

Tanulmány

Mária Törökné Molnár

Das Diskursschema der Allegorie

Vorstudien zu einem kognitiv poetischen Allegoriebegriff¹

Abstract

This study examines the allegory as a cognitive phenomenon, as a discourse schema based on the concept of Langacker (2008). Applying the methods of cognitive poetics, this research aims to describe the allegory as a cognitive phenomenon by using the concept of discourse schemas of Langacker (2008) and the literary schemas of Stockwell (2002). Within the limits of a small-scale study the present article also aims to empirically test some of the theoretical assumptions about the allegorical discourse schema.

Keywords: allegory, cognitive poetics, literary schemas

1 Einleitung und Problemstellung

Im Fokus der vorliegenden Untersuchung steht die kognitiv poetische Erfassung der Allegorie als kognitives Phänomen bzw. dessen zeitgenössische Manifestationen² in literarischen Diskursen. Die nachfolgenden theoretischen Vorschläge sind als Vorstudien zu einem kognitiv poetischen Allegoriebegriff gemeint, der die Allegorie als ein kognitives, diskursives und zugleich sozial eingebettetes Phänomen wahrnimmt.

¹ Supported by the ÚNKP-22-4-I-DE-200 New National Excellence Program of the Ministry for Culture and Innovation from the source of the National Research, Development and Innovation Fund.



² Das Wort „zeitgenössisch“ soll auf den zeitlichen Charakter des Diskursschemas der Allegorie hinweisen. Das heißt, es ändert sich mit der Zeit, welche Komponentenschemata des Diskursschemas von den Durchschnittslesern für prominenter gehalten werden. In dieser Arbeit gehe ich auf die Begriffsgeschichte der Allegorie und auf die Veränderungen des Diskursschemas der Allegorie nicht detailliert ein. Ein Überblick der Entwicklung des Begriffes in der Rhetorik, in der Literaturwissenschaft und in der funktional-kognitiv ausgerichteten Erforschung der figurativen Sprache, findet sich bei Törökné Molnár (2022: 33–63). Auf der Basis meiner bisherigen Forschungen zu den Veränderungen des Allegoriebegriffes in verschiedenen Epochen könnte ich den zeitgenössischen Allegoriebegriff als einen hermeneutischen Allegoriebegriff (s. z. B. Ottmers 1996; Kurz 2009) bestimmen. In der hermeneutischen Allegoriebegriff wird die Allegorie als ein textübergreifendes Phänomen oder als eine Auslegungspraxis definiert, die textübergreifend durchgeführt wird. Dieser Typ der Allegoriedefinitionen hebt die enge Verbindung der Allegorie zu der Metapher bzw. ihre textübergreifende Systemazität, hervor.

Als erster Schritt werden einschlägige Grundbegriffe der kognitiven Linguistik und der kognitiven Poetik vorgestellt, die nach meiner Ansicht zur Erfassung der repräsentationalen Dimension des allegorietypischen Interpretationsschemas eingesetzt werden könnten. Mit dieser Absicht werde ich die Theorie der literarischen Schemata im Sinne von Stockwell (2002; 2006)³ und die Diskurschemata im Sinne von Langacker (2008) kurz vorstellen. Die Allegorie wird als eine spezifische Ausprägung eines grundlegenden konzeptuellen Schemas betrachtet, das auf der Verbindung von zwei (oder mehreren) konzeptuellen Domänen basiert. Die Allegorie wird als ein *Schema der Interpretation* definiert, das in verschiedene Diskursen eingebettet ist, v. a. aus Lese- und Bildungserfahrungen abstrahiert und durch kulturelles Wissen koordiniert wird. Zur Erfassung der repräsentationalen Dimension des allegorietypischen Interpretationsschemas könnte in der ersten Annäherung das Konzept des Diskursschemas (*discourse genre*) eingesetzt werden:

To the extent that they are standard in a speech community, discourse genres are characterized by conventional linguistic units. In principle, their CG description is comparable to that of other aspects of language structure. Our knowledge of a given genre consists in a **set of schemas** abstracted from encountered instances. Each schema represents a recurring commonality in regard to some facet of their structure: their global organization, more local structural properties, typical content, specific expressions employed, matters of style and register, etc. (Langacker 2008: 478; Hervorhebung von mir, T.M.M.).

Nach dieser Definition sind Diskursschemata (*discourse genres*) aus Sprachgebrauchseignissen abstrahierte, konventionalisierte Muster, die sich aus mehreren schematischen Strukturen zusammensetzen. Als zentraler Teil des Diskursschemas der Allegorie, als sein konzeptueller ‚Kern‘, erscheint das eingangs erwähnte generelle konzeptuelle Schema, das zwei Wissensbereiche zwecks Sinnbildung verbindet. Die anderen Schemata („set of schemas“), die im Diskursschema der Allegorie involviert sind, beziehen sich auf bestimmte Aspekte eines allegorischen Diskurses, sei es schriftlich oder mündlich vorgetragen: strukturelle, thematische Aspekte, sprachliche Geformtheit. Diese Aspekte des Diskursschemas können mit literarischen Schemata im Sinne von Stockwell (2002) beschrieben werden.

Eine Grundannahme (=GA) der empirischen Untersuchung ist, dass die Allegorizität eine Qualität des Textes ist, die in der inhaltlichen, strukturellen und sprachlichen Geformtheit der Texte begründet ist. Eine weitere implizite Grundannahme über den Aufbau des zeitgenössischen Diskursschemas der Allegorie ist, dass bestimmte Inhaltsschemata, d. h. die allegorischen Grundstrukturen wie z. B. Reise, Treffen, Kampf usw. starke Trigger für die allegorischen Interpretation sind.⁴ Diese Grundannahme über das zeitgenössische Diskursschema der Allegorie (GA_{imp}) soll durch eine Lehrwerkanalyse und durch eine Leserbefragung überprüft werden.

Diese kognitiv poetische Studie setzt sich zum Ziel, die GA_{imp} durch empirische Untersuchungen zu überprüfen. Die empirischen Untersuchungen liefen in zwei Etappen ab. In der ersten Etappe wurde das zeitgenössische Diskursschema der Allegorie anhand einer Lehrbuchanalyse rekonstruiert. In der zweiten Etappe fand eine Leserbefragung statt. Die Probanden wurden über ihr kulturelles und literaturtheoretisches Wissen über die Allegorie befragt und

³ Zu den literarischen Schemata im Sinne von Stockwell (2002) s. noch Kap. 2. Zu den literarischen Schemata im Sinne von Stockwell (2002) s. noch die folgenden Konzepte: das Frame-Konzept von Bednarek (2005); die sog. interaktiven Frames im Sinne von Blyth & Koike (2014) (*interactive frames*) und die Texture (*texture*) im Sinne von Stockwell (2015); Boyd (2017).

⁴ An diesem Punkt der Forschungen können nur einige implizite Annahmen über den Aufbau des Diskursschemas überprüft werden. Um Hypothesen über die Schwerpunkte oder prominente Teile des Diskursschemas der Allegorie formulieren zu können, sind weitere Forschungen nötig.

bekamen eine Interpretationsaufgabe, in der sie ein potentiell allegorisches, zeitgenössisches Gedicht interpretieren sollten. Die Ergebnisse der Lehrbuchanalyse und der Leserbefragung wurden der Zielsetzung der Studie entsprechend im Hinblick auf folgende Aspekte analysiert:

- (1) die Teile und der Aufbau des zeitgenössischen Diskursschemas der Allegorie
- (2) die Anwendung des zeitgenössischen Diskursschemas der Allegorie auf potentiell allegorische Texte von Durchschnittslesern (=DL) und von ausgebildeten Lesern (=AL)⁵

Durch die Untersuchung dieser Aspekte können wir feststellen, welche Aspekte der GA_{imp} über das zeitgenössische Diskursschema der Allegorie aufgrund der empirischen Ergebnisse korrigiert werden sollten.⁶

Im Kap. 2. versuche ich die Relevanz der Schemata in der Erforschung von Textverstehensprozessen, mit besonderer Hinsicht auf die hier operationalisierten literarischen Schemata im Sinne von Stockwell (2002) aufzuzeigen. Im Kap. 3. wird auf die theoretischen Vorschläge zur kognitiv poetischen Erfassung des allegorietypischen Interpretationsschemas etwas detaillierter eingegangen, die GA_{imp} begründen können. Im Kap. 3.1. wird der Allegoriebegriff der Rhetorik in aller Kürze vorgestellt, im Kap. 3.2. werden die Möglichkeiten zur kognitiv poetischen Erfassung der Allegorie in Betracht gezogen. Im Kap. 3.3. wird GA_{imp} durch die Lehrbuchanalyse und die Leserbefragung auf die Probe gestellt. Nachdem ich die Ergebnisse der empirischen Untersuchung mit den theoretischen Reflexionen über das Diskursschema der Allegorie abgeglichen habe, fasse ich meine Schlussfolgerungen im Kap. 4. zusammen.

2 Schemata und Schemaoperationen in den Textverstehensprozessen⁷

Schemata werden in der Kognitionspsychologie⁸ allgemein als Wissensstrukturen definiert, die als Deutungsmuster für die Kognition bzw. als Modelle der Realität dienen. Schemata sind an kognitiven Leistungen wie der Abspeicherung und dem Abrufen von Wissen bzw. an der Wissenskonstruktion beteiligt. Schemata sind nicht angeboren, sondern werden durch Lernen und Sozialisation angeeignet. Sie sind als Rahmenstrukturen (*frameworks*) für generalisiertes Alltagswissen vorstellbar, die mit der Zeit differenzierter und facettenreicher werden und an

⁵ Die Bezeichnung ‚Durchschnittsleser‘ (=DL) soll darauf hinweisen, dass die Befragten über keine speziellen literarischen Vorkenntnisse bzw. keine literaturwissenschaftliche Ausbildung verfügen. Das wichtigste Kriterium, nach denen die Probanden in DL und AL aufgeteilt wurde, war das Studium an einer geisteswissenschaftlichen Fakultät. Dieses Kriterium als Selektionskriterium für die Bestimmung der AL anzugeben könnte damit begründet werden, dass die Entscheidung fürs Studium an einer geisteswissenschaftlichen Fakultät ein überdurchschnittliches Interesse am Lesen und an der Literatur signalisieren kann. Abgesehen von dieser Begründung, war das eine rein methodologische Entscheidung, dieses Selektionskriterium anzugeben, die durch die Möglichkeiten und Grenzen der Datenerhebung motiviert war. Die Untersuchung der Kriterien, nach denen die Leser in DL und AL aufgeteilt werden können, soll aber noch den Gegenstand zukünftiger Forschungen bilden.

⁶ Neben den hier erwähnten Zielsetzungen möchte diese Fallstudie die Beschreibung der Allegorie als kognitives Phänomen vorbereiten.

⁷ Zu diesem Abschnitt s. Törökné Molnár (2022: 51–63).

⁸ In dieser Arbeit versuche ich die von Stockwell (2002) vorgeschlagenen ‚literarischen Schemata‘ in der Untersuchung des Diskursschemas der Allegorie einzusetzen. Das Konzept der ‚literarischen Schemata‘ hat ihre Wurzeln in der kognitionspsychologischen Schemadefinition, die von Rumelhart folgenderweise angegeben wird: „In brief, [schemata] are higher-order cognitive structures that have been hypothesized to underlie many aspects of human knowledge and skill. They serve a crucial role in providing an account of how old knowledge interacts with new knowledge in perception, language, thought, and memory” (1984: 120). Zu der kognitiv psychologischen Erforschung der Schemata s. noch weiterführend McVee et al. (2005: 535–38).

Komplexität gewinnen. Sie können miteinander vernetzt werden und wenn es nötig ist, können sie neu konfiguriert und adaptiert werden. Sie sind flexibel, lassen sich mit dem akkumulierten Alltagswissen ausfüllen und erweitern. Diese Rahmenstrukturen helfen, die Diversität unserer Erfahrungen zu bewältigen und zu strukturieren. Zu diesen gehören sowohl unsere Alltagserfahrungen als auch unsere Leseerfahrungen.

Die kognitionspsychologische Forschung von Schemata verflocht sich mit der linguistischen Erforschung von Textverstehensprozessen seit der Mitte des 20. Jahrhunderts.⁹ In verschiedenen strukturalistischen bzw. formalen Modellen wurde versucht, das verstehensrelevante Wissen, das in den Textverstehensprozessen involviert ist, systematisch zu beschreiben. Ein gemeinsamer Punkt dieser Modellbildungsversuche ist, dass Textverstehen neben der Verarbeitung von sprachlichen Strukturen auch die Integration von sog. enzyklopädischem Wissen in sich fasst. Stockwell formuliert das so: „this extraneous knowledge is being drawn upon to flesh out the bare bones of linguistic denotation“ (2006: 8).

Aus der Sicht der Verstehensprozesse ist der Text also sprachlich unterdeterminiert, d. h. die sprachlichen Strukturen bilden das Gerüst, das durch enzyklopädisches Wissen ‚aufgefüllt‘ wird. Außerdem sind die Texte sozial und situativ verankert und in verschiedene Wissenskontexte eingebettet. Schemata liefern eine kognitionspsychologische Erklärung dafür, wie die sprachliche Underdeterminiertheit während des Verstehensprozesses durch die Selektion und Integrierung von verstehensrelevanten Wissens-elementen überwunden wird.

Die Theorie der literarischen Schemata von Stockwell (2002) (*schema poetics*) ist ein Ansatz, der das literarische Schema als ein umfassender, allgemeiner Begriff für Wissensrahmen bestehend aus schematisiertem Alltagswissen definiert, die in Textverstehensprozessen involviert sind.¹⁰ Er setzt sich zum Ziel, das Hintergrund- oder Weltwissen der Leser mithilfe von kognitionspsychologisch begründeten Konzepten zu erfassen und zu modellieren. Stockwell erklärt das wie folgt:

[...] we need to be able to understand how exactly texts interact with readerly experience. We need to address the difficult question of *context* in relation to literary texts and reading, and we need to develop a principled idea of context that does not simply ascribe particular readings to some vague sense of ‘background knowledge’. As a first step in this direction, one of the earliest applications of an approach from cognitive science to literature was **schema theory**. [...] Several different frameworks have been proposed over the years, with different terminology and with slightly different aims, but I will gather them together here under the general term ‘schema theory’ (Stockwell 2006: 75-76; Hervorhebung im Original).

Die ‚Schema theory‘ liefert also eine kognitionspsychologische Erklärung dafür, wie die Leser mit ihrem bestehenden Wissen in dem Interpretationsprozess umgehen und wie ihr Vorwissen den Textsinn formen kann¹¹. Stockwell (2002) meint, dass das Schemawissen, das in dem Lese-prozess zum Einsatz kommt, in drei grundlegende Kategorien aufgeteilt werden kann.

⁹ Zu der linguistischen Erforschung von Textverstehensprozessen s. noch weiterführend Busse (2009).

¹⁰ Schemata im Sinne der modernen Schematheorie werden in anderen Theorien als ‚frames‘ und ‚scripts‘ bezeichnet. Seit den 90er Jahren entstanden im Bereich der Leseforschung parallele Bezeichnungen für Schemata wie *existing knowledge*, *topic knowledge*, *prior knowledge*, *previous knowledge*, *background knowledge*. Diese Begriffe wurden als Synonyme für Schemata verwendet. Obwohl es keinen Konsens über den Inhalt dieser Begriffe gibt, werden diese Bezeichnungen bis heute parallel verwendet (s. McVee et al. 2005: 534).

¹¹ McVee et al. (2005: 538ff.)

This view of schema theory in a literary context points to three different fields in which schemas operate: world schemas, text schemas, and language schemas. **World schemas** cover those schemas considered so far that are to do with content; **text schemas** represent our expectations of the way that world schemas appear to us in terms of their sequencing and structural organisation; **language schemas** contain our idea of the appropriate forms of linguistic patterning and style in which we expect a subject to appear (Stockwell 2002: 80; Hervorhebungen von mir, T.M.M.).

In der Systematik von Stockwell werden also die inhaltlichen Charakteristika einer Gattung durch Inhaltsschemata (*world schemas*), die formalen durch Textschemata (*text schemas*), die sprachlichen Wesensmerkmale durch sprachliche Schemata (*language schemas*) erfasst. Cook (1989, 1992, 1994) zeigt, dass Alltagsdiskurse im Allgemeinen auf schematischen Wissensstrukturen basieren, diese verfestigen und konservieren. Dieser Prozess wird als ‚schema reinforcement‘ bezeichnet. Selbst in kreativ erscheinenden Texten, wie in Werbetexten, wird an schematische Wissensstrukturen appelliert. Literarische Texte ‚fordern unser schematisches Wissen heraus‘, in dem Sinne, dass sie zu einer Revidierung, Erfrischung, Umstrukturierung und letztendlich zu einer Abwechslung von Schemata führen. Dieser Prozess wird als ‚schema accretion‘ genannt (Rumelhart 1975, 1980, 1984), in dem schematische Wissensstrukturen erweitert werden. Stockwell erklärt dies folgenderweise:

[...] existing schemas become richer either with a greater number of props and participants or by evolving more tracks through different narrative possibilities. This enriching is the experience of enhanced understanding arising from an encounter with a challenging discourse (such as, but not restricted to, literature) (2006: 11).

Eine radikale Umstrukturierung von schematischen Wissensstrukturen wird als ‚schema refreshment‘ (Cook, 1994) oder ‚tuning‘ (Rumelhart & Norman 1978) bezeichnet.¹²

Nachdem das kognitionspsychologisch begründeten Begriffsinventar der ‚schema theory‘ überblicksweise dargestellt wurde, werde ich in den nächsten Kapiteln den rhetorischen Allegoriebegriff vorstellen und dann die Möglichkeiten zu einer kognitiv poetischen Erfassung der Allegorie als kognitives Phänomen erwägen. Als eine Möglichkeit zur kognitiv poetischen Erfassung der Allegorie werde ich zwei Begriffe, die Begriffe Diskursschema von Langacker (2008) und die literarischen Schemata von Stockwell (2002), anwenden und versuchen, diese Konzepte in die Beschreibung des zeitgenössischen Allegoriebegriffs einzubinden.

3 Das Diskursschema der Allegorie – theoretische Reflexionen

3.1 Der Allegoriebegriff der Rhetorik¹³

In der klassischen Rhetorik wird die Allegorie grundsätzlich als sprachliches Phänomen und als Stilmittel betrachtet. Das Wort ‚Allegorie‘ hat in der Rhetorik und in der Literaturwissenschaft parallele Verwendungen. Unter Allegorie wird eine Trope, eine Gattungsform und eine bestimmte Auslegungspraxis verstanden. In den rhetorischen Allegoriendefinitionen wird die Allegorie grundsätzlich als Trope behandelt und mit anderen verwandten Formen der figurativen Rede in Beziehung gesetzt. In der Rhetorik gilt Quintilians Bestimmung als *locus classicus* in der Begriffsgeschichte der Allegorie:

¹² Stockwell (2006: 11)

¹³ Zu diesem Abschnitt s. Törökné Molnár (2022: 14–32).

Die Allegorie, die man im Lateinischen als *inversio* [Umkehrung] bezeichnet, stellt einen Wortlaut dar, der entweder einen anderen oder gar zuweilen den entgegengesetzten Sinn hat. Die erstere Art erfolgt meist **in durchgeführten Metaphern**, so etwa „Schiff, dich treibt die Flut wieder ins Meer zurück! Weh, was tust du nur jetzt! Tapfer dem Hafen zu“ und die ganze Stelle bei Horaz, an der er Schiff für das Gemeinwesen, Fluten und Stürme für Bürgerkriege, Hafen für Frieden und Eintracht sagt (*Institutio oratoria* (*Ausbildung des Redners*), VIII, 6, 44; Übersetzung: H. Rahn, zitiert in Kurz (2009: 37); Hervorhebungen von mir, T.M.M.).

Quintilians Begriffsbestimmung ist ziemlich vage gehalten, aber die Grundstruktur der Definition kann folgenderweise angegeben werden: Die Allegorie drückt etwas durch die *Worte* und etwas anderes durch den *Sinn* aus. Diese Bestimmung unterscheidet wörtliche und nicht wörtliche Bedeutung (*verbis* vs. *sensu*), die sich bei der Allegorie trennen. In diesem Sinne ist die Allegorie wie die Metapher, die Synekdoche und die Metonymie ein Tropus, also „die kunstvolle Wendung der eigentlichen Bedeutung des Wortes oder einer Rede in eine andere“.¹⁴ Eine Gruppe der Allegoriedefinitionen bilden die klassischen rhetorischen Allegoriedefinitionen, welche von einer systematischen Erweiterung einer Metapher oder von einer ‚Wortallegorie‘ ausgehen. Diese sind auf einer zentralen Metapher basierende und regelmäßig auftauchende allegorische Textstellen (Textsignale); solche Wörter, die durch semantische Operationen, durch Transformationen einen allegorischen Sinn gewinnen (*Wortallegorie*). Eine andere Gruppe der Definitionen bezeichnet die Allegorie als ein textübergreifendes Phänomen oder als eine Auslegungspraxis, die textübergreifend durchgeführt wird (*Textallegorie/ hermeneutische Allegorie*). In diesen Definitionen wird die Allegorie für einen Modus der Interpretation bzw. der indirekten Kommunikation gehalten. Dieser Typ der Allegoriedefinitionen hebt die enge Verbindung der Allegorie zu der Metapher bzw. ihre textübergreifende Systematizität, hervor:

Die Metapher kann ein Einzelwort, aber auch mehrere Wörter ersetzen [...] und als metaphorische Periphrase, die sich auch über **längere Texteinheiten** ausdehnen und sogar den *Gesamtext* durchziehen und prägen kann. In diesem Fall weitet sie sich zu einem **Metaphernfeld** (*continua metaphora*) aus. Voraussetzung dafür ist allerdings, dass es sich wirklich um eine Fortsetzung eines bestimmten metaphorischen Bildes oder Bildkomplexes handelt und nicht einfach um eine Häufung diverser Metaphern. Dieses Phänomen wird mit Allegorie bezeichnet [...] (Ottmers 1996: 173; meine Hervorhebungen, T.M.M.).

Die allegorische Bedeutung ist das Ergebnis einer systematischen Deutungsarbeit, in der semantische Ambiguitäten (Polysemien) nur eine Komponente bilden. Das Wort ‚Deutung‘ soll darauf hinweisen, dass die Erstellung der allegorischen Zweitbedeutung nicht nur aus semantischen Operationen besteht, sondern eine solche mentale Arbeit erfordert, in der diverse Wissensbestände involviert sind. Das heißt, die Textallegorie fordert den Leser auf, zwischen Metaphernfeldern oder Wissensbereichen systematisch aufgebaute Zweitbedeutungen zu erstellen. Allegorische Strukturen kommen in allen literarischen Gattungen vor, d. h. sie beschränken sich nicht auf bestimmte Gattungen¹⁵. Zu den allegorischen Gattungsformen gehören das Rätsel, die Satire und die Parodie, die Fabel (die Tierfabel, das mittelalterliche Tierepos), die europäische Pastoralichtung, das biblische Gleichnis und die biblische Parabel, das mittelalterliche geistliche Spiel (Osterspiel, Fronleichnamsspiel, Passionsspiel). Hierzu gehören noch die Predigt, die Emblematis, lyrische Formen wie das Hohelied und die moderne Schlüsselli-

¹⁴ „Tropos est verbi vel sermonis a proprie significatione in aliam cum virtute mutatio“ (*Institutio oratoria*, VIII, 6, 1 zitiert und übersetzt auf Deutsch in Kurz 2009: 37)

¹⁵ Bei der Auswahl der hier erwähnten allegorischen Werke stützte ich mich auf Kurz (2009: 51–60) und auf meine eigenen Literaturkenntnisse.

teratur, z. B. Klaus Manns *Mephisto*, *Mario und der Zauberer* (1930); *Doktor Faustus* (1947) oder die Werke von Kafka, die auf allegorischen Grundmustern aufgebaut sind, wie der Kampf (*Der Prozess*, *Das Urteil*) die Reise (*Der Verschollene*, *Das Schloss*), das Theater (*Der Hungerkünstler*). Weitere Werke, die eine allegorische Struktur aufzeigen sind z. B. *Homo faber* (1957) von Max Frisch, Heinrich Bölls Erzählung *Die schwarzen Schafe* (1951) oder *Die Blechtrommel* (1959) von Günter Grass. Auch solche Texte, die sakrale Themen behandeln und sich vor dem Vorwurf der Profanierung bzw. der Absurdität schützen sollen, bedienen sich der Allegorie. Für solche Allegorien finden sich zahlreiche Beispiele in der Bibel, z. B. die Visionen der Offenbarungen.

Von den Allegoriedefinitionen der Rhetorik und der Literaturtheorie ausgehend versucht die Kognitive Poetik die Allegorie als ein nicht nur sprachliches, sondern als ein kognitives Phänomen zu beschreiben. Sie versucht in die Erforschung der Allegorie die Einsichten der Kognitiven Linguistik und der Kognitiven Poetik zu integrieren. Sie sucht im Bereich der Rhetorik nach Anhaltspunkten, nach bestimmenden Denkmustern und überprüft diese vor dem Hintergrund der funktional-kognitiven Sprachauffassung bzw. der kognitiven Linguistik, mit dem Ziel, die Allegorie als kognitive Größe beschreiben zu können. Dieser Linie der Forschung schließt sich die hier präsentierte Forschung an, die die Allegorie als ein Schema der Interpretation erfassen will.

3.2 Die kognitiv poetische Beschreibung der Allegorie

Die bisherigen Forschungen im Bereich der Kognitiven Poetik zur Definition der Allegorie sind um das Verhältnis der Metapher und der Allegorie zentriert.¹⁶ In der hier präsentierten kognitiv poetischen Beschreibung der Allegorie wird neben der ‚Schema theory‘ und den literarischen Schemata im Sinne von Stockwell (2002) als ein zweiter zentraler Begriff das ‚Diskursschema‘ im Sinne von Langacker (2008) vorgeschlagen. Diskursschemata im Sinne von Langacker (2008) sind zusammengesetzte Schemata, die aus Lese- und Bildungserfahrungen bzw. aus kulturellen Erfahrungen abstrahiert werden. Literarische Diskursschemata sollen spezifische Ausprägungen der Diskursschemata darstellen, denn sie vereinen die für die jeweilige Gattung, Figur oder Trope typischen inhaltlichen, formalen bzw. die sprachlichen Charakteristika in sich. Literarische Diskursschemata könnten als *diskurs- und gattungsspezifische Schemata des literarischen Schemagebrauchs* bezeichnet werden. Für eine noch präzisere kognitiv poetische Erfassung der inhaltlichen, formalen und sprachlichen Facetten der einzelnen Diskursschemata könnten die literarischen Schemata von Stockwell (2002) eingesetzt werden. Die Konzepte ‚Diskursschemata‘ und ‚literarische Schemata‘ sind kompatibel und ergänzen einander gegenseitig. Auf der einen Seite können mit den literarischen Schemata die in Langacker (2008) nicht näher definierten Aspekte eines Diskursschemas beschrieben werden, d. h. die inhaltlichen, strukturellen oder sprachlichen Wesensmerkmale der Gattungen. Auf der anderen Seite können mit dem Begriff der Diskursschemata die synchronen und diachronen Zusammenhänge der Schemata in den einzelnen Gattungen, d. h. ihre konventionalisierten und kulturell festgesetzten Verbindungen erfasst werden. Dies sollte durch eine allegorische Gattungsform, nämlich die Fabel, veranschaulicht werden. Die Fabel hat unter dem synchronen Aspekt ein gut ausgeprägtes Diskursschema, das sich aus folgenden literarischen Schemata zusammensetzt:

¹⁶ Eine Zusammenfassung der kognitiv poetischen und funktional-kognitiv ausgerichteten Ansätze der Allegorieforschung findet sich in Törökné Molnár (2022: 33–63).

- *das Inhaltsschema der Fabel*: meist personifizierte Tiere, Pflanzen oder Mischwesen, eine einfache, lineare Handlung, Lehre, Moral oder Pointe am Ende
- *das strukturelle Schema der Fabel*: eine kürzere meist prosaische Gattung
- *das sprachliche Schema der Fabel*: einfache, für ein breites Publikum bzw. auch für Kinder verständliche Sprache.

Bei jeder Gattung kann eine gattungstypische, konventionalisierte Konstellation der inhaltlichen, formalen und sprachlichen Merkmalen festgestellt werden, die sich entsprechend der jeweiligen Epoche bzw. Ästhetik diachron verändern kann. Das Modell des Diskursschemas könnte folgenderweise visuell dargestellt werden:

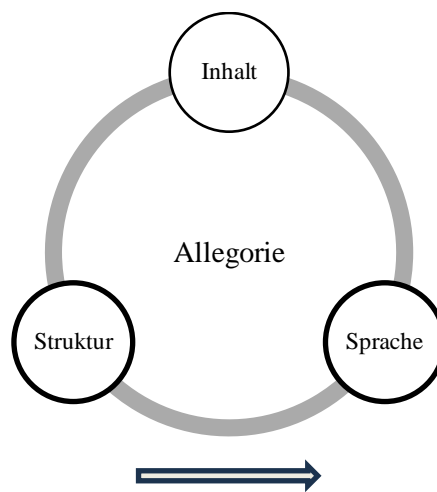


Abbildung 1. Das diachrone Diskursschemamodell der Allegorie

Die Knotenpunkte stehen für die Komponenten des Diskursschemas (inhaltliche, strukturelle und sprachliche Schemata). Der Pfeil weist auf den zeitlichen Charakter des Diskursschemas der Allegorie hin, die Veränderungen mit der Zeit betreffen den Aufbau des Diskursschemas. Das heißt, es ändert sich mit der Zeit, welche Komponentenschemata des Diskursschemas von den Durchschnittslesern für prominenter gehalten werden. Innerhalb des vorher skizzierten theoretischen Rahmens könnte der zeitgenössische Allegoriebegriff als ein solches spezifisches Diskursschema beschrieben werden, das aus folgenden literarischen Komponentenschemata besteht:

- *Inhaltsschemata*: die allegorischen Grundstrukturen, narrative und deskriptive Grundstrukturen, wie z. B. Reise, Treffen, Kampf usw.
- *Strukturelle Schemata*: konsistente Zweideutigkeit, in Abhängigkeit von dem Typ der Allegorie (explikativ vs. implikativ) kann das Maß an Konsistenz variieren, meist basierend auf einer strukturellen Analogie,¹⁷ die rahmenbildende narrative Struktur kann an sich als potentiell allegorische Grundstruktur gelten
- *Sprachliche Schemata*: weisen große Diversität auf

Wie schon im Kap. 1. erwähnt, ist eine implizite Grundannahme über den Aufbau des zeitgenössischen Diskursschemas der Allegorie, dass bestimmte Inhaltsschemata, die allegorischen Grundstrukturen starke Trigger für die allegorischen Interpretation sind. In dieser Phase der

¹⁷ Zu der Rolle der Analogien in der allegorischen Sinnbildung s. Törökné Molnár (2022: 141–161).

Forschung werden aber keine Annahmen über das prominenteste Komponentenschema der Allegorie formuliert. Es wird nur getestet, ob die bekannten allegorischen Grundmuster bei der Mehrheit der Leser zu einer konsistenten allegorischen Deutung führen. Diese Grundannahme soll im Weiteren durch eine Lehrwerkanalyse und eine Leserbefragung überprüft werden.

3.3 Lehrwerkanalyse¹⁸

Als ein wichtiger Vorbereitungsschritt der Lehrwerkanalyse wurde das *Nationale Curriculum (Nemzeti Alaptanterv, NAT)* unter dem Aspekt der Bildungsziele für die 9–12. Jahrgänge untersucht. Nach der Untersuchung des *Nationalen Curriculums* ergeben sich für den Unterricht des Faches Ungarische Sprache und Literatur in der Bildungsphase (9–12. Jahrgänge) folgende Schwerpunkte in dem Bereich „Literaturkenntnisse¹⁹“ („Irodalmi kultúra, irodalmi ismeretek“):

- (1) grundlegende Interpretationsstrategien zu literarischen Werken
- (2) Lesen und Interpretieren von epischen, lyrischen Werken und Dramen (m. a. W. gattungsspezifische Kenntnisse, Schemata)
- (3) kulturelles Gedächtnis, nationale Traditionen, kulturelle Orte
- (4) Literaturkenntnis

Laut Schwerpunkt (2) wird in dieser Bildungsphase die Einprägung und reflektierte Anwendung von gattungsspezifischem Wissen aus dem Bereich der Epik, der Lyrik und des Dramas erzielt. In dem *Rahmenlehrplan (Kerettanterv)*²⁰ wird die Bedeutung der gattungsspezifischen Kenntnisse aus der Sicht des primären Bildungsziels „lebenslanges Lernen“ folgenderweise betont:

In der Bildungsphase 9–12. Jahrgang hat die Erziehung bzw. der Unterricht ein vielfältiges Ziel- und Aufgabensystem: [...] Eine Voraussetzung dafür, dass die Schüler die Zusammenhänge zwischen dem Denken, Verhalten und Sprachgebrauch verstehen, ist die Entwicklung der Textverstehens- bzw. der Textproduktionskompetenz. Sie sollen den Aufbau, die Grammatik, die Regeln des Sprachgebrauchs und die stilistischen Unterschiede kennen, denn sie können nur anhand dieses Wissens ihre eigene sprachliche Leistung bzw. die sprachliche Leistung der anderen beurteilen. Weiterhin können sie nur anhand dieses Wissens die kommunikative Situation richtig einschätzen, die Textzusammenhänge erkennen und **gattungsspezifische Erwartungen an den Text formulieren** [...] Das Ziel besteht darin, dass die Schüler über solche Lese-strategien verfügen, die zu der Interpretation literarischer Texte unerlässlich sind. Sie sollen neben der inhaltlichen Zusammenfassung der Werke dazu fähig sein, eine eigenständige, individuelle Interpretation zu

¹⁸ Zu der Zusammenfassung der Ergebnisse der Lehrbuchanalyse s. Anhang.

¹⁹ „Fejlesztési területek a 9-12. évfolyamon
 [...] OLVASÓVÁ NEVELÉS
 KRITIKAI GONDOLKODÁS, VÉLEMÉNYALKOTÁS
 – Kulturált véleménynyilvánítás, vitakultúra, érvelés
 – Önálló és társas feladatvégzés
 ANYANYELVI KULTÚRA, ANYANYELVI ISMERETEK
 – Nyelvhasználat, kommunikáció
 – Ismeretek a magyar nyelv rendszeréről és változásairól
 – Nyelv és ember, nyelv és társadalom
 IRODALMI KULTÚRA, IRODALMI ISMERETEK
 – Az irodalomértelmezés alapműveletei
 – Epikai, lírai, drámai művek olvasása, értelmezése
 – A kulturális emlékezet, nemzeti hagyomány, a kultúra helyszínei
 – Műismeret“ (Hervorhebung von mir, T.M.M.)

²⁰ https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf [Stand des Abrufs: 10. 12. 2022]

erbringen. Die Menschen des 21. Jahrhunderts lernen ein Leben lang, deswegen sollen die Schüler neugierig und offen bleiben, sie sollen lernen, wie sie als Erwachsene lernen können. Eine Voraussetzung dafür ist, dass sie zu lesenden Menschen erzogen werden, die **über mehrere Lese- bzw. Interpretationsstrategien verfügen und die auf das Gelesene reflektieren können**²¹ (Übersetzung des Originals und Hervorhebungen von mir, T.M.M.)

Die oben formulierten Zielsetzungen könnten mit der Terminologie der Kognitiven Poetik als die Entwicklung des Schemawissens der Schüler genannt werden. Das heißt, die Schüler sollen die Kompetenz entwickeln, aufgrund von literarischen Erfahrungen Schemata zu bilden bzw. diese reflektiert in bestimmten literarischen Diskursen als Interpretationsstrategien anwenden zu können. Diese Zielsetzungen bzw. Schwerpunkte im Literaturunterricht stehen mit der Einsicht der Kognitiven Poetik im Einklang, dass der intersubjektive ‚Kern‘ der Interpretationen auf komplexen literarischen Schemata basieren. Die Effektivität des intersubjektiven Verstehens im Bereich der literarischen Diskurse kann dementsprechend durch die zielgerichtete Entwicklung dieses Schemawissens erhöht werden. Der Überblick der analysierten Lehrwerke zeigt, dass die Grundlagen für das gattungsspezifische Basiswissen bereits in früheren Bildungsphasen gelegt werden. In der Bildungsphase 12. Jahrgang sollten nach den Zielsetzungen des *Nationalen Curriculum*s die gattungsspezifischen Kenntnisse, die in den früheren Bildungsphasen erworben worden sind, synthetisiert und als Interpretationsstrategien eingeübt werden. Aufgrund des *Lehrbuchkatalogs für die Allgemeine Ausbildung (Köznevelési Tankönyvjegyzék*²²) sind folgende Lehrbücher für den Unterricht der Ungarischen Sprache und Literatur vorgesehen:

Lehrbuch 1. *Színes irodalom 9–12. (Bunte Literatur – ein Lehrbuch für die Klassen 9–12.)*

Lehrbuch 2. *Irodalom tankönyv 9–12. (Literatur – ein Lehrbuch für die Klassen 9–12.)*

Lehrbuch 3. *Pethőné Nagy Csilla: Irodalom 9–12. (Literatur – ein Lehrbuch für die Klassen 9–12.)*

Die obige Liste enthält nur diejenigen Lehrbücher für den Unterricht der Ungarischen Sprache und Literatur, die 2022 vom Ungarischen Ministerium für Bildung für den Unterricht für die Jahrgänge 9–12. empfohlen wurden und in den letzten fünf Jahren im Unterricht eingesetzt werden. Laut der Ergebnisse der Leserbefragung wird das Lehrbuch 1., *Bunte Literatur*, im Unterricht am öftesten eingesetzt. Im Folgenden werde ich das Lehrbuch unter dem Aspekt der Diskursschema-Vermittlung im Fall der Allegorie analysieren.²³ Dabei werde ich folgende Aspekte in Betracht ziehen:

²¹ „A középfokú képzés szakaszában, a 9–12. évfolyamon a nevelésnek-oktatásnak sok és sokrétű cél- és feladatrendszere van: [...] A tanulók megértsék a gondolkodás, a viselkedés és a nyelvhasználat összefüggéseit, ennek feltétele a biztos szövegértés és szövegalkotás képességének fejlesztése. [...] Ismerjék nyelvünk szerkezetét, grammatikáját, a nyelvhelyességi szabályokat, a stilisztikai árnyalatokat, hiszen csak ezek ismeretében tudják megítélni saját és a többi ember nyelvi teljesítményét. Ezek alapján ismerik fel az adott kommunikációs helyzetet, szövegösszefüggést, a műfaji elvárásokat. [...] Cél, hogy a tanulók rendelkezzenek az irodalmi művek értelmezéséhez szükséges elemzési stratégiákkal. A művek tartalmi összefoglalásán túl vállalkozzanak önálló értelmezés kialakítására. [...] A XXI. század emberei már élethosszig tanulnak, ezért a diákoknak meg kell őrizni kíváncsiságukat, meg kell tanulniuk középiskolási módon tanulni. Ennek feltétele, hogy olvasó emberekké neveljük őket, akik többféle olvasási és értelmezési technikákkal rendelkeznek, az általuk olvasott szövegeket képesek mérlegelve végiggondolni.” (Übersetzung des Originals und Hervorhebungen von mir, T.M.M.)

²² Zu dem Lehrbuchkatalog für Allgemeine Ausbildung s. https://www.oktatas.hu/koznevelés/tankönyv/jegyzék_es_rendeles/kir_tkv_jegyzék und <https://www.tankonyvkatalogus.hu/> [Stand des Abrufs: 16. 12. 2022]

²³ Zu den Ergebnissen der Lehrbuchanalyse nach den obigen drei Aspekten s. Anhang.

- (i.) die Anzahl und die Ausführlichkeit der Allegoriedefinitionen bzw. die Anzahl der Hinweise auf die Allegorie in den einzelnen Jahrgängen
- (ii.) die Zusammensetzung und die Schwerpunkte von Definitionen
- (iii.) Epochen und Motive verbunden mit der Allegorie

Anhand der Ergebnisse können wir Schlussfolgerungen darüber ziehen, wie das Diskursschema der Allegorie im Unterricht vermittelt wird. Hinsichtlich der Vermittlung des Diskursschemas der Allegorie kann generell folgendes festgestellt werden: Das Lehrwerk *Színes irodalom 9–12.* vermittelt einen klassischen, rhetorischen Allegoriebegriff, welcher die Allegorie als die Erweiterung einer zentralen Metapher bestimmt:

Die Allegorie ist nämlich nach der Auffassung der klassischen Rhetorik die Erweiterung oder die konsequente Durchführung einer Metapher über einen längeren Gedankengang²⁴ (Mohácsy Károly: *Színes irodalom 10.*; S. 255; Übersetzung aus dem Ungarischen von mir, T.M.M).

Die Allegorie wird relativ zu der Metapher, dem Vergleich und dem Symbol definiert. Sie wird im Allgemeinen als mehrdeutige Bildsprache definiert, in der bestimmte Szenen, Figuren, Motive oder Geschehnisse kohärente Zweitbedeutungen des gesamten Textes oder einer Textsequenz initiieren. Diese allgemein gefasste Allegoriedefinition ist stark an die klassische Definition der Metapher, an die gattungsspezifischen Merkmalen der Lyrik und an bestimmte Epochen, v. a. an die Epoche der Romantik und des Symbolismus gebunden.

3.4 Leserbefragung

Die folgende Leserbefragung hängt eng mit der Lehrwerkanalyse zusammen. Sie ist als eine Erkundungsstudie (*pilot study*) zur Überprüfung der GA_{imp} und der Einsichten der Lehrwerkanalyse geplant worden²⁵. Die Datenerhebung geschah durch Online-Fragebögen, die den Teilnehmern per E-Mail zugeschickt wurde. Die Fragebögen wurden in 2 Versionen (A, B) fertiggestellt. Der Aufbau der einzelnen Fragebögen ist in der Tabelle 3. zusammengefasst.

	Durchschnittsleser (DL)	Ausgebildete Leser (AL)
	Fragebogen A	Fragebogen B
Aufgabe 1.	Allegorie: Assoziationen (7 Wörter)	Allegorie: Assoziationen (7 Wörter)
Aufgabe 2.	Allegorie: Definition (5 Merkmale in einer Rangfolge geordnet)	Allegorie: Definition (5 Merkmale in einer Rangfolge geordnet)
Aufgabe 3.	Interpretationsaufgabe	Interpretationsaufgabe

Tabelle 3. Aufbau der Fragebögen A und B

²⁴ „Az allegória ugyanis a klasszikus retorika felfogása szerint egy hosszabb gondolatsoron következetesen végigvitt, továbbfejlesztett metafora.” (Mohácsy Károly: *Színes irodalom 10.*; S. 255)

²⁵ Diese sollen die Wirkung der unabhängigen Variablen erfassen. Auch die hier vorgestellte kognitiv poetische Pilot-Studie hat die methodologischen Fragen bzw. Schwächen der Kognitiven Poetik und die drei Kardinalprobleme der Messtheorie, das Repräsentations-, das Eindeutigkeits- und das Bedeutsamkeitsproblem zu bekämpfen. Diese Probleme werden hier signalisiert, können aber im Rahmen einer Pilot-Studie nicht ausführlich behandelt werden.

Törökné Molnár Mária:

Das Diskurschema der Allegorie: Vorstudien zu einem kognitiv poetischen Allegoriebegriff

Argumentum 19 (2023), 378–405

Debreceni Egyetemi Kiadó

DOI: 10.34103/ARGUMENTUM/2023/20

Die unabhängige Variable (UV), die vermutete Einflussgröße der Untersuchung ist der Faktor „Bildungsstand“. Die abhängigen Variablen (AV) sind die Interpretationen der Probanden. Der Aufbau der Fragebögen A-B ist isomorph, beide Fragebögen bestanden aus drei Aufgaben. In der ersten Aufgabe sollten die Probanden ihre Assoziationen in Verbindung mit dem Wort „Allegorie“ angeben, d. h. die ersten sieben Wörter, die ihnen in Verbindung mit der Allegorie einfielen. In der zweiten Aufgabe sollten die Probanden die definitorischen Merkmale der Allegorie angeben, welche ihrer Meinung nach die Allegorie bestimmen. Die Merkmale sollten sie möglichst in eine Rangfolge geordnet aufzählen, d. h. an der ersten Stelle sollen sie das definitorische Merkmal nennen, das sie für das wichtigste halten. Die dritte Aufgabe war eine Interpretationsaufgabe, in der den Probanden ein zeitgenössischer literarischer Text mit potentiellen allegorischen Zweitbedeutungen präsentiert wurde. Der Text in der Interpretationsaufgabe stammt von Kemény István, sein Gedicht *A néma H* wurde den Probanden in folgender Form, als Fließtext, präsentiert:

Világgá menni láttam, de azt hittem, csak sétál, sétál a nagykabátban, a szerelem idején együtt vásárolt nagykabátban, sétál csak úgy, vagy sétál, de világgá akar menni, azt hittem, hogy csak sétál és nem fog világgá menni, világgá menni láttam, nem gondoltam, hogy ennyi. A hatalmas, néma H-nál futottunk akkor össze (kórházba rohantam éppen, a műtét előtt apámhoz), a hatalmas, néma H-nál, a járdaszélen álltunk. Mondta, hogy világgá megy, mondtam, hogy sietek sajnos, mondtam, hogy akkor menjek, motyogtam: akkor én is... mosolygott: szia, és elment. Az utca lejtett előtte és emelkedett előttem, emelkedett és lejtett, végig működött közben.

Der Text beschreibt ein Treffen, das sich im späteren als Abschied von jemandem erweist. Die Wahl dieses Textes könnte in erster Linie damit begründet werden, dass das zentrale Motiv des Textes ein Treffen ist, das in der Auffassung der klassischen Rhetorik zu den allegorischen Grundmustern²⁶ gehört. Dieses Grundmuster, das Treffen, wird erwartungsmäßig bei der Mehrheit der Probanden eine Suche nach allegorischen Zweitbedeutungen initiieren. Aufgrund der Analyse der Interpretationen können wir Schlussfolgerungen darüber ziehen, wie die Probanden ihr Schemawissen bei einer Interpretationsaufgabe anwenden können. Die Datenerhebung wurde in zwei Phasen aufgeteilt. In der ersten Phase war das Ziel, den Aufbau des Diskurschemas der Allegorie bei den Durchschnittslesern (Gymnasiasten; Alter: 18–20 Jahre) aufzudecken. In der zweiten Phase der Datenerhebung bildeten die ausgebildeten Leser die Zielgruppe, in diesem Fall die Studierenden der Universität Debrecen und der Eötvös Loránd Universität²⁷ in Budapest. Im Folgenden werden die Ergebnisse der einzelnen Fragebogen ausgewertet.

²⁶ Unter dem Grundmuster einer Allegorie wird das konstitutive Muster verstanden, nach dem die Allegorie aufgebaut ist. Allegorien können auf narrative oder auf deskriptive Muster aufgebaut sein. Solche konstitutiven Muster sind DIE REISE, DIE JAGD, DER INNERE KAMPF, DAS THEATER, EIN RAUM ODER EINE LANDSCHAFT. Allegorien, die ein betontes Handlungsmuster haben, werden narrative Allegorien genannt. Zu den deskriptiven Handlungsmustern gehören DER RAUM, EINE LANDSCHAFT, EIN GARTEN, EINE SITUATION ODER EIN GEBÄUDE (Kurz 2009: 52–53).

²⁷ Ich möchte mich bei Dr. Simon Gábor für seine Hilfe bei der Datenerhebung in der Eötvös Loránd Universität in Budapest bedanken.

Fragebogen A²⁸

Der Fragebogen A wurde von 24 Teilnehmern im Alter von 18–20 Jahren (Frage 1) ausgefüllt. 79 % der Teilnehmer lernen in einem Fachgymnasium (Frage 2). Entsprechend dem Lehrplan haben 75% der Teilnehmer wöchentlich mehr als 3 Unterrichtsstunden in Ungarischer Sprache und Literatur (Frage 3). 95,2 % der Teilnehmer haben die Antwort gegeben, dass in den Unterrichtsstunden das Lehrbuch *Színes irodalom (Bunte Literatur)* verwendet wurde (Fragen 4–7). Der Assoziationstest zu dem Lexem „Allegorie“ (Frage 8) hat zu dem Ergebnis geführt, dass von den 21 Antworten 11 als ‚nicht relevant‘ und 1 als ‚nicht zu beachten‘ kategorisiert werden musste. Die Antworten, die als ‚nicht relevant‘ kategorisiert wurden, zeigen, dass die Probanden den Begriff „Allegorie“ nicht kennen, hinsichtlich des Begriffsinhalts unsicher sind oder den Begriff „Allegorie“ mit dem Begriff „Assoziation“ verwechseln. Aufgrund der relevanten und teils relevanten Antworten (9 aus den 21 Antworten) können unter den Lexemen, die mit der „Allegorie“ assoziiert werden, zwei Gruppen gebildet werden. Die eine Gruppe bilden die Wörter, die zu dem Wissensbereich „literarisches Metawissen“ gezählt werden können, z. B. „költői eszközt (Mittel der Poesie)“; „szókép (Wortbild)“. In die andere Gruppe können die Wörter gezählt werden, die zu dem Wissensbereich „literarische Sachkenntnisse“ gehören, d. h. Motive und literarische Werke, die in den Lehrwerken als „typisch allegorisch“ gekennzeichnet werden (z. B. *Feltámadott a tenger, Állatfarm*). In der nächsten Aufgabe (Frage 9) sollten die Befragten die Definition der Allegorie möglichst präzise formulieren, d. h. mindestens fünf wichtige, definitorische Merkmale der Allegorie angeben. Unter den 18 abgegebenen Antworten erwiesen sich nur 7 als ‚relevant‘, 10 Antworten mussten als ‚nicht relevant‘ kategorisiert werden, da sie die Antworten auf die Frage 8 wiederholten. Eine Antwort musste der Kategorie ‚nicht zu beachten‘ zugeordnet werden. Zu den wichtigsten Definitionselementen gehören ‚Metapher‘, ‚eine Erweiterung der Metapher‘ und ‚übertragene Bedeutung‘. In der nächsten Aufgabe (Frage 10) sollten die Probanden ein potentiell allegorisches Gedicht von Kemény István, *A néma H* interpretieren, das ihnen als Fließtext präsentiert wurde. Unter den 12 Antworten konnten 12 als ‚allegorische Interpretationen‘ kategorisiert werden. Die Probanden in der Gruppe DL haben das Gedicht, das ein Treffen beschreibt, einheitlich als ein Sinnbild für Liebe, Tod oder für menschliche Beziehungen im Allgemeinen gehalten.

Fragebogen B

Der Fragebogen B wurde von 13 Teilnehmern, im Alter von 19–27 (Frage 1) Jahren²⁹ ausgefüllt. Die Befragten studieren an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Universität Debrecen oder der Eötvös Loránd Universität (Frage 2). Unter den 13 Probanden studieren 9 Germanistik am Institut für Germanistik der Universität Debrecen. Der Assoziationstest (Frage 3) führte zu dem Ergebnis, dass aus den 12 Antworten 9 in die Kategorie „relevant“ gezählt werden konnten. Nur 3 unter den 12 abgegebenen Antworten lassen darauf schließen, dass die Probanden den Begriff „Allegorie“ mit dem Begriff „Assoziation“ verwechseln und hinsichtlich des Begriffsinhaltes der Allegorie unsicher sind. Gemäß den relevanten Antworten (s. Anhang) ist es das Wort „Literatur“, das von den Befragten mit „Allegorie“ am häufigsten assoziiert wird. Neben dem Lexem „Literatur“ kommen im Assoziationstest solche Wörter vor, die auf Motive und literarische Werke hinweisen, die im Schulunterricht als Paradebeispiele der Alle-

²⁸ S. Anhang.

²⁹ Die Variable „Alter“ konnte in der Gruppe AL, die nur aus Studierenden bestand weniger kontrolliert werden. Das führte dazu, dass nur die Gruppe DL unter dem Aspekt „Alter“ hinreichend homogenisiert werden konnte.

gorie vorkommen (z. B. ‚Lilla‘; ‚pillangó‘). In der nächsten Aufgabe (Frage 4) wurden die Probanden darum gebeten, die Allegorie zu definieren. Zu den wichtigsten Definitionselementen können die Wörter ‚Literatur‘; ‚Metapher/metaphorisch‘ und ‚Wortbild‘ gezählt werden. Aufgrund der Ergebnisse des Assoziationstests und der Definitionsversuche können wir darauf schließen, dass die Probanden in der Gruppe AL über einen verschwommenen Allegoriebegriff verfügen, dessen spezifische Eigenschaften im Verhältnis zur Metapher und anderen Formen der bildlichen Sprache sie nicht angeben können. In der letzten Aufgabe sollten die Probanden das Gedicht von Kemény István interpretieren, das ihnen als Fließtext präsentiert wurde. Unter den 12 Antworten konnten 12 als ‚allegorische Interpretationen‘ kategorisiert werden. Die Probanden in der Gruppe AL haben das Gedicht einheitlich für ein Sinnbild für eine (gescheiterte) romantische Beziehung/ Liebe, für die menschlichen Beziehungen im Allgemeinen oder für ein Sinnbild für den Tod gehalten.

4 Das zeitgenössische Diskursschema der Allegorie: eine Bilanz aufgrund der Lehrbuchanalyse und der Leserbefragung³⁰

Anhand der Ergebnisse der Pilotstudie soll die GA_{imp} in folgenden Punkten ergänzt und teilweise revidiert werden:

- (1) die Teile und der Aufbau des zeitgenössischen Diskursschemas der Allegorie
- (2) die Anwendung des zeitgenössischen Diskursschemas der Allegorie auf potentiell allegorische Texte von Durchschnittslesern

Über die Vermittlung des Diskursschemas der Allegorie kann festgestellt werden, dass in den Lehrbüchern nur wenige Inhaltsschemata oder allegorische Grundmuster explizit und systematisch vermittelt werden. Bestimmte Motive oder Gattungen werden vereinzelt als ‚allegorisch‘ bezeichnet. Es werden keine strukturellen Schemata zur Allegorie vermittelt, d. h. Erklärungen zu den Wesensmerkmalen der Allegorie, wie konsistente Zweideutigkeit, Analogiebildung oder die Operationalisierung von allegorischen Grundmustern zur allegorischen Sinnbildung. Es kann festgestellt werden, dass die Befragten in beiden Gruppen eher über literarisches Sachwissen als über Metawissen über die allegorische Sinnbildung verfügen. Sie verfügen über mehr Wissen über die repräsentationalen Dimensionen der Allegorie, d. h. wie die Allegorie als Trope beschrieben werden kann, als über die prozessualen Dimensionen der Allegorie. Unter den prozessualen Dimensionen der Allegorie verstehe ich das Wissen über den Prozess der Sinnbildung.³¹ Der Rahmenlehrplan für Ungarische Sprache und Literatur legt aber die Vermittlung von Metawissen über die funktionalen und kognitiven Aspekte des figurativen Sprachgebrauchs nahe. Denn nur durch die reflektierte Vermittlung von Interpretationsstrategien lässt sich das Bildungsziel verwirklichen, ‚[die Schüler] zu lesenden Menschen [zu erziehen], die

³⁰ Es muss aber bemerkt werden, dass die bisherigen Untersuchungen noch in der Zukunft durch die Beobachtung der Unterrichtspraxis ergänzt werden sollten. Durch Hospitation, Interviews mit den Lehrkräften kann die Unterrichtspraxis noch gründlicher untersucht werden.

³¹ An dieser Stelle muss ich bemerken, dass die funktionalen und kognitiven Aspekte in der Erforschung des figurativen Sprachgebrauchs erst in den letzten Jahrzehnten in den Fokus der Kognitiven Poetik geraten sind. Die Umsetzung von Erkenntnissen aus dem Bereich der Kognitiven Poetik in die Unterrichtspraxis braucht noch gründliche theoretische, methodologische und pädagogische Vorbereitung, die in dieser Entwicklungsphase der Kognitiven Poetik nur schwer zu verwirklichen wäre.

über mehrere Lese- bzw. Interpretationstrategien verfügen und die auf das Gelesene reflektieren können“.

Die GA_{imp}, dass bestimmte Inhaltsschemata, d. h. die allegorischen Grundstrukturen wie z. B. Reise, Treffen, Kampf usw. starke Trigger für eine allegorische Interpretation sind, wurde durch die Ergebnisse der Interpretationsaufgabe, vor allem durch die Einheitlichkeit der Interpretationen teilweise bestätigt. Bei der überwiegenden Mehrheit der Leser in beiden Gruppen (DL: 9 aus 15 Interpretationen; AL: 12 aus 12 Interpretationen) erwies sich das allegorische Grundmuster Treffen als ein starker Trigger für allegorische Sinnbildung. Aufgrund dieser Tendenz können wir annehmen, dass ein Inhaltsschema, das allegorische Grundmuster Treffen ein prominenter Teil (*header*) des zeitgenössischen Diskurschemas der Allegorie ist. Aufgrund der Ergebnisse der Lehrbuchanalyse und der Leserbefragung können wir weiterhin feststellen, dass beide Gruppen über einen grundsätzlich rhetorischen Allegoriebegriff verfügen, in dem die Allegorie als eine Unterart der Metapher oder als eine Art konsistente Bildersprache angegeben wird, die literarische Sprache im Allgemeinen charakterisiert. Außerdem zeigen die Ergebnisse, dass der Begriff ‚Allegorie‘ stark an bestimmte Epochen, Gattungen und Motive gebunden ist. Die Allegorie wird am häufigsten mit der Romantik, mit der Lyrik (z. B. Lilla, Föltámadott a tenger) und mit Motiven aus Paradebespielen der Allegorie (z. B. pillangó) assoziiert. Zwischen den Gruppen DL und AL zeigen sich in einem Punkt wesentliche Unterschiede: die AL haben einen differenzierteren Allegoriebegriff, den sie aufgrund der Ergebnisse der Interpretationsaufgabe auch effektiver operationalisieren können als die DL. Unter effektiver Anwendung des Allegoriebegriffs verstehe ich in diesem Fall, dass sie meist über mehrere Interpretationen verfügen, bei denen das Maß an Konsistenz variieren kann. Sie binden mehrere, auch weniger konkrete Wissensbereiche in die allegorische Sinnbildung ein, z. B. neben ‚romantische Beziehungen‘ auch ‚das Leben‘ oder ‚menschliche Beziehungen‘. Bei der allegorischen Sinnbildung versuchen sie möglichst viele strukturelle Analogien zwischen den Wissensbereichen bzw. Strukturen, Narrativen aufzustellen und können den Prozess der Analogiebildung auch beschreiben. Sie können auch darauf reflektieren, welche textuellen Elemente ihre Interpretationen unterstützen. Bei der Gruppe DL zeigt sich auch eine Tendenz zur Allegorese³², die Interpretationen der Gruppe DL sind aber weniger differenziert, sie binden relativ wenige Wissensbereiche in ihren Interpretationsprozess ein. Ihre Interpretationen sind meistens monothematisch und im Vergleich zu der Gruppe AL weniger konsistent.

³² Zu der Rolle der Analogien in der allegorischen Sinnbildung s. Törökné Molnár (2022) aufgrund von Okonski (2015). Okonski (2015) betont die zentrale Rolle der sog. ‚embodied‘-Erfahrungen und der mit ihnen verbundenen konventionellen Metaphern in der allegorischen Sinnbildung. Aufgrund ihrer Ergebnisse generieren auch *nur potentiell allegorische* Texte, in den meisten Fällen allegorische Interpretationen und zwar unabhängig von der Priming, die in die Richtung konkreter Sinn zeigt. Aufgrund dieser Beobachtungen stellt sie die Hypothese „Pervasivität des allegorischen Denkens“ auf, die sie in Form einer empirischen Studie testet. In vier Studien setzt Okonski unterschiedliche Kombinationen von explizitem und implizitem Priming ein mit dem Zweck, die Interpretationen im Fall der untersuchten impliziten Allegorie (Adrienne Rich: *Diving Into The Wreck*) in Richtung ‚wörtlich‘ statt ‚figurativ‘ zu lenken. Keine von den Priming-Kombinationen in den vier Studien konnte eine signifikante Veränderung in der Interpretationsrichtung bewirken. Die überwiegende Mehrheit der Interpretationen sind trotz explizitem Priming und implizitem Priming in Richtung ‚wörtliche Interpretation‘ weiterhin als ‚literal plus‘ (=metaphorisch, übertragen) oder ‚allegorisch‘ einzustufen. Okonski sieht einen möglichen Grund für diese Tendenz zur Allegorese in dem starken Einfluss der konventionellen Metaphern, die mit den simulierten ‚embodied-Erfahrungen‘ verbunden sind (TAUCHEN IST IN-SICH-VERTIEFEN; TAUCHEN IST IN DIE VERGANGENHEIT VERTIEFEN).

Literatur

- Bednarek, M. (2005): Frames revisited: the coherence-inducing function of frames. In: *Journal of Pragmatics* 37, 685–705. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2004.09.007>
- Blyth, C. & D. Koike. (2014): Interactive Frames and Grammatical Constructions. In: S. Katz, S. & Myers, L. (eds.): *Perspectives on Linguistic Structure and Context*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 87–108. <https://doi.org/10.1075/pbns.244.05bly>
- Boyd, B. (2017): Patterns of Thought. Narrative and Verse. In: *Cognitive Literary Science Dialogues between Literature and Cognition*. New York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190496869.003.0006>
- Busse, D. (2009): Textbedeutung und Textverstehen aus Sicht einer linguistischen Epistemologie In: Bachmann-Stein, A., Merten, S. & Roth, C. (Hg.) (2009): *Perspektiven auf Wort, Satz und Text. Semantisierungsprozesse auf unterschiedlichen Ebenen des Sprachsystems*. (=Festschrift für Inge Pohl). Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 45–56.
- Cook G (1992): *The discourse of advertising*. London: Routledge.
- Cook, G. (1989): *Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Cook, G. (1994): *Discourse and Literature*. Oxford: Oxford University Press.
- Kemény, I. (1996): *A néma H*. <https://mek.oszk.hu/03000/03069/03069.htm#4>
- Kurz, G. (2009): *Metapher, Allegorie, Symbol*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Langacker, R. W. (2008): *Cognitive Grammar. A basic introduction*. Oxford: Oxford Univ. Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195331967.001.0001>
- McVee, M., Dunsmore, K. & Gavelek, J. R. (2005): *Schema theory revisited. Review of Educational Research*, 75(4), 531–566. <https://doi.org/10.3102/00346543075004531>
- Meindl, C. (2011): *Methodik für Linguisten. Eine Einführung in Statistik und Versuchsplanung*. Tübingen: Narr.
- Mohácsy, K. (2020): *Színes irodalom* 9–12. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Okonski, L. (2015): *Diving into the Wreck: Embodied Experience in the Interpretation of Allegory*. UC Santa Cruz: Electronic Theses and Dissertations.
- Ottmers, C. (1996): *Rhetorik*. Stuttgart: Metzler Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-03980-4>
- Rumelhart D. E. & Norman D. A. (1978): ‘Accretion, tuning and restructuring: three modes of learning.’ In: Cotton, J. W. & Klatzky, R. L. (eds.): *Semantic factors incognition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 37–53.
- Rumelhart, D. E. (1975): Notes on schema for stories. In: Bobrow, D. G. & Collins, A. (eds.): *Representation and Understanding*. New York: Academic Press, 211–236. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-108550-6.50013-6>
- Rumelhart, D. E. (1980): ‘Schemata: the building blocks of cognition.’ In: Spiro, R. J., Bruce, B. & Brewer, W. (eds.): *Theoretical issues in reading comprehension: perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence and education*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 33–58. <https://doi.org/10.4324/9781315107493-4>
- Rumelhart, D. E. (1984): Schemata and the cognitive system. In: Wyer, R. S. & Srull, T. K. (eds.): *Handbook of social cognition I*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 161–188.
- Stockwell, P. (2002): *Cognitive Poetics: An Introduction*. London: Routledge.
- Stockwell, P. (2006): Schema Theory: Stylistic Applications. In: Brown, K. (ed.): *Encyclopedia of Language & Linguistics, Second Edition* 11, 8–13. Oxford: Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B0-08-044854-2/00544-7>

Törökné Molnár Mária:
Das Diskursschema der Allegorie: Vorstudien zu einem kognitiv poetischen Allegoriebegriff
Argumentum 19 (2023), 378–405
Debreceni Egyetemi Kiadó
DOI: 10.34103/ARGUMENTUM/2023/20

Stockwell, P. (2015): Texture. In: Sotirova, V. (ed.) (2015): *The Bloomsbury Companion to Stylistics*. Bloomsbury Academic.

Törökné Molnár, M. (2022): *Die Allegorie als Interpretationsschema – kognitiv poetische Untersuchungen*. PhD-Dissertation. Debrecen: Universität Debrecen.

Törökné Dr. Molnár Mária
University of Debrecen
Institute of German Studies
H-4002 Debrecen
Pf. 400
torok.maria@arts.unideb.hu

Anhang

Lehrbuchanalyse - Lehrwerk 1: Mohácsy Károly: <i>Színes irodalom 9-12. (Bunte Literatur – ein Lehrbuch für die Klassen 9-12.)</i>				
Jahrgang	Allegoriedefinitionen	Definitionsschwerpunkt	Als „allegorisch“ bezeichnete (literarische) Werke	Epochen und Motive verbunden mit der Allegorie
9		allegorikus képsor erkölcsi tanulság Biblia, bibliai allegória ekloga	Licinus Murenához írt carmen Szent Ágoston: Vallomások Dante Alighieri: Isteni színjáték	hajóút kert
10	255. „A hagyományosan „szólószem-hasonlatnak” nevezett monológ részletet allegóriának is mondhatjuk. Az allegória ugyanis a klasszikus retorika felfogása szerint egy hosszabb gondolatsoron következetesen végigvitt, továbbfejlesztett metafora.”	szövegszinten kiterjesztett metafora hasonlat	Johann Ender festményének (1834) is, mely az Akadémia allegóriája Vörösmarty Mihály: Előszó c. költeményé (vizuális allegória) Petőfi Sándor: Az Apostol	
11		szimbólumtól, szimbolizmustól való elhatárolás (?) látomásos allegória, (vízió, jövőkép) részmegfelelések részmetaforák „bontják ki” az allegóriát	allegorikus költemények az 1849 utáni önkénturalom idején születtek (...) Tompa Mihály Arany János: Letészem a lantot Az ős Kaján (1907) című „látomásos allegóriában” (Király István) Ady Endre: Harc a Nagyúrral Babits Mihály: A gyémántszőró asszony Babits Mihály: A gazda bekeríti a házát	nőalak- allegória (megszemélyes ítés) kert-allegória
12	in Überarbeitungsphase			

Leserbefragung

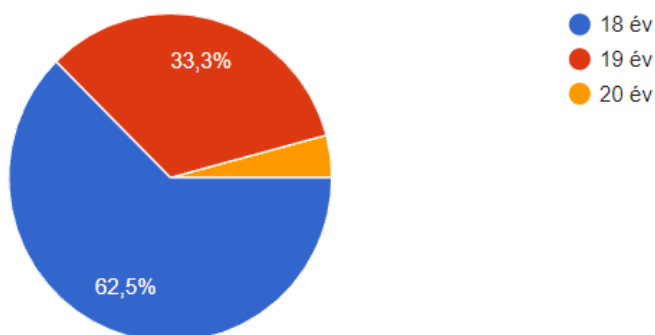
Kérdőív A – eredmények összesítése, kiértékelés³³

Adatgyűjtési időszak: 2023. január 10. – 2023. június 1.

Az adatgyűjtésben közreműködők: Dr. habil. Csatár Péter (tanszékvezető egyetemi docens, DE); Dr. Dobi Edit (egyetemi docens, DE); Dr. Simon Gábor (egyetemi adjunktus, ELTE); Németh Szilvia (doktorhallgató, DE); László-Sárközi Gyopárka (doktorhallgató, DE), Pintye Erzsébet (doktorjelölt, DE)

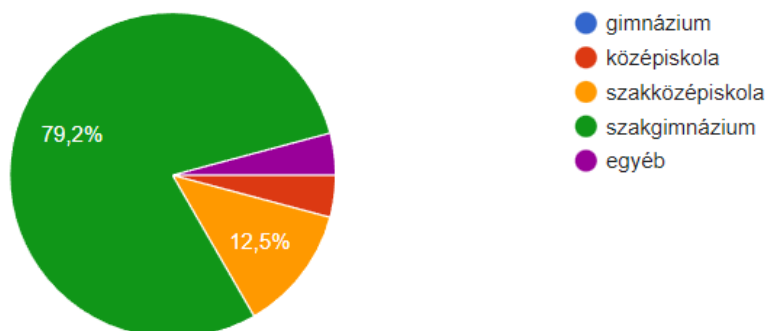
1. Add meg az életkorodat:

24 válasz



2. Milyen iskolában tanulsz jelenleg? Válaszd ki az alábbiak közül!

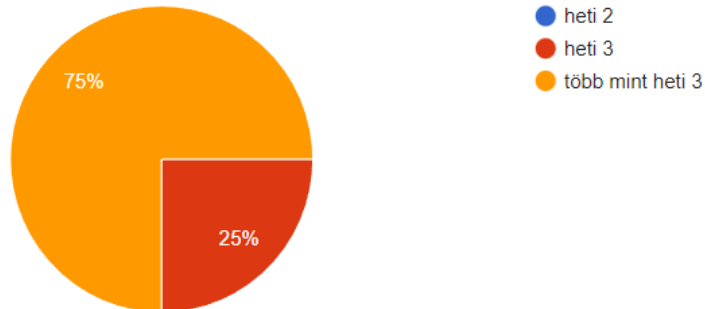
24 válasz



³³ A kérdésekre adott válaszokat változtatás nélkül közöljük.

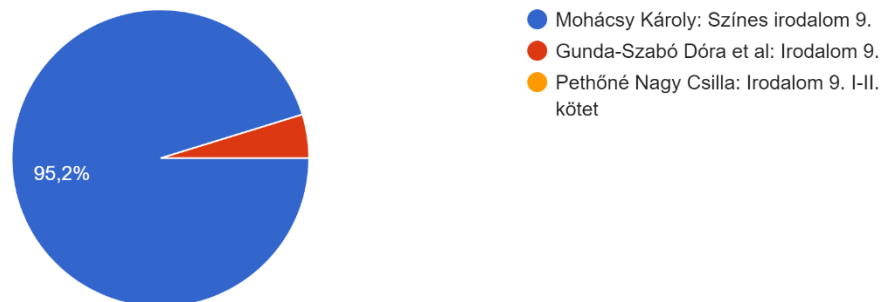
3. Heti hány irodalomórát van órarend szerint?

24 válasz



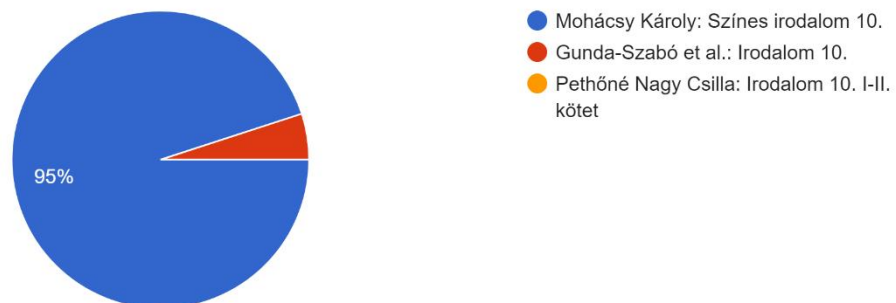
4. Melyik tankönyvből tanultatok 9. osztályban?

21 válasz



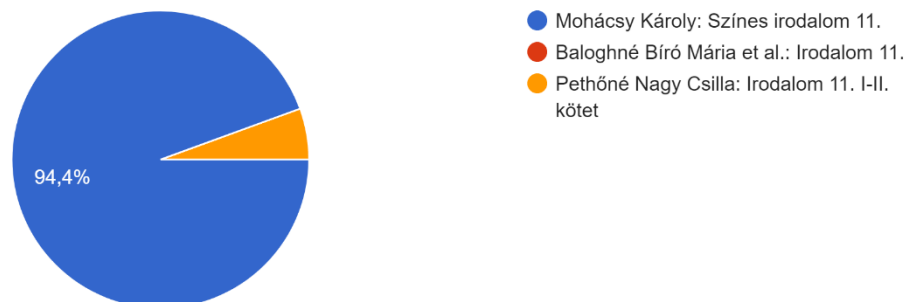
5. Melyik tankönyvből tanultatok 10. osztályban?

20 válasz



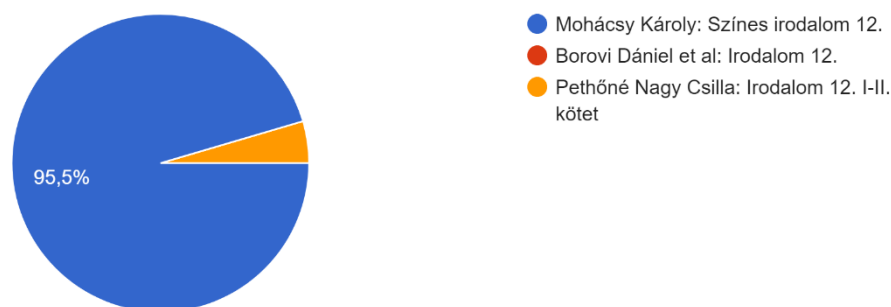
6. Melyik tankönyvből tanultatok 11. osztályban?

18 válasz



7. Melyik tankönyvből tanultatok 12. osztályban?

22 válasz



8. Írj le legalább 7 szót, ami az **ALLEGÓRIA** kapcsán eszedbe jut! (Példa: HÁZ – ajtó, tető, szoba stb.)³⁴

21 válasz

Nem releváns választ ad (Asszociáció fogalmával keveri vagy nem ismeri az allegória fogalmát)	Részben releváns választ ad	Releváns választ ad	Nem figyelembe vehető
21/11	21/ 3	21/6	21/1
1 – 2 – 5 – 7- 14 – 15 – 16 – 17 – 18 – 19 – 20	3 – 4 - 6	9 – 10 – 11 – 12 – 13 - 21	8

³⁴ A releváns és a részben releváns válaszok sárgával kiemelve.

1. Konyha, asztal, ablak
2. Asztal, szék, ablak, fal, zuhanyzó, szoba, szekrény
3. A sarkon áll egy nagy kabát. A kocsiban ül egy nagy állat. Feltámadott a tenger.
4. Feltámadott Tenger kocsi .kulcs
5. Város- emberek, sétáló, fák, kávézók, szabadidő, közlekedés, vásárlás
6. Oroszlán Boszorkány Ruhás szekrény Állatfarm
7. Esküvő - csokor , templom, gyűrű, esküvői ruha , öltöny, multság
8. .
9. előadásmód, műfaj, költészet, rejtett műfaj, hasonlat, megszemélyesítés, metafora
10. Költői eszköz, metafora, elvont gondolat, szókép, irodalom, vers, kifejezés
11. szókép, görög, glória, allergia, fogalmak, allégorein, metafora
12. hasonlat, megszemélyesítés, előadás mód
13. Költemény, átvitt értelem, irodalom, szókép, metaforikus kifejezés, rejtett jelentés, stílus-eszköz
14. Autó ajtó ablak rádió ülés beltér szélvédő
15. Autó-kerék, kormány, illatosító, tükör, ülés, szélvédő, kipufogó
16. tanterem: kréta, tábla, pad, szék, óra, csengő
17. Osztályterem-tábla, ajtó, gyerekek, székek, lámpa, tanárok, interaktív tábla
18. EMBER - kéz, láb, fej, orr, [fül], kéz lábfej
19. TANTEREM - tábla, kréta, pad, szekrény, ablak, ajtó, szék
20. Autó: kerék, kormány, ablak, légzsák, visszapillantó, váltó, ülés,
21. Metafora, szókép

9. Írd le az **ALLEGÓRIA** 5 legfontosabb jellemzőjét! Rangsorold őket 1-től 5-ig, a legfontosabb jellemzővel kezd! (Példa: A HÁZ jellemzői: 1. a falak, ablakok, ajtók és a tető a részei 2. vkinek/vkiknek az otthona 3. udvara van stb.)³⁵

18 válasz

Nem releváns választ ad (előző válasz ismétlése)	Részben releváns választ ad	Releváns választ ad	Nem figyelembe vehető
18/10	18/0	18/7	18/1
1 – 2 – 3 – 6 – 12 – 13 – 14 – 15 – 16 – 17		5 – 7 – 8 – 9 – 10 (?) – 11 – 18	4

³⁵ A releváns és a részben releváns válaszok sárgával kiemelve.

1. A sarkon áll egy nagy kabát, feltámadt az óceán
2. Szoba jellemzői: 1. falak, ablakok, ajtók, plafon; Kocsi jellemzői: 2 kormány, ablak, ajtó, váltó
3. Barna ablakok
4. Szórakozás, növényekkel el látott, szép, hangulatos
5. [Vonzza a képzeletet] 2. Alapul szolgáló üzenet 3. Átvitt értelemben 4. Didaktikus 5. Képletes
6. 1, esküvői ruha, öltöny 2, csokor 3, templom 4, gyűrű 5, mulatság
7. 1. vonzza a képzeletet; 2. alapul szolgáló üzenet; 3. absztrakt ötletek ábrázolása; 4. képletes; 5. átvitt értelemben értelmezhető
8. 1. metaforából származó szókép, 2. Egy elvont fogalomnak a megszemélyesítése vagy érzékelhető képben való ábrázolása, 3. Az allegória értelmi jellegű szókép, illetve kép, 4. Célja az elvont gondolat közvetítése, 5. Az allegória így kettős értelmű
9. Képletes 2. Alapul szolgáló üzenet 3. Átvitt értelmű 4. Didaktikus karakter 5. Vonzza a képzeletet
10. Az allegória a metafora kiterjesztése, olyan szókép, melynek segítségével az ábrázolt események, személyek vagy elvont fogalmak kapnak egy második, rejtett jelentést, értelmezést. Az allegória lehet rövid, vagy végigvonulhat egy mű egy részén vagy akár a teljes egészén is.
11. Elvont fogalom megszemélyesítésére alkalmas 2. Absztrakt gondolat bemutatása emberek, állatok, tárgyak leírásán keresztül. 3. Stílushatásával érzékelhetőbbé teszi a mondanivalót. 4. Jelképrendszere lehet 5. Erkölcsi eszme megszemélyesítésére szolgál.
12. Első autó ablak ajtó ülése kormány váltó második valakinek az autója valakinek a tulajdona harmadik a [garázsban áll] vagy az udvaron
13. Tágas, hideg, hangos, fehér, ablakok
14. Az ajtó azért fontos mert azon bejövünk az osztályterembe, az ablak azért mert természetes fényt nyújt a terembe, a lámpa azért hogy [még több] fényt nyújtson, a székek azért hogy leüljünk az órákon
15. EMBER - 1. Fej, kéz, láb, orr részei 2. Emberek testrészei 3. Tulajdonoságai vannak
16. ISKOLA jellemzői: 1. a tanterem, az ebédlő, az aula a részei 2. Diákoknak ad tanulási lehetőséget 3. Udvara van 4. A tanároknak munkát ad 5. Tornaterme van
17. Váltó, kormány, kerekek, ülések, ablakok, légszák, visszapillantó
18. Metafora kiterjesztése Személyeket más jelentéktelen ruház fel Lehet rövid vagy hosszú

10. Olvasd el alaposan, majd **értelmezd a következő rövid szöveget!** Írd le, hogy számodra mit jelent ez a szöveg és miért jelenti ezt!

Világgá menni láttam, de azt hittem, csak sétál, sétál a nagykabátban, a szerelem idején együtt vásárolt nagykabátban, sétál csak úgy, vagy sétál de világgá akar menni, azt hittem, hogy csak sétál és nem fog világgá menni, világgá menni láttam, nem gondoltam, hogy ennyi. A hatalmas, néma H-nál futottunk akkor össze (kórházba rohantam éppen, a műtét előtt apámhoz), a hatalmas, néma H-nál, a járdaszélen álltunk. Mondta, hogy világgá megy, mondtam, hogy sietek sajnos, mondta, hogy akkor menjek, motyogtam: akkor én is... mosolygott: szia, és elment. Az utca lejtett előtte és emelkedett előttem, emelkedett és lejtett, végig működött közben.

Törökné Molnár Mária:
Das Diskursschema der Allegorie: Vorstudien zu einem kognitiv poetischen Allegoriebegriff
Argumentum 19 (2023), 378–405
 Debreceni Egyetemi Kiadó
 DOI: 10.34103/ARGUMENTUM/2023/20

Utalás vmilyen átvitt, allegorikus értelemre ³⁶	Konkrét értelem	Nem releváns
2 – 3 – 4 – 6 – 7 – 10 – 11 – 13 – 14	8 – 9 – 15	1 – 12 – 5

1. .
2. **Búcsút** és a **rohanást** a világban
3. Azt jelenti hogy valaki [**szerelémért**] otthagyja a városból [elköltözik] egy másik városba.
4. **Szerelém és szomorúság** jelenik meg benne
5. [Nem tudom]
6. [Békés **halál**]
7. Valakinek vége fele jár az **életében** nincsenek **céljai** és már nem siet sehova valaki másnak meg még vannak céljai megy tovább
8. Világgá akart menni, mert világot akart látni.
9. Két ismerős találkozása, akik mintha már nem lennének nagyon fontosak egymásnak.
10. A **szabadságot** jelképezi és a **magányt**
11. **Elmúlás**
12. .
13. Az **összetartást** jeleni számomra, mert meglátogatja az apját
14. Az **elengedés** elfogadása
15. Valaki világgá ment, a nélkül, hogy mások felfigyeltek [volna] rá.

³⁶ A kulcsszavak sárgával kiemelve.

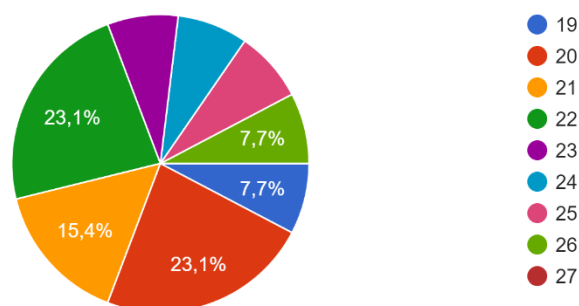
Kérdőív B – eredmények összesítése, kiértékelés

Adatgyűjtési időszak: 2023. január 10. – 2023. június 1.

Az adatgyűjtésben közreműködők: Dr. habil. Csatar Péter (tanszékvezető egyetemi docens, DE); Dr. Dobi Edit (egyetemi docens, DE); Dr. Simon Gábor (egyetemi adjunktus, ELTE); Németh Szilvia (doktorhallgató, DE); László-Sárközi Gyopárka (doktorhallgató, DE); Pintye Erzsébet (doktorjelölt, DE)

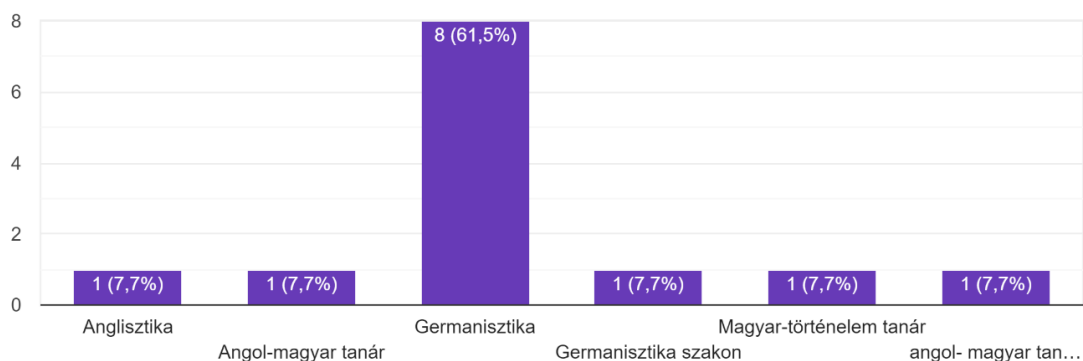
1. Hány éves? (Amennyiben az alábbi válaszok közül egyik sem illik Önre, kérem, ne töltsse ki a kérdőívet!)

13 válasz



2. Milyen szakon tanul az egyetemen?

13 válasz



3. Írjon le legalább 7 szót, ami az ALLEGÓRIA szó kapcsán eszébe jut! (Példa: HÁZ – ajtó, tető, szoba stb.)

12 válasz

Törökné Molnár Mária:
Das Diskursschema der Allegorie: Vorstudien zu einem kognitiv poetischen Allegoriebegriff
Argumentum 19 (2023), 378–405
 Debreceni Egyetemi Kiadó
 DOI: 10.34103/ARGUMENTUM/2023/20

Nem releváns választ ad (Asszociáció fogalmával keveri vagy nem ismeri az allegória fogalmát)	Részben releváns választ ad	Releváns választ ad	Nem figyelembe vehető
12/2 4, 12	12/1 5	12/ 9 1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11	

1. Mű, görög, vers, fogalom, Arany János, esemény, jelentés
2. Lilla, lila, szárny, epika, líra, dráma, kép
3. Szókép, hasonlat, pillangó, metafora, kifejtett, versszak, szerelem
4. Család-csoda, boldogság, ház, öröm, nevetés, ikrek, melegség
5. Csokonai versében a Remény
6. ALLEGÓRIA - jelkép, szimbólum, embléma
7. Irodalom, művészet, hasonlat, jelenség, személyiség, egyén, megszemélyesítés
8. költő, irodalom, vers, novella, elvont, művészet, hasonlat
9. Irodalom, tanulás, kifejezésmód, környezet, szókincs bővítés, hasznosság, kreativitás
10. Irodalom, tudomány, magyar, művészet, költemény
11. metafora, irodalom, vers, rím, központi fogalom, metonímia, szimbólum
12. EGYETEM - tanulás, könyvtár, dolgozat, vizsga, jegy, közösség, előadás

4. Írja le az ALLEGÓRIA 5 legfontosabb jellemzőjét! Rangsorolja őket 1-től 5-ig, a **legfontosabbnak ítélt jellemzővel** kezdje! (Példa: HÁZ - 1. a falak, ablakok, ajtók és a tető a részei 2. vkinek/ vkiknek az otthona 3. udvara van stb.)

12 válasz

Nem releváns választ ad (előző válasz ismétlése)	Részben releváns választ ad	Releváns választ ad	Nem figyelembe vehető
12/ 4, 12	12/ 1, 5, 7, 9, 10	12/ 2, 3, 6, 8, 11	

1. Görög; 2. Ábrázolás; 3. Vers; 4. esemény; 5. mű
2. 1, nyelvi kép 2, a metafora kiterjesztése 3, rejtett, plusz jelentést hordoz 4, kiterjedése változó 5, a nyelv eszköze
3. Metafora, használt, szókép, azonosítás, azonosító
4. Család- 1.boldogság 2. Öröm 3.ikrek 4.melegség 5.csoda
5. a remény mint istenség jelenik meg művében, nem csak egyszerűen reménykedik, hanem belé veti bizalmát
6. ALLEGÓRIA - 1. valaminek a jelképe, szimbóluma 2. ismertetőjel 3. utalásos ábrázolás
7. Jelenség 2. Művészet 3. Irodalom 4. Személyiség 5. Megszemélyesítés 6. Egyén 7. Hasonlat
8. elvont; 2. művészet; 3. irodalomban is jelen van; 4. hasonlatok, megszemélyesítések találhatóak benne; 5. burkolt jelentése van, melyre nehéz rájönni
9. Tanulási lehetőség, 2. Szókincsbővítés, 3. Hatékonyabb kommunikáció, 4. Lényegretörő megfogalmazás, 5. Segít eligazodni a szókörnyezetben
10. Irodalom része 2. Fontos a költészetben 3. Fogalom egy irodalmi műfajhoz
11. központi fogalom, 2.szimbólum 3. metafora, 4. irodalom, 5. vers
12. A tanulás és a kutatás helye 2. Hallgatók és oktatók töltik meg az egyetem épületét. 3. Számonkérések, előadások szerves részét képezik. 4. Nagyon sok lehetőséget biztosít, például külföldön való tanulás. 5. Könyvtárral rendelkezik.

5. Olvassa el alaposan, majd **értelmezze a következő rövid szöveget!** Mit jelent ez a szöveg Ön szerint?

Világgá menni láttam, de azt hittem, csak sétál, sétál a nagykabátban, a szerelem idején együtt vásárolt nagykabátban, sétál csak úgy, vagy sétál de világgá akar menni, azt hittem, hogy csak sétál és nem fog világgá menni, világgá menni láttam, nem gondoltam, hogy ennyi.

A hatalmas, néma H-nál futottunk akkor össze (kórházba rohantam éppen, a műtét előtt apámhoz), a hatalmas, néma H-nál, a járdaszélen álltunk. Mondta, hogy világgá megy, mondtam, hogy sietek sajnos, mondta, hogy akkor menjek, motyogtam: akkor én is... mosolygott: szia, és elment. Az utca lejtett előtte és emelkedett előttem, emelkedett és lejtett, végig működött közben.

12 válasz

Utalás vmilyen átvitt, allegorikus értelemre ³⁷	Konkrét értelem	Nem releváns
12/12		

1. Egy **szakítás** történetéről szól a szöveg. Nagy **szerelem** volt a két fél között és úgy döntenek hogy nem folytatják együtt közösen, de tisztelettel vá[1]nak meg egymástól.

³⁷ A a kulcsszavak sárgával kiemelve.

Törökné Molnár Mária:

Das Diskursschema der Allegorie: Vorstudien zu einem kognitiv poetischen Allegoriebegriff

Argumentum 19 (2023), 378–405

Debreceni Egyetemi Kiadó

DOI: 10.34103/ARGUMENTUM/2023/20

2. Az elbeszélő egy másik személy egy lejtős utca közepén, a „hatalmas, ném[a] H-nál“ találkoznak. Valószínűleg régen **szerelemi kapcsolatban** lehettek, de ennek mára vége. Az elbeszélő felfele ment a lejtőn, a másik szereplő pedig felfelé. Az elbeszélő a kórházba sietett az apjához, aki műtét előtt állt és a másik szereplő pedig „világgá ment“ (abban a kabátban, melyet még együtt-létük idején vásárolt a két szereplő). Azonban a **találkozás** pillanatában az elbeszélő ezt még nem tudta. A találkozás[kor] suta szóváltásba elegyedtek, de nem igazán figyeltek egymás szavára. Az elbeszélő folyamatos **reflexiókat** tesz a **múltra és a jelenre** az „elbeszélés“ ideje alatt.
3. **Elválás** az életben, kapcsolatban, **elszakadás**
4. **Két szerelmes** elment egymás mellett a **kapcsolatukban**, nem tudták összeegyeztetni az egyéni **útjaikat** egy közössé.
5. A szerelmes pár egyike világgá készül menni, a másik reménykedik, hogy csak sétál. Ez a kép számomra egy **reménytelen szerelmet** tár elém, hiszen egyikőjük reménykedett benne, hogy ez majd ha nem is örökké, de nem eddig fog tartani, végül pedig talán ez a **szerelem** azért beteljesedetlen, mert az egyikőjük meghal. Hiszen az út emelkedett és lejtett végül pedig már nem is látták egymást talán soha többet.
6. Egy **elmúló régi szerelemről** szól. Az utca lejtése és emelkedése a hullámvölgyeket **szimbolizálja a kapcsolatban**. A lírai én nem látta ennek a kapcsolatnak a végét, hiszen meglepődött amikor szerelme „világgá“ ment
7. Ez alatt azt értem, hogy volt egy pár, akik **szerelmesek** voltak és összevesztek és ezért az egyik fél el akart menekülni, de még ő sem tudta valójában, hogy merre menjen. Mielőtt el szeretett volna menni, próbálta a férfi a nőt megkérni, hogy maradjon, de ő azt válaszolta, hogy siet és azonnal elment. Tehát valószínű, hogy nem is nagyon akart szóba állni **férjével**.
8. **az elmúlásról**
9. Nekem ez egy úgy tűnik, mintha valaki szerelmi bánatában elment volna sétálni, hogy átgondolja a lehetőségeit, túlessen ezen a **szerelemi csalódáson**, és azt hiszi ez az illető, hogy valaki mástól segítséget kap, de a végén csak magára számíthat és egyedül kell továbbmennie ezen a nehéz **úton**
10. **Első találkozása** két embernek egy kórház előtt. Egy nagyon rövid időt ír le (másodpercektől pár percig)
11. **A főszereplő édesapjának haláláról szól. A világgá menetel ennek allegóriája**, ment a néma H-ba, azaz a kórházba, édesapjához, de nem gondolta, hogy el kell engednie őt végleg. Az „akkor én is megyek“ interpretálható akként, hogy a főszereplő is az édesapja után megy. Vagy egy másik értelmezés szerint a főszereplő a szerelmével futott össze a kórháznál, az édesapja szála csak másodlagos, és **szimbolikusan elengedték egymás kezét**.
12. A szöveg beszélője megpillant egy számára kedves személyt, akivel valószínűleg **szerelemi kapcsolatot ápolt a múltban**. A szöveg beszélőjének kusza gondolatai szerint a megpillantott személy világgá megy, bár a beszélő azt hitte, csupán sétál. Rövid beszélgetésükből kiderül, hogy a beszélő siet, de törődik a beszélő partnerével, nem tudja ugyan megakadályozni abban, hogy világgá menjen.