

DEUTSCH-UNGARISCHE BEITRÄGE ZUR GERMANISTIK 1991

Herausgegeben von Werner Biechele

**Goethe-Institut Budapest
X. Jahrgang**

ISSN 0231-1070

Vilmos Ágel

Grammatische Korrektheit als typologisches Problem

Zugleich ein Plädoyer für eine neue "linguistische Weltanschauung" im Sprachunterricht

0. Korrektheit und langue-Zentriertheit

Dem Begriff der grammatischen Korrektheit (Grammatikalität) kommt sowohl im Muttersprach- wie auch im Fremdsprachenunterricht nach wie vor zentrale Bedeutung zu.¹ Da jeder Sprachunterricht Unterricht einer bestimmten Sprache ist, wächst dieser Begriff wie natürlich mit dem der Einzelsprache zusammen: Korrekt/grammatikalisch ist der Satz oder das Syntagma (evtl. der Text) X der Sprache L.

Dieses Zusammenwachsen bereitet keine Probleme, solange mit dem Begriff Einzelercheinungen nur etikettiert werden und solange dem Lerner erklärt und bewußt gemacht wird, daß durch ein Etikett nichts über das Wesen und den Hintergrund der Korrektheit ausgesagt wird bzw. daß das Problem der Korrektheit ausschließlich von der unterrichteten Einzelsprache her nicht erfaßt werden kann. Solche Erklärungen und Bewußtmachungen dürften jedoch eher den Ausnahmefall darstellen - schon deshalb, weil ihr linguistischer Hintergrund so gut wie gänzlich fehlt.² Die Grammatikvermittlung ist trotz "kommunikativen" Sprachunterrichts ungestört langue-zentriert geblieben: Korrekt ist, was aus der langue ableitbar ist, und 'kommunikativ' heißt eigentlich nur 'sich an aus der langue üblicherweise und in alltäglichen Situationen Abgeleitetem orientierend'. Von einer Änderung der "linguistischen Weltanschauung" im Unterricht, von einer wirklichen Abkehr der langue-Zentriertheit kann nicht gesprochen werden - und daran haben die Linguisten die größte Schuld.

1. "In einer Sprache denken"

Es ist ein von Lehrern wie Schülern gleichermaßen vertretener Gemeinplatz des Fremdsprachenunterrichts - zumindest in Ungarn -

daß derjenige eine Sprache beherrsche, der in dieser Sprache denken könne: Deutsch können heiße demnach deutsch denken können. Auf den ersten Blick scheint diese Meinung eine Art naives linguistisches Relativitätsprinzip zu sein. Die fremdsprachige Grammatik ist wie das Kleid eines großen Fremden: Erst muß man hineinwachsen, um es eines Tages tragen zu können. Aber wenn man es schon tragen kann, sieht der ehemals große Fremde ganz anders - eben wie ein alter Bekannter - aus.

Eine derartige Interpretation der Vorstellung des In-einer-Sprache-Denkens ist jedoch nicht zwingend. Es ist sogar wahrscheinlich, daß die naiven Vorstellungen einer linguistischen Weltanschauung, die nicht die langue, sondern das konkrete Sprechen in den Mittelpunkt stellt,³ sehr nahe stehen. Denn die naive Vorstellung des In-einer-Sprache-Denkens könnte auch wie folgt verstanden werden: Ich, der Lerner der Sprache L, beherrsche die Sprache L erst dann, wenn ich in den kommunikativen Situationen, in denen ich diese Sprache benutze, verbal in etwa so handeln kann, wie ein in sozio-kultureller Sicht vergleichbarer Muttersprachler der Sprache L an meiner Stelle handeln würde.

Diese zweite Interpretation ist insofern modern, als sie die langue-Zentriertheit aufgibt - was keinesfalls die Ablehnung der zentralen Rolle der langue bedeutet! -, denn sie will nichts ableiten aus der langue, sondern sie will sehen, wie die langue zwecks Bewältigung einer kommunikativen Aufgabe angewendet werden kann, soll und muß. Zwischen Ableitung und Modus der Anwendung zwecks ... liegen Welten: Die langue schwebt nicht mehr im luftleeren Raum irgendwo über uns und der Kommunikation, sie ist nicht mehr um ihretwillen da, sondern sie erhält ihre Existenzberechtigung durch das konkrete Sprechen, für das sie ja da ist.

Diese zweite Interpretation des In-einer-Sprache-Denkens ist jedoch insofern auch einseitig, als ihr nur die langue als einzig verfügbarer Kompetenzbereich für das Sprechen bewußt zu sein scheint. Das Problem der Korrektheit kann m.E. aber erst dann angemessen behandelt werden, wenn man sich klarmacht, daß die einzelsprachliche Kompetenz nicht allein, sondern im Verband mit zwei anderen Kompetenzbereichen funktioniert.

2. Die drei Ebenen des Sprechens

Eine Theorie des Sprechens, wie sie von Coseriu entworfen wurde, geht vom Primat des Sprechens gegenüber der Einzelsprache aus, denn die Tätigkeit des Sprechens umfaßt wesentlich mehr als die bloße Realisierung (Einschränkung oder Abweichung von) einer Einzelsprache. Daher kann sie nur von der Einzelsprache her weder erklärt noch verstanden werden. Im Sprechen und der ihm entsprechenden Sprachkompetenz sind verschiedene Schichten und Ebenen zu unterscheiden. Der Kernbereich ist die sog. kulturelle Schicht des Sprechens, die wie folgt zu charakterisieren ist: "Das Sprechen ist eine universelle allgemein-menschliche Tätigkeit, die jeweils von individuellen Sprechern als Vertretern von Sprachgemeinschaften mit gemeinschaftlichen Traditionen des Sprechenkönnens individuell in bestimmten Situationen realisiert wird."⁴ Da also jedes Sprechen zugleich Sprechen im allgemeinen, Sprechen in einer Einzelsprache und individuelles Sprechen ist, sind innerhalb der kulturellen Schicht des Sprechens drei Ebenen zu unterscheiden: universelle, historische (einzelsprachliche) und individuelle Ebene.

Den drei Ebenen der Sprachkompetenz entsprechen drei sprachliche Inhalte: die Bezeichnung, "die auf der allgemein-sprachlichen Ebene anzusiedeln ist" und die "die Beziehung zu außersprachlichen Gegenständen oder zur außersprachlichen 'Wirklichkeit'" ist, die Bedeutung, "die der einzelsprachlichen Ebene entspricht" und die "die besondere Gestaltung der Bezeichnung in einer bestimmten Sprache" ist, und der Sinn, "der auf der Ebene des Diskurses übermittelt wird" und der "das mit dem Sagen 'Gemeinte'" ist, d.h. über Bezeichnung und Bedeutung hinausgehend "Einstellungen, Absichten oder Annahmen des Sprechers" vermittelt.⁵

Mit dieser Einteilung plädiert Coseriu für eine strikte Unterscheidung von (a) außersprachlich bzw. durch unsere Denkprinzipien begründeten, (b) einzelsprachlichen und (c) pragmatischen Erwartungen in bezug auf das konkrete Sprechen. Ein Sprechen, das sich ausschließlich nach der langue, also den einzelsprachlichen Erwartungen richtete, würde auf dem Hintergrund unseres dreidimensionalen Erwartungshorizontes als etwas Unnatürliches und/oder

Inadäquates empfunden werden.

Was hier interessiert, sind jedoch nicht die beiden anderen Kompetenzbereiche, sondern das Problem, ob wir zu einem besseren Verständnis der Korrektheit und im Zuge dessen zu einer besseren und effektiveren Gestaltung des Sprachunterrichts kommen können, wenn wir die Frage der Korrektheit in einer Weise in typologische Zusammenhänge einzubetten suchen, daß wir dabei das Zusammenspiel der drei Kompetenzbereiche nicht aus den Augen verlieren.

3. Das versprachlichungsfreudige Deutsche

Typologisch ist für das Deutsch kennzeichnend, daß es die kontextuell-situationelle Determination mittels einzelsprachlicher Funktionen wahrnimmt,⁶ mit anderen Worten, im Deutschen gibt es Formen und Verfahren für Funktionen, die in anderen Sprachgemeinschaften teils oder ganz durch andere Kompetenzbereiche wahrgenommen werden. Am bedeutendsten unter den Formen - weshalb ihnen ein ausgezeichneter Platz im Deutschunterricht zugewiesen werden sollte - sind die Partikeln. Man vgl.:⁷

/1a/ Sag das ja nicht noch einmal!

/1b/ Meg ne halljam ezt még egyszer!

/2a/ Rauchst du etwa?

/2b/ Du rauchst doch nicht etwa?

/2c/ Ie dohányzol?

/2d/ Csak nem dohányzol?

Während der ungarische Aufforderungssatz /1/ ausschließlich wegen seines Lexembestandes als Drohung interpretiert wird, gibt es im Deutschen auch eine Ausdrucksform, die Partikel ja (betont) für den gleichen Sprechakt. Dementsprechend kann eine Drohung in deutschen Aufforderungssätzen relativ unabhängig von ihrem Lexembestand ausgedrückt werden.

Schwieriger ist /2/. Gerade weil explizite Kontexte und Situationen fehlen, ist man auf den ersten Blick geneigt, die vier Sätze als bezeichnungsgleich zu betrachten. (In /2c/ ist Ie keine Partikel, sondern das Personalpronomen 'du', das sonst - nicht-emphatisch - nicht gesetzt wird.) Gleichwohl scheint mir, daß wir es mit faux amis zu tun haben. Zwar liegt nämlich in beiden Sprachen eine gegenteilige Erwartung vor, nach Helbig (1988:141f.)

kennzeichnet jedoch der deutsche Sprecher den erfragten Sachverhalt als unerwünscht, was auf die ungarischen Sätze keinesfalls zutrifft. Statt dieses "pädagogischen" Aspekts drücken die ungarischen Fragen Staunen und Überraschung aus. Da das Pädagogische wohl Staunen und Überraschung beinhaltet, scheint auf deutscher Seite wiederum ein Versprachlichungsplus vorzuliegen.

Ohne daß Beispiele aus anderen Bereichen der Grammatik (Nominalkomposition, Verbpräfigierung, Adjektivflexion, Präpositionen usw.) zum Nachweis herangezogen werden, kann festgestellt werden, daß das Deutsche eine versprachlichungsfreudige Sprache ist, d.h., daß es die kontextuell-situationelle Determination weniger dem Sinn (s. oben 2.) überläßt als die meisten Sprachen des europäischen Kulturkreises. Diese postulierte Versprachlichungsfreude ist jedoch nur eine Tendenz, sie ist keinesfalls absolut zu verstehen, wie uns z.B. der Fall 'Genitivus subiectivus vs. obiectivus' belehrt (Für ein weiteres "Gegenbeispiel" vgl. 4.):

/3a/ Der Besuch der alten Dame

/3b/ Az öreg hölgy látogatása

/3c/ Az öreg hölgy meglátogatása

Nur wenn man Dürrenmatt gelesen hat, weiß man, daß dort /3a/ als Genitivus subiectivus zu interpretieren ist (die ungarische Entsprechung ist /3b/). In anderen Kontexten und Situationen wäre jedoch die objektivische Interpretation genauso gut denkbar. (Die ungarische Entsprechung wäre dann /3c/, wo meg- ein Nominalpräfix zu látogatás 'Besuch' ist. Im übrigen würde hier das ansonsten nicht sehr versprachlichungsfreudige Englische auch einen Unterschied machen: the visit of the old lady vs. the visit to the old lady.)

4. Konsequenzen für die Korrektheit

Aus der Tatsache, daß es ein von Sprache zu Sprache unterschiedliches, dynamisches Verhältnis zwischen einzelsprachlichem Wissen einerseits und allgemein-sprachlichem bzw. Textwissen andererseits gibt, folgt, daß viele Fehler, d.h. Inkorrektheiten, wohl deshalb als Fehler empfunden werden, weil das erwartete Maß der kontextuell-situationellen Determination mittels einzelsprachlicher Funktio-

nen nicht stimmt. F. Papp hat u.a. auch auf solche Fälle den Begriff der Quasi-Korrektheit ("quasi-correctness") angewendet.⁸ Erfahrungsgemäß gibt es nämlich Texte, die grammatisch korrekt sind, deren funktionale Satzperspektivierung angemessen ist und die von Muttersprachlern trotzdem als "irgendwie nicht muttersprachlich" empfunden werden. Von den von Papp in ungarisch-russischer Relation behandelten Fällen gehören die Kopula-Frage, die übermäßige Setzung bestimmter Korrelate und das Possessivpronomen-Problem zu unserer Fragestellung.⁹ Da letzteres auch in ungarisch-deutscher Relation akut ist und da es auch gut dargestellt werden kann, soll darauf noch eingegangen werden.

Deutsch und Ungarisch behandeln das sog. kontradiktorische Besitzverhältnis (=Besitz ist Bestandteil des Besitzers: im wesentlichen geht es also um die Körperteile) unterschiedlich. Während das Deutsche den Pertinenzdativ bevorzugt - obwohl zumeist auch die pronominale Lösung möglich ist -, steht im Ungarischen ein Possessivsuffix:

<u>Deutsch:</u>	<u>Ich</u> wasche <u>mir</u> die Hände
<u>Bezeichnung:</u>	<div style="display: flex; align-items: center; gap: 5px;"> <div style="border-left: 1px solid black; width: 10px; height: 15px; margin-left: -10px;"></div> Agens 'wäscht' 'Hände' 'von' Agens <div style="text-align: right; margin-right: 10px;">?</div> </div>
<u>Ungarisch:</u>	Megmosom a kezemet.

Wie das Fragezeichen andeutet, versprachlicht in diesem Falle das Deutsche weniger (vergleichbar z.B. mit spanisch Me lavo las manos). Im Gegensatz zum Ungarischen (vergleichbar etwa mit englisch I am washing my hands) ist nämlich die Zuordnung von mir zum Agens nicht eindeutig. (Von der allgemein-sprachlichen Ebene her gesehen könnten die Hände auch einem anderen gehören, der Dativ wäre dann als ein Dativus commodi zu interpretieren.) Daraus und aus der pronominalen Alternative im Deutschen folgt, daß der deutschlernende Ungar geneigt ist, zu viel zu versprachlichen, er bevorzugt also oft die pronominale Lösung (ich wasche meine Hände). Als Einzelfall dürfte das zwar noch nicht auffallen, beim zweiten oder dritten wird es jedoch für den Deutschen zu viel (eben: an Versprachlichung).

Die handfeste Konsequenz für den Deutschunterricht ist: Da derartige Alternativen fast immer zur Wahl stehen, muß bewußtgemacht werden, daß man nicht nur in Einzelfällen, sondern vielmehr im ganzen Diskurs auf das erwartete Versprachlichungsmaß zu achten hat. Auch in einer konfrontativen deskriptiven Grammatik müßte darauf generell aufmerksam gemacht werden. Darüber hinaus müßte dort bei den einzelnen grammatischen Erscheinungen angegeben werden, inwieweit es in der Sp. L_1 anders als in der Sprache L_2 möglich oder notwendig ist, auf außersprachliche Sachverhaltselemente (nicht) zurückzugreifen. Bereits ein genereller Hinweis auf die Versprachlichungs(un)freude kann auch für den Übersetzer ein wichtiges Signal sein: Eine Quellsprache, die tendenziell weniger versprachlicht als die Zielsprache, verleitet nämlich zum "Weniger" und umgekehrt.

Das Possessiv-Problem abschließend sei noch auf einen Beleg bei I. Rosengren¹⁰ hingewiesen: Ein Satz wie

/4/ Ich habe meine Haare verbrannt

könnte nicht durch einen mit einem Pertinenzdativ ersetzt werden, wenn es sich um abgeschnittene Haare handelt.¹¹

Das Beispiel zeigt uns, daß das Deutsche gerade durch die Option 'Pertinenzdativ vs. Possessivpronomen' über eine (zumeist makabre) kontrastierende Versprachlichungsmöglichkeit verfügt, die z.B. das Ungarische nicht hat: Es kann notfalls Körperteile von abgetrennten Körperteilen unterscheiden, wobei jedoch Kontext und Situation "anleitend" sein müssen:

/5/ Während sie sich die Fingernägel lackiert, bemalt er seine.

/Situation etwa: Auf dem Tisch vor ihm ist ein Haufen Fingernägel zu sehen./

Was also auf der einen Seite als "defizitäre" Versprachlichung erscheint, damit kann in einem anderen Zusammenhang ein Versprachlichungsplus erzielt werden: ein klar dynamisches Moment der langue.

5. Resümee des Plädoyers

Sollte z.B. ein Gymnasiallehrer die obigen Gedanken lesen, könnte er vielleicht einwenden, daß das ganze Gerede über eine neue linguistische Weltanschauung nur eine aktuelle schöne Theorie sei,

die man in die Praxis gar nicht umsetzen könne. Dieser Einwand gilt in der Tat, wenn man der Meinung ist, Theorien seien Rezepte für konkrete Einzelprobleme bzw. der Sprachunterricht sei ausschließlich dazu da, ein bestimmtes Soll abzuhaken. Wenn man jedoch nicht diese ausgesprochen kreativitätsfeindliche Meinung vertritt, die im übrigen Theorie und Methode gar nicht auseinanderhalten kann, sondern der Ansicht ist, daß eine adäquate Theorie auf die Dauer viel praktischer ist als 100 praktische Lösungen ohne identifizierbaren und/oder inadäquaten theoretischen Hintergrund, so kann man den Einwand nicht gelten lassen. Auch im Rahmen des geozentrischen Weltbildes konnten viele astronomische und philosophische Probleme gelöst werden, nach einer gewissen Zeit mußte es aber durch das heliozentrische abgelöst werden, da es nicht mehr funktionierte. Heute können die beiden grundlegenden Teiltheorien der Physik - die allgemeine Relativitätstheorie und die Quantenmechanik - nicht miteinander in Einklang gebracht werden: "sie können nicht beide richtig sein"¹², d.h., sie müssen durch eine neue Theorie ersetzt werden. In der Sprachwissenschaft scheint mir diese "neue"¹³ Theorie, diese neue Weltanschauung, eben die Theorie des Sprechens zu sein, die vom Fremdsprachenunterricht - aber teils auch vom Muttersprachenunterricht - folgende Umstellungen erfordert:

(1) Der Lerner muß sich bewußt sein, daß der Maßstab eines jeden Diskurses (der Textproduktion) nicht die Korrektheit, sondern die Angemessenheit ist: Der Text hat nicht der langue, sondern dem kommunikativen Zweck im weiteren Sinne, der auch die Hörererwartungen und das Gelingen der Kommunikation mit einschließt, zu entsprechen. Daß angemessene Texte in ihren Details zumeist auch korrekt sind, ergibt sich daraus, daß die große Masse der Texte keine ausgefallenen kommunikativen Intentionen verwirklicht. Diese Erfahrungstatsache würde jedoch nicht rechtfertigen, die jeweils individuellen Erwartungen in bezug auf die Diskursgestaltung der grammatischen und lexikalischen Erwartung unterzuordnen.

(2) Aus (1) folgt, daß die grundlegende Frage des Gesprächstrainings im Fremdsprachenunterricht lauten muß: Wie würde ein

in sozio-kultureller Sicht vergleichbarer Muttersprachler an mei-
ner Stelle handeln? Diese Frage, die übrigens auch aus einer wei-
ten Auffassung des Spracherwerbs als kulturelles Lernen folgt,¹⁴
konditioniert nämlich die Ausrichtung nach dem Angemessenheits-
maßstab. Demgegenüber konditioniert beispielsweise die "klassi-
sche" Frage Wie sagt man das auf deutsch? m.E. die Ausrichtung
nach der langue. (Wenn man unbedingt am Wie sagt-Fragetyp festhal-
ten will, könnte eher die Frage Wie sagt das der Deutsche? vorge-
schlagen werden.)

(3) Die Bewußtmachung der Versprachlichungstendenz einer Spra-
che, d.h. die Klarstellung dessen, daß Sinn und Bedeutung einen
von Sprache zu Sprache und von Text zu Text unterschiedlichen An-
teil an der Gestaltung des Gemeinten im weiteren Sinne bzw. (auf
der Hörerseite) des zu Verstehenden¹⁵ haben, kann als typologi-
sche Hintergrundinformation generell das Verständnis bestimmter
sprachlicher Phänomene fördern. "Aktualisiert" bei Einzelfällen
kann diese Hintergrundinformation - soweit im Unterricht notwen-
dig - als eine Art Erklärung dienen.

Anmerkungen

1. Das trifft mit Sicherheit für Ungarn zu, wird aber in anderen
Ländern auch nicht viel anders sein.
2. Dieses "so gut wie gänzlich fehlt" müßte nicht eingestanden
werden, wenn Karl Bühlers einschlägige Gedanken rechtzeitig
rezipiert worden wären. In seiner 1934 erschienenen "Sprach-
theorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache" (Stuttgart/New
York 1982 /ungekürzter Neudruck der Ausgabe von 1934/ (=UTB
1159)) stellt er im Abschnitt über die empraktische Rede
(1982:154ff.) fest, daß Sprache nur insoweit verwendet wird,
um das sich nicht aus der Situation Ergebende zu ergänzen.
Diskurse (sprachliche Äußerungen) wären daher zunächst einmal
als situationsangemessen bzw. -unangemessen zu bewerten und
nicht prinzipiell als systemkonform oder nicht.
3. Eine solche "Theorie des Sprechens" hat Eugenio Coseriu aus-

- gearbeitet. Vgl. Ders.: Sprachkompetenz. Grundzüge der Theorie des Sprechens. Tübingen 1988 (=UTB 1481).
4. Coseriu 1988:70.
 5. Coseriu 1988:79.
 6. Vgl. Coseriu 1988:275f. Eine Versprachlichungsfreude im Bereich der Nominalkomposition, die "geradezu als ein Strukturunterschied" zwischen Deutsch und Englisch erscheint, stellt bereits Wandruszka fest /Wandruszka, Mario: Deutsch im Übersetzungsvergleich. In: U. Engel/P. Grebe (Hg.): Sprachsystem und Sprachgebrauch. Festschrift für Hugo Moser zum 65. Geburtstag. Düsseldorf 1974 (=Sprache der Gegenwart 33), S. 322./. Nach einer Untersuchung von Weydt und Hentschel /Weydt, Harald/Hentschel, Elke: Ein Experiment der verbalen Interaktionsfähigkeit bei Kindern. In: ZGL 9 (1981), S. 326-336/ geht die Versprachlichungsfreude des Deutschen bei den Partikeln aber und vielleicht sogar soweit, "daß die semantischen Unterschiede zwischen den Partikeln aber und vielleicht dem Sprecher dazu dienen, seine Annahmen über das Wissen des Hörers /sog. wir-Faktum vs. sog. ich-Faktum - V.A./ / ... / zum Ausdruck zu bringen." (S. 331)
 7. Herangezogen wurde Helbig, Gerhard: Lexikon deutscher Partikeln. Leipzig 1988.
 8. Vgl. Papp, Ferenc: The Russian of Hungarian people whose Russian is first-rate. In: ders. (Hg.): Contrastive Studies Hungarian-Russian. Budapest 1984 (=studia comparationis linguae hungaricae), S. 139-154. Vielfach sei jedoch "the statistic distribution of certain phenomena in the text" (S. 139) für die "Quasi-Korrektheit" verantwortlich.
 9. Vgl. Papp 1984:146 und 150.
 10. Rosengren, Inger: Gibt es den freien Dativ? In: DaF 23 (1986), S. 274-287.
 11. Vgl. Rosengren 1986:275.
 12. Hawking, Stephen W.: Eine kurze Geschichte der Zeit. Die Suche nach der Urkraft des Universums. Hamburg 1988, S. 26.
 13. Als Vorgänger sind in erster Linie Karl Bühler (vgl. Anm. 2) und Wilhelm von Humboldt zu nennen.

14. "Wenn man eine Sprache erwirbt, sei es die Erst-, Zweit- oder Drittsprache, so lernt man mehr als nur die Beherrschung der Aussprache, der grammatischen Regeln und des Wortschatzes. Man lernt Situationen zu beurteilen, in denen die Äußerungen angebracht sind und von denen aus man die Äußerungen anderer zu verstehen hat. Man erwirbt eine interaktionale Kompetenz, d.h. die Fähigkeit, in Interaktionssituationen verbale und nichtverbale kommunikative Handlungen zu vollziehen und zu verstehen, gemäß den soziopsychologischen Regeln der Gruppe." Oksaar, Els: Mehrsprachigkeit im Vorschulalter. In: Die Neueren Sprachen 88 (1989), S. 311.
15. 'Gemeintes im weiteren Sinne' ist hier zu verstehen als Bedeutetes, Mitbedeutetes, Gemeintes, Mitgemeintes und sonstiges Mitzuverstehendes. Zu diesen Begriffen vgl. Polenz, Peter von: Deutsche Satzsemantik. Grundbegriffe des Zwischen-den-Zeilen-Lesens. Berlin/New York 1985 (=Sammlung Göschen 2226).