



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Modalität im sprachwissenschaftlichen und schulischen
Kontext

verfasst von

Elisabeth Biricz

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2015

Studienkennzahl

A 190 299 333

lt. Studienblatt:

Studienrichtung

Lehramtsstudium UF Psychologie / Philosophie

lt. Studienblatt:

UF Deutsch

Betreuerin / Betreuer:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Peter Ernst

Vorwort

An dieser Stelle möchte ich die Gelegenheit nützen, um mich bei den Menschen zu bedanken, die mein Leben und mein Studium geprägt haben.

Zunächst sei meinen Eltern, Mag. Stefan Biricz und Mag. Christa Biricz, gedankt, die eine große Bereicherung und eine enorme psychische und auch finanzielle Stütze für mich gewesen sind und meine Studienzeit mit Ratschlägen und auch humorvollen Stunden geprägt haben.

Weiters möchte ich mich bei Univ.-Prof. Mag. Dr. Ernst bedanken, der mir das Verfassen der vorliegenden Diplomarbeit zu diesem Thema ermöglicht und bei Rückfragen jeder Zeit kompetent und beruhigend unterstützt hat.

Außerdem sei all jenen Menschen gedankt, die mein Leben sowohl negativ, als auch positiv geprägt haben, da ich mich durch sie in meiner Persönlichkeit weiterentwickelt habe.

Durch das Verfassen dieser Arbeit und das Ablegen der Diplomprüfung endet eine Phase meines Lebens, die von Freude und Ehrgeiz, aber auch Rückschlägen geprägt ist, und von der ich froh bin, sie erlebt zu haben.

Die im Studium gewonnenen Kenntnisse und Fertigkeiten konnte ich bereits im eigenen Unterricht in den Schulen anwenden, sodass ich mein Berufsleben schon schätzen gelernt habe und mich auf meine künftige Lehrtätigkeit freue.

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	1
2.	Zielsetzung, Gliederung und Forschungshypothese	3
I.	Sprachwissenschaftlicher Teil	5
3.	Modalität im sprachwissenschaftlichen Kontext	5
4.	Modalverben im Blickfeld verschiedener Grammatiken	12
4.1	Modalverben in der „Duden-Grammatik“	13
4.2	„Eisenberg-Grammatik“ - Modalverben	18
4.3	Duden- und „Eisenberg-Grammatik“ im Vergleich	21
4.4	Modalverben in der „Helbig/Buscha-Grammatik“	22
4.5	Vergleich der Grammatiken	25
5.	Modalpartikeln	27
5.1	Problematik des Lehrens und Lernens von Modalpartikeln	30
5.2	Abtönungspartikeln in der „Duden-Grammatik“	31
5.3	Partikeln in der „Eisenberg-Grammatik“	33
5.4	Vergleich - „Duden-Grammatik“ und „Eisenberg-Grammatik“	34
5.5	Abtönungspartikeln der „Helbig/Buscha-Grammatik“	35
5.6	Vergleich: „Duden-Grammatik“, „Eisenberg-Grammatik“, „Helbig/Buscha-Grammatik“	37

6.	Modalwörter, Modaladverbien und Modaladverbiale.....	39
6.1	„Duden-Grammatik“	39
6.1.1	Modalwörter	39
6.1.2	„Das Modaladverb“ und „Modaladverbiale“	41
6.2	„Modalwörter“ bzw. modale Adverbien der „Eisenberg-Grammatik“	43
6.3	Unterschied zwischen „Duden-Grammatik“ und „Eisenberg-Grammatik“	45
6.4	Modaladverbien und Modalwörter der „Helbig/Buscha–Grammatik“	46
6.4.1	Modaladverbien.....	46
6.4.2	Modalwörter	47
6.5	Vergleich der Grammatiken.....	49
7.	Modalsatz - Vergleich der „Duden-Grammatik“, „Eisenberg-Grammatik“ und „Helbig/Buscha-Grammatik“	53
8.	Satzarten	56
8.1	„Duden-Grammatik“	56
8.2	„Helbig/Buscha–Grammatik“	60
8.3	Vergleich beider Grammatiken	64
8.4	„Eisenberg-Grammatik“	65
8.5	Vergleich der Darstellung der Satzarten	67

II. Schulischer Teil.....	69
9. Modalität im Deutsch-Unterricht	69
10. Modalität in Lehrbüchern für das Unterrichtsfach Deutsch.....	71
11. Bereiche der Modalität in Unter- und Oberstufe	73
11.1 Verteilung der Modalität auf die einzelnen Schulstufen.....	73
11.2 Thematik der Modalität in Lehrbüchern.....	74
11.2.1 Darstellung der Adverbien und Adverbiale in Sprachbüchern	76
11.2.2 Darstellung der Modalverben in Schulbüchern	80
11.2.3 Satzarten in Lehrbüchern.....	83
12. Zusammenfassung des schulischen Aspekts der Modalität	87
13. Reflexion	89
14. Ergebnisse	91
15. Literaturverzeichnis	97
Printmedien	97
Internetquellen	99
Schulbücher	100
Unterstufe	100
Oberstufe	102

16. Abstract.....	104
17. Zusammenfassung	105
18. Lebenslauf.....	106

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, Elisabeth Biricz, eidesstattlich, dass ich

- die vorliegende Diplomarbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst habe,
- keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe,
- die wörtlich oder inhaltlich übernommenen Stellen der benutzten Quellen als solche kenntlich gemacht habe.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungskommission vorgelegt und auch nicht veröffentlicht.

.....

Ort, Datum

.....

Unterschrift

1. Einleitung

Sprachen stellen ein faszinierendes Phänomen des menschlichen Lebens dar. Besonders in gesprochener und geschriebener Sprache zeigt sich die Komplexität, mit der ein Mensch, der sich ihrer bedient, umgehen muss. Dies fällt bereits in der frühen Kindheit bzw. im Spracherwerb, sowohl Erst-, als auch Zweit- und Fremdspracherwerb, auf. Das Wissen um diese bzw. der Umgang mit diesen Strukturen wird jedoch nicht nur in deren konkreten Anwendung, sondern besonders auch im schulischen Umfeld erworben. Allerdings ist es auf Grund der Rahmenbedingungen (z.B. Lehrpläne) nicht immer möglich, eine Vollständigkeit der einzelnen Themengebiete, so auch eine vollständige, sprachwissenschaftliche Auseinandersetzung mit der deutschen Sprache, im Unterricht zu vermitteln.

Die sprachlichen Strukturen, die einen großen Stellenwert, besonders in Bezug auf Schularbeiten, einnehmen, sind unter anderem Orthographie und Grammatik. Vor allem in den letztgenannten Bereich fällt das „Gebiet“ der Modalität (z.B. Wort- und Satzgliedstellung der Modalverben in Nebensätzen). Dieses zeigt sich als äußerst umfangreich und beinhaltet einerseits Modalverben, aber erstreckt sich ebenso über Modalpartikeln, Modaladverbien etc., um nur wenige Beispiele zu nennen. Nun ist das Ziel dieser Arbeit die Darstellung von Modalität, sowohl in Grammatiken, als auch Lehrbüchern für das Unterrichtsfach Deutsch und, soweit dies möglich ist, zwischen diesen Büchern einen Vergleich zu ziehen.

Es erscheint jedoch unmöglich, alle Aspekte von Modalität in sämtlichen Grammatiken genau zu erläutern und zu analysieren, da dies den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen würde. Aufgrund dessen wird eine Selektion der Grammatiken, sowie der betreffenden Bereiche der Modalität einerseits, aber auch der zu erläuternden Schulbücher für das Unterrichtsfach Deutsch andererseits vorgenommen. In dieser Arbeit werden die sprachwissenschaftlichen Werke „Duden-Grammatik“, „Eisenberg-Grammatik“ und „Helbig/Buscha-Grammatik“ analysiert und erörtert. Die erstgenannte Grammatik stellt sich für diese Arbeit insofern als bedeutsam dar, als dass sie im Deutsch-Unterricht vielfach verwendet wird. Es finden sich darin auch Angaben in Bezug auf „Modalität“. Das in dieser Arbeit als „Eisenberg-Grammatik“ bezeichnete Nachschlagewerk stammt von Peter Eisenberg, der ebenfalls einer der Autoren der „Duden-Grammatik“ ist. Dennoch wird sich im Laufe dieser Arbeit herausstellen, dass dies keineswegs eine Gleichheit an Inhalten der beiden Grammatiken bedeutet. Besonders deutlich sind die Unterschiede beispielsweise im Bereich der modalen Adverbien erkennbar (Siehe Kapitel 6 Modalwörter, Modaladverbien und Modaladverbiale). Die weiters verwendete „Helbig/Buscha-Grammatik“ zeichnet sich hingegen dadurch aus, dass sie teilweise genauere Defini-

tionen, Abgrenzungen und Merkmale zeigt, bzw. deutlicher strukturiert ist, als dies in den anderen angegebenen Grammatiken der Fall ist.

2. Zielsetzung, Gliederung und Forschungshypothese

Diese Arbeit widmet sich, um dies nochmals zu verdeutlichen, der Frage, ob Modalität einerseits in ausgewählten, sprachwissenschaftlichen Grammatiken einheitlich angesehen und ob Modalität andererseits in Schulbüchern für das Unterrichtsfach Deutsch überhaupt thematisiert wird. Falls dies der Fall ist, soll weiters festgestellt werden, inwieweit eine Selektion oder Vollständigkeit des Themas vorliegt. Um diese Sachverhalte zu klären, muss zunächst eine Definition des Modalitätsbegriffes erfolgen, welche Bereiche von „Modalität“ umfasst werden, und wie diese sprachlich dargestellt werden kann. Kurz gesagt ist die Forschungsfrage auf die Vergleichbarkeit von Grammatiken und Lehrbüchern in Bezug auf die Thematik der Modalität gerichtet. Zu diesem Zweck werden verschiedene Grammatiken und deren Auseinandersetzung mit der angegebenen Thematik herangezogen und verglichen. Im zweiten Teil der Arbeit wird der Lehrplan der AHS-Unter- und Oberstufe erläutert, um festzustellen, in welche Bereiche des Deutschunterrichts Modalität subsumiert werden kann. Anschließend wird ausgearbeitet, inwieweit Schulbücher Wissen „um Modalität“ vermitteln und welche Schwerpunkte hierbei gesetzt werden. In diesem Zusammenhang sind weiters die Übungen wichtig, durch die Modalität dargestellt wird.

Es muss jedoch angemerkt werden, dass ein Lehrbuch, das für den Unterricht in einer ersten bzw. zweiten Sekundarstufe verwendet wird und einem strengen Lehrplan unterliegt, nicht den Umfang und das Fachvokabular eines sprachwissenschaftlichen Werkes auffassen kann. Das Interesse und auch der Hauptaspekt dieser Arbeit liegen in der Darstellung der Modalität in den unterschiedlichen Lehrwerken. Dabei ist jedoch anzumerken, dass die Terminologie der einzelnen Bereiche durchwegs Schwierigkeiten bereitet. Beispielsweise finden sich, je nach Literatur die Bezeichnungen „Abtönungspartikel“ und „Modalpartikel“, die teilweise synonym, jedoch auch teilweise unterschiedlich, verwendet und definiert werden. Dies erschwert einerseits die Suche nach einer adäquaten Sekundärliteratur, andererseits stellt es ebenso ein Problem dar, welcher Terminus in einer weiteren Arbeit zum jeweiligen Thema verwendet werden soll. In dieser Arbeit wird daher versucht, die Kapitel zu den jeweiligen Grammatiken betreffend, die dort verwendete Terminologie zu übernehmen. In Reflexionen und weiterführenden Kapiteln werden jedoch die Begriffe „Modalpartikel“ und „Abtönungspartikel“ eher synonym verwendet, wobei die erstgenannte Variante bevorzugt wird, da hier der „modale Charakter“ dieser Wortklasse bereits im Terminus selbst vorgenommen wird. Eine Abweichung im Gegensatz zu den erläuterten Grammatiken wird an Stelle des Begriffs der „modalen Adverbien“ der Terminus „Modaladverbien“ verwendet. In Bezug auf eine

Synonymie ist bezüglich dieser Arbeit anzumerken, dass für den Begriff des „Lehrbuches“ ebenso das Wort „Sprachbuch“ als Äquivalent erachtet wird.

In den nun folgenden Kapiteln wird zunächst im ersten Teil der Arbeit versucht, eine Definition für das Phänomen der Modalität zu finden. Im Anschluss daran folgt eine Darstellung einzelner Bereiche der Modalität in den drei Grammatiken „Duden-Grammatik“, „Eisenberg-Grammatik“ und „Helbig/Buscha-Grammatik“. Diesbezüglich ist anzumerken, dass die Reihenfolge, in der diese Nachschlagewerke verwendet werden, teilweise unterschiedlich erfolgt. Begründung hierfür ist die Relevanz für den jeweiligen Themenbereich. Weiters wurde versucht, nicht die Beispiele aus den jeweiligen Grammatiken zu übernehmen, sondern neue Beispiele zu finden. Im zweiten Teil wird der schulische Teil der Modalität näher erläutert; hierbei erfolgt eine Darstellung der Themenbereiche der Modalität, die in Lehrbüchern für das Unterrichtsfach Deutsch aufscheinen. In beiden Teilen werden die jeweiligen Ergebnisse miteinander verglichen. In einem Resümee soll versucht werden, Gründe für etwaige Besonderheiten und Auffälligkeiten zu finden. In einem Abschlusskapitel sind einerseits die Ergebnisse dieser Arbeit zusammengefasst, andererseits Ideen für künftige Recherchen und wissenschaftliche Arbeiten aufgezeigt.

Alle bisher genannten Fragestellungen sollen nun unter eine Forschungshypothese subsumiert werden. Die Überlegungen zur Darstellung der Modalität in Sprachbüchern bzw. Schulbüchern und Grammatiken scheint, a priori, Parallelen aufzuweisen. In beiden Bereichen werden aus der Syntax bzw. auch Morphologie etc. aufscheinen, die sich inhaltlich zwangsläufig gleichen. So werden sich beispielsweise Erläuterungen zu den Modalverben in beiden Büchern finden. Andererseits können sich Unterschiede in Bezug auf die Ausführlichkeit zeigen, da auf Grund des Zielpublikums Sprachbücher und Grammatiken einen anderen Umgang mit den jeweiligen Themenbereichen bieten. Aufgrund der Themengleichheit in Syntax etc. besteht jedoch die Vermutung, dass die Darstellung in beiden Arten von Nachschlagewerken (das sind Sprachbücher und Grammatiken) parallel geführt sein wird.

Aufgrund dieser Überlegungen kann die Forschungshypothese dieser Arbeit folgendermaßen formuliert werden:

Es muss ergründet werden, inwieweit die Darstellung von Modalität zwischen Sprachbüchern und Grammatiken in signifikanter Weise korreliert.

I. Sprachwissenschaftlicher Teil

3. Modalität im sprachwissenschaftlichen Kontext

In diesem Kapitel soll eine Definition gefunden werden, was unter dem Begriff der „Modalität“ zu verstehen ist bzw. welche sprachlichen und grammatischen Phänomene darunter zu subsumieren sind. Zu dieser ersten Annäherung an das Themengebiet werden unter anderem mehrere Grammatiken herangezogen, die sich näher mit der Thematik der Modalität auseinandersetzen. Abgesehen von der genannten Begriffsklärung findet weiters ein Exkurs in den Bereich der Deixis statt, um Funktion und Struktur der Modalität näher zu erläutern.

Doch Modalität an sich ist primär kein ausschließlich sprachwissenschaftliches Phänomen. Ihren Ursprung findet sie in der Philosophie, wobei hier primär drei Kategorien unterschieden werden: alethisch (Modalität der Wahrheit), epistemisch (Modalität des Wissens), und deontisch (Modalität der Obligation).¹ Wright nennt jedoch noch zwei weitere Kategorien, nämlich die der existenziellen Modalität (auf den Umfang der Eigenschaften bezogen) und die der dynamischen Modalität (auf Fähigkeiten bezogen). Je nach Interpretation werden nun modale Aussagen dieser Klassifizierung zugeordnet. Es erscheint jedoch interessant, dass der Wille, die Volition, die beispielsweise durch das Modalverb *müssen* ausgedrückt wird, nicht in diesen philosophischen Kategorien aufscheint.

Abgesehen von den bisher genannten Subkategorien einer alethischen, deontischen und epistemischen Modalität erscheint der Versuch, eine präzise Definition der Modalität zu finden, als durchaus schwierig. Die Merkmale und Grenzziehungen zeigen sich als problematisch.² Mitunter ist dies der Grund, weshalb in der Literatur zwar oft über Modalität als Teil der Modallogik (im Bereich der Philosophie) gesprochen wird, sowie modallogische Überlegungen aufzufinden sind, aber eine Definition der Modalität allgemein meist fehlt. Dennoch ist, abgesehen von einem Eintrag zur Modallogik, eine philosophische Definition der Modalität im GEO Themenlexikon zur Philosophie auffindbar. Demnach werden zwei Formen von Modalität unterschieden. Eine Form ist an die Modallogik gerichtet. Hierbei werden assertorische (behauptende), apodiktische (notwendige) und problematische

¹ Vgl. Jänntti (1989), S. 12

² Vgl. Frawley (2005), S. 1f

(mögliche) Urteile voneinander unterschieden.³ Somit bezeichnet Modalität den „Grad der Bestimmtheit einer Aussage“ oder die „Gültigkeit von Urteilen“. In Bezug auf die Sprachwissenschaften zeigt sich jedoch die zweite Variante der Modalität als interessanter: In Bezug auf die Ontologie werden die Kategorien Wirklichkeit, Möglichkeit und Notwendigkeit des Seienden oder Geschehenen differenziert.

Doch was bedeutet nun der Begriff „Modalität“ in den Sprachwissenschaften? Das Bedeutungswörterbuch des Duden (von 1970) nennt allgemein die „Art und Weise [der Ausführung]“ bzw. „Art und Weise eines Verfahrens“.⁴ Diese Begriffsklärung stellt jedoch lediglich eine Erklärung des Wortes „Modalität“ im alltäglichen Sprachgebrauch, nicht jedoch in einem sprachwissenschaftlichen Kontext, dar. Im Zusammenhang mit der Begriffsklärung der „Modalität“ zeigt sich das Fremdwörterbuch des Duden (von 1982) ebenso als wenig hilfreich. Ein möglicher Ansatz bietet hier die Sprachwissenschaft bzw. auch die Philosophie, genau genommen die Ontologie: die „Art und Weise [des Seins, des Denkens]“⁵. Der zweite Ansatz geht eher von „Modalitäten“ aus und scheint vielmehr aus dem Bereich der Rechtswissenschaften zu kommen. Hierbei steht zudem die „Art u. Weise der Aus- u. Durchführung eines Vertrages, Beschlusses o. ä.“⁶ im Vordergrund.

Im Vergleich zu den aktuellen Auflagen der Duden-Nachschlagewerke fällt auf, dass weder der Begriff „Modalität“, noch das aus derselben Wortfamilie stammende Adjektiv „modal“ in der 4. Auflage des Bedeutungswörterbuches aufscheinen. Von der alphabetischen Reihenfolge her müsste ein derartiger Eintrag zwischen den Lexemen „Möchtegern-“ und „Mode“ zu finden sein.⁷ Anders zeigt sich diesbezüglich das Fremdwörterbuch in der 10. Auflage. Hier ist erkennbar, dass sich der Eintrag zum Lexem „Modalität“ seit der Fassung von 1982 nicht verändert hat. Ebenso scheinen weiterhin die Begriffe „modal“, „Modaladverb“, „Modalbestimmung“ und „Modalismus“ auf.⁸

Kurz zusammengefasst bedeutet Modalität „die Art und Weise“. Allerdings könnte man dies auch in Bezug auf Adjektive anführen, die ein „Art und Weise“ zum Ausdruck bringen. Diesbezüglich erscheint somit die Bedeutung aus dem Bedeutungswörterbuch in einem sprachwissenschaftlichen Kontext nur bedingt als zielführend. Um dennoch eine Annäherung an die Bedeutung der Modalität besonders im Zu-

³ Zum Folgenden vgl. Gaede (2007), S. 222

⁴ Grebe (1970), S. 447

⁵ Müller (1982), 498

⁶ Müller (1982), S. 498

⁷ Vgl. Konopka (2010), S. 654

⁸ Vgl. Kraif (2010), S. 679

sammenhang mit Modalverben zu finden, wird die Deixis herangezogen. In der Deixis, in der die Bezugnahme auf Personen, Gegenstände, Zeiten, Orte etc, im Vordergrund steht, wird generell zwischen starker und schwacher Deixis unterschieden.⁹ Bei der starken Deixis stellt die deiktische Origo selbst den Ausgangspunkt des Zeigens dar, wobei der Endpunkt hierbei ein deiktisches Objekt ist. In der schwachen Deixis steht die deiktische Origo am anderen Ende des Zeigens als Ziel. Als Quelle des Zeigens ist sie hingegen vom sprachlichen Zeichen abgelöst worden. Doch diese Unterscheidung zeigt sich für diese Arbeit kaum von Relevanz. Interessanter hingegen erscheint die Deixis an sich. Sie lässt sich mit den Ausführungen Ferdinand de Saussures vergleichen.

Er schlägt vor, das Wort Zeichen für das Ganze beizubehalten und für Begriff bzw. Inhalt bzw. Vorstellung das Wort **Signifikat** sowie für Lautbild bzw. Form **Signifikant** zu verwenden.¹⁰

Allerdings erscheint diese Darstellung als unzureichend, was bereits zu Saussures Lebzeiten kritisiert worden ist: Sowohl Signifikat, als auch Signifikant beziehen sich rein auf eine gedankliche Ebene, das heißt auf eine Vorstellung. Dies mag für ideelle Begriffe, wie zum Beispiel Macht oder Liebe, als ausreichend erscheinen, doch besonders für Materielles fehlt gerade eine reale Ebene. Das von Charles Kay und Ivor Armstrong Richards entworfene semiotische Dreieck ergänzt die Saussure'schen Ausführungen um eine dritte Ebene, eine reale Ebene, das heißt eine Referenz:

Der Grundgedanke besteht darin, dass das sprachliche Zeichen nicht direkt auf außersprachliche Objekte hinweist [...], sondern über den Umweg der Vorstellung. Das Zeichen *Brief* etwa weist neben seinem materiellen Körper und seiner Vorstellung („Bedeutung“), die es hervorruft, auf ein außersprachliches Objekt hin. Dies ist die Referenz von *Brief*. Begriffe wie *Ehre* oder *Dionysos* etwa haben zwar einen Inhalt und eine Vorstellung, hingegen keine Referenz.¹¹

Vor diesem Hintergrund verweist nun Modalität auf einen Zustand, der sich nicht innerhalb einer Gesprächssituation befindet, allerdings zumindest teilweise, mit ihm verbunden ist. Dieser Sachverhalt lässt sich besonders gut anhand des Beispiels der Modalverben erklären.

⁹ Vgl. Diwald, (2013), S. 81 - 88

¹⁰ Ruhs (2010), S. 36 Anmerkung: An dieser Stelle wurde ein Zitat aus einem Werk der Psychologie, der strukturalen Psychoanalyse, gewählt, um aufzuzeigen, dass einige Bereiche der Sprachwissenschaften, so auch Ausführungen Saussures, durchaus auch interdisziplinär angeführt werden.

¹¹ Ernst (2008), S. 189

z.B. Mario und Lukas unterhalten sich, wie sie gemeinsam ihren freien Nachmittag verbringen könnten.

Mario und Lukas sind hierbei nicht nur Subjekt des Satzes, sondern auch Ausgangspunkt der Origo. Ihr Gespräch findet im Hier und Jetzt statt, verweist allerdings auf einen Zeitraum, der noch in der Zukunft liegt; doch nicht nur auf die Zeit, über die gesprochen wird, sondern auch auf die Handlungen, die sie in dieser Zeit verbringen werden. Somit sind weder Zeit noch Tätigkeit definitiv abgesichert; Sie sind weder bereits geschehen, noch geschehen sie zu diesem Augenblick. Die Unsicherheit, für welche Handlung sie sich entscheiden bzw. die Möglichkeit der jeweiligen Handlung, wird hier mit dem Konjunktiv *könnten* verdeutlicht.

Da Fremdwörterbuch und Bedeutungswörterbuch des „Duden“ letztendlich keine zufriedenstellenden Erkenntnisse bezüglich der Inhalte von Modalität liefern, muss die Grammatik, in diesem Fall die Grammatik desselben Verlages, herangezogen werden. Nach Rufer wird hier einerseits auf Verbmodi, Indikativ, Konjunktiv, aber auch Imperativ verwiesen¹². Andererseits werden auch Modal- und Modalitätsverben, Modaladverbien, Modalpartikeln und Satzarten genannt. In dieser Aufzählung fällt auf, dass keine nähere Klassifikation, sondern lediglich eine Nennung einzelner Phänomene stattfindet.¹³

Generell wird in der Sprachwissenschaft, in Bezug auf Modalität, sehr wohl eine nähere Unterteilung der Bereiche vorgenommen. Folgende Klassifikationen werden zusammengefasst:

- morphologische Mittel: Modus
- lexikalische Mittel: Modalwörter, Modalpartikeln, Modalverben
- syntaktische Mittel: modaler Infinitiv, haben / sein + Infinitiv
- semantische Mittel: von Gründen / Zwecken zu Mitteln
- texpragmatisch: in Abhängigkeit von der Sprechsituation¹⁴

Wenn man diese Unterteilung mit der „Duden-Grammatik“ vergleicht, zeigen sich bereits erste Unterschiede. Sowohl in der Sprachwissenschaft, als auch in der „Duden-Grammatik“ scheint die Konstruktion des modalen Infinitivs, aber auch der Hilfsverben haben / sein + Infinitiv, auf. Hingegen sind in der „Duden-Grammatik“

¹² Vgl. Rufer (2009), S. 188

¹³ Vgl. Eisenberg (2009), S. 500

¹⁴ Vgl. Rufer (2009), S. 14

sehr wohl die Verbmodi, aber auch die Satzarten angeführt. Im Bereich der Modalität sind dies jedoch keineswegs die einzigen Unterschiede, die in Grammatiken bzw. in den Sprachwissenschaften generell aufscheinen. Besonders eindringlich wird dies in „Probleme der Modalität in der Sprachforschung“ formuliert:

Bei der „Modalität“ sind es wahrscheinlich nur zwei Dinge, über die sich die Forscher so gut wie einig sind: (1) es bereite große Schwierigkeiten, alle modalen Erscheinungen in natürlichen Sprachen unter einen Hut zu bringen, und (2) die Modalität habe stets etwas mit ‘Möglichkeit’ und ‘Notwendigkeit’ zu tun.¹⁵

In Bezug auf diese zwei Begriffe können die Modalverben bzw. vor allem die Modalverben *können* und *sollen* genannt werden. Sätze, die diese Begriffe beinhalten, bestehen aus zwei Prädikaten: *können* / *müssen* und demjenigen Prädikat des modifizierten Satzes.¹⁶

Anhand der bisherigen Ausführungen ist gut erkennbar, dass das Gebiet der Modalität äußerst umfangreich einerseits, andererseits als äußerst komplex erscheint. Der Linguist Peter Eisenberg befasst sich in seinem Nachschlagewerk „Grundriss der deutschen Grammatik“ ebenso mit diesem Phänomen. Er definiert Modalität bzw. Modalisierung folgendermaßen:

>Modalisierung< ist also ein ziemlich allgemeiner semantischer Begriff, und zahlreich sind die sprachlichen Mittel, die für Modalisierung zur Verfügung stehen.¹⁷

Als mögliche Ausdrucksmittel für Modalität nennt Eisenberg Modus, Modalpartikel, Modaladverb, modaler Infinitiv und Modalverb.

Bei Helbig/Buscha fällt die Definition der Modalität an sich eher kurz aus. Hier werden allein Hilfsverben bzw. Modalverben als Ausdrucksmittel genannt. Wie Modalität, abgesehen davon, ausgedrückt werden kann, wird nicht beschrieben. Dafür findet eine Unterscheidung zwischen einer subjektiven und einer objektiven Modalität statt. Während die objektive Modalität hauptsächlich auf die Beziehung

¹⁵ Jäntti (1989), S. 11

¹⁶ Vgl. Rainer (1992), S. 38

¹⁷ Eisenberg (2013), S. 86

zwischen Sprecher und ausgedrückter Handlung abzielt, ist bei der subjektiven vielmehr die „Einschätzung der Realität des Vorgangs“ von Bedeutung.¹⁸

Im weiteren Verlauf dieser Arbeit kann jedoch auf Grund des Umfangs nicht auf alle Bereiche der Modalität gleichermaßen eingegangen werden. Daher findet eine Beschränkung auf die Themen Modaladverbien, Modalverben, Modalpartikeln und Satzarten statt. Diese Bezeichnungen finden sich jedoch nicht einheitlich in allen Grammatiken. Dies stellt zum Teil ein Problem bei Recherchen zu diesen Bereichen dar, da nicht nur der Begriff, sondern auch die Merkmale dieser Wortkategorien zum Teil divergieren, einander überschneiden etc. Aus diesem Grund wird im Folgenden versucht, in den einzelnen Kapiteln die Terminologie der jeweiligen Grammatik zu übernehmen. Sofern dies nicht möglich erscheint, werden (zum Teil aus stilistischen Gründen) die synonymen Begriffe (z.B. Modalpartikeln / Abtönungspartikeln) verwendet.

Ein Begriff, der durchwegs in Bezug auf die Bereiche der Modalität in Erscheinung tritt, ist die „Homonymie“. Diese wird besonders im Zuge der Modalpartikeln und Modalwörter von Bedeutung sein. Obwohl einheitlich der Terminus „Homonymie“ verwendet wird, liegt die Überlegung nahe, ob nicht teilweise eher eine Polysemie vorliegt bzw. wo die Grenze zwischen beiden Bereichen, das heißt zwischen Homonymie und Polysemie, gezogen werden kann. Danièle Clément nennt folgende Definitionen und Unterscheidungskriterien:

Unter welchen Bedingungen wird man sagen, dass es sich [...] um **ein** (mehrdeutiges, **polysemes**) Wort (d.h. um ein Wort mit zwei oder mehr Bedeutungen) oder um **zwei** bzw. mehrere (nur zufällig gleichlautende) Wörter (**Homonyme**) handelt? Intuitiv neigt man dazu, zu sagen, es handelt sich um ein und dasselbe Wort, wenn man eine klare Bedeutungsverwandtschaft zwischen beiden Lesarten erkennt, sonst handelt es sich um zwei Wörter.¹⁹

Demnach ist die Etymologie der einzuordnenden Wörter ausschlaggebend. Sofern eine etymologische Verwandtschaft anzunehmen ist, bzw. dieselbe Herkunft anzunehmen ist, spricht man von einer Polysemie. Andernfalls ist eine Homonymie gegeben. Auffallend erscheint, dass in keiner der in dieser Arbeit verwendeten Grammatiken die Möglichkeit beschrieben wird, an Stelle einer Homonymie eine Polysemie (beispielsweise einzelner Modalpartikeln) vorzufinden. Da es jedoch den Rahmen der Arbeit sprengen würde, näher zu ergründen, auf Grund welcher etymologi-

¹⁸ Vgl. Helbig (1996), S. 131

¹⁹ Clément (2000), S. 23

scher Herkunft und Verknüpfung eine Polysemie oder Homonymie besteht, wird die jeweilige Darstellung und Beschreibung einer Homonymie vollständig übernommen. Unabhängig von dieser begrifflichen Situation bleibt der modale Aspekt, der für diese Arbeit von Interesse ist, erhalten.

4. Modalverben im Blickfeld verschiedener Grammatiken

Der erste Bereich der Modalverben, der in dieser Arbeit erläutert wird, stellen Modalverben dar. Dieser ist nicht zu verwechseln mit den sogenannten „Modalitätsverben“, wie beispielsweise *sein*, *haben* oder *scheinen*, die einen Infinitiv mit *zu* regieren.²⁰ Im Allgemeinen werden nun *dürfen*, *können*, *mögen*, *sollen*, *wollen* und *können* als Modalverben bezeichnet. Sie werden relativ früh im Spracherwerb erlernt bzw. von Eltern vermittelt (z.B. „Das darfst du nicht machen!“). Das Alter, in dem verschiedene Funktionen und Deutungsarten der Modalverben tatsächlich verstanden und unterschieden werden können, divergiert. Obwohl die ersten Modalverben, die erlernt werden, *können* und *wollen* sind, so erfolgen ihre deontische und ihre epistemische Lesart nicht simultan.²¹ Generell fällt die Phase, in der Modalverben eigenständig gebildet und verwendet werden in die Mehrwort-Phase. Diese findet gewöhnlich im Alter von zwei bis zweieinhalb Lebensjahren statt.²² Obwohl Modalverben demnach relativ früh im Leben eines Menschen erworben werden, ist es jedoch falsch anzunehmen, dass Modalverben ein einfaches, kurz abzuhandelndes Phänomen darstellen. Deren Darstellung in Grammatiken erscheint, wie sich in den nun folgenden Kapiteln zeigen wird, oftmals recht unterschiedlich. So divergieren beispielsweise Informationen, die bezüglich der Merkmale und Bildung von Modalverben präsentiert werden. Allerdings herrscht durchwegs ein Konsens darüber, welche Verben als „Modalverben“ gelten. Ihre Definition erfolgt im Glossar des Nachschlagewerks „Neue deutsche Grammatik“ aus dem Jahr 1997 folgendermaßen:

Verben, die Modalfunktion haben, also den Inhalt der anderen Verben charakterisieren (z.B. *wollen*, *sollen*, *können*).²³

Es erscheint jedoch auffallend, dass an dieser Stelle lediglich drei der insgesamt sechs Modalverben genannt werden. Allerdings besteht hierfür kein offensichtlicher Grund, weshalb auf die Nennung von *dürfen*, *müssen* und *mögen* verzichtet worden ist.

²⁰ Vgl. Hyvärinen (1989), S. 39

²¹ Vgl. Doitchinov (2001), S. 112

²² Vgl. Braun (2006), S. 258

²³ Rolland (1997), S. 354

Obwohl in den folgenden Kapiteln näher auf die Merkmale der Modalverben eingegangen wird, seien an dieser Stelle zwei Eigenschaften genannt, die meines Erachtens wichtig sind, allerdings kaum in den Grammatiken aufscheinen:

Im Unterschied zu den meisten anderen Verben, die einen Infinitiv bei sich haben können, verbinden sich die Modalverben mit einem Infinitiv ohne die Partikel zu.²⁴

Als einzige Ausnahme hiervon gelte die Redewendung „nicht umhinkommen“, etwas zu tun.²⁵ Das zweite Merkmal, das als bemerkenswert erscheint, ist der Gebrauch der Modalverben als Vollverb. (z.B. Sie möchte, dass ihr morgen ins Kino geht.)²⁶

In Bezug auf Modalverben wird vielfach die Frage gestellt, ob sie eine Unterkategorie der Hilfsverben darstellen oder wie solche verwendet werden.

Hilfsverben haben oft ein unvollständiges Paradigma. Lücken gibt es insbesondere in der Tempuskonjugation und bei der Passivbildung.²⁷

Diese Beschreibung trifft teilweise, beispielsweise in Bezug auf die Bildung eines Passivs, auf Modalverben zu. Inwieweit nun Modalverben tatsächlich wie Hilfsverben verwendet werden oder ihnen untergeordnet werden können, ist jedoch nicht Teil dieser Arbeit.

4.1 Modalverben in der „Duden-Grammatik“

Modalverben stellen einen häufig verwendeten Bestandteil der deutschen Sprache dar. Sie werden bereits in den Lehrbüchern der zweiten Klasse der Sekundarstufe I als solche vermittelt (z.B. „Deutschstunde“²⁸) und stimmen beispielsweise mit deren Nennung in der „Duden-Grammatik“ überein. In diesem Nachschlagewerk werden

²⁴ Buscha (1989), S. 9f

²⁵ Vgl. Buscha (1989), S. 9f Anmerkung: Im Original wird das Wort „umhinkommen“ skandiert.

²⁶ Vgl. Buscha (1989), S. 13

²⁷ Hyvärinen (1989), S. 43 Anmerkung: Im Original wird *unvollständiges Paradigma* hervorgehoben.

²⁸ Vgl. Pramper (2013), S. 46

dürfen, können, mögen, müssen, sollen und *wollen* als Modalverben namentlich genannt.²⁹

Als mögliche Variable für eine Klassifizierung der Modalverben kann beispielsweise der Faktor der modalen Stärke herangezogen werden. Hierbei werden einerseits Notwendigkeit und Zwang (z.B. *müssen, sollen, wollen*), andererseits Möglichkeit und Erlaubnis (*können, dürfen, mögen*) unterschieden. Dies ist jedoch keineswegs die einzige Möglichkeit einer Einteilung; Es sind weiters eine Unterteilung nach Intra- bzw. Extrasubjektivität und nach epistemisch (d.h.: Sprecherbezug ist gegeben)/ nicht epistemisch (normen-, willens-, zweck- oder faktenbezogen) vorzunehmen.³⁰ Bei einer Intrasubjektivität liegt die Quelle der Modalisierung innerhalb der Gesprächspartner. Dies ist beispielsweise beim Modalverb *wollen* der Fall. Im Gegensatz dazu zeigt Extrasubjektivität eine Modalisierung, deren Ursprung außerhalb der am Gespräch Beteiligten zu finden ist. Eine epistemische Bedeutung liegt dann vor, wenn der „Redehintergrund auf das Wissen des Sprechers bezogen ist.“³¹ Eine nicht-epistemische Bedeutung ist hingegen erkennbar an einer Normen-, Willens-, Zweck- oder Faktengebundenheit. Dieses Faktum erscheint als einigermaßen überraschend: Da eine epistemische Bedeutung einen Sprecherbezug bedeutet, sollte anzunehmen sein, dass eine nicht-epistemische Bedeutung demnach sozusagen mit einem „Nicht-Sprecherbezug“ gleichzusetzen bzw. zu definieren wäre. Die Definition durch z.B. eine Bindung an Normen ist mit der zu erwartenden Begriffsklärung zwar vereinbar, jedoch nicht als synonym zu betrachten.

Anhand der Klassifizierung lassen sich die Verben *können, müssen* bzw. auch (*nicht*) *brauchen*, ebenso *dürfen* und *sollen* gruppieren. *Können* und *müssen* unterscheiden sich zwar besonders in ihrer Bedeutung, weisen, abgesehen davon, hauptsächlich Parallelen auf.³² Es ist beispielsweise bei beiden Verben sowohl ein extrasubjektiver, als auch ein intrasubjektiver Gebrauch möglich:

Intrasubjektiv: „Sie kann Klavier spielen.“³³

Extrasubjektiv: „Der Vulkan kann jederzeit wieder ausbrechen.“³⁴

Die „Duden-Grammatik“ vergleicht mit diesem Modalverbpaar, die modale Stärke betreffend, die Verben *dürfen* und *sollen*.

²⁹ Vgl. Eisenberg (2009), S. 556ff

³⁰ Vgl. Eisenberg (2009), S. 557

³¹ Eisenberg (2009), S. 557

³² Vgl. Eisenberg (2009), S. 557

³³ Eisenberg (2009), S. 558

³⁴ Eisenberg (2009), S. 557

Im Unterschied zu können/müssen setzt das Paar dürfen/sollen jedoch in seinem zentralen, nicht epistemischen Anwendungsbereich eine extrasubjektive Quelle der Modalität voraus.³⁵

Diese Quelle findet ihre Ursache einerseits in Gesetzen, Normen etc., andererseits auch durch konkrete, äußere Umstände, durch ein Handlungsziel, das durch das abhängige Vollverb identifiziert wird, oder auch durch einen extrasubjektiven Willen bzw. den Willen des Sprechers.³⁶ Diese Ursachen für eine Extrasubjektivität der Quelle finden sich ebenso bei dem bereits näher erläuterten Modalverbpaar *können* und *müssen*.

Besonders wird auf die Verneinung der Modalverben *dürfen* und *sollen* hingewiesen, wodurch ein Verbot ausgedrückt wird. Dieses Merkmal unterscheidet sie von den anderen Modalverben.

z.B. Du darfst nicht rauchen. Du sollst nicht stehlen. (Verbot)

z.B. Er kann nicht lesen. Sie muss nicht tanzen lernen. (Verneinung; kein Verbot)

Die epistemische Variante von *dürfen* ist nur in der Konjunktivform *dürfte* des Modalverbes erhalten, wobei sie damit hinsichtlich der modalen Stärke zwischen den epistemischen Varianten von *können* und *müssen* liegt.³⁷ Gabriele Diewald gibt als Definition einer epistemischen Modalität eine Art Faktizität, eine Faktenbezogenheit, an:

[...] while evidentiality indicates the source of evidence a speaker has for making a statement, without necessarily accompanying that with a factuality judgment, epistemic modality, is concerned exactly and exclusively with the latter, i.e. with the degree of factuality a speaker attributes to a proposition.³⁸

Obwohl *mögen* und *wollen* nicht als Modalverbpaar in der „Duden-Grammatik“ angeführt sind, zeigen beide einen intrasubjektiv-willensbezogenen Gebrauch. Ein Unterschied betrifft die modale Stärke, ein weiterer eine extrovertiert-willensbezogene Verwendung von *mögen*, nicht jedoch von *wollen*. Diese extrovertiert-willens-

³⁵ Eisenberg (2009) S. 558

³⁶ Vgl. Eisenberg (2009), S. 558f

³⁷ Vgl. Eisenberg (2009), S. 559

³⁸ Diewald (2010), S. 6

bezogene Verwendung findet sich zudem meist in der „gehobenen Schriftsprache“.³⁹

Modalverben regieren den Infinitiv eines Verbes.⁴⁰ Sie sind typischerweise wie Verben konjugierbar und lassen sich ebenso in alle Zeiten setzen. Das „Verbalgebilde“, das bei der Bildung von Sätzen entsteht, wird als „Modalverbkomplex“ bezeichnet, dessen Umfang unter anderem maßgeblich vom Tempus und Verbmodus abhängig ist. Den kürzesten Verbalkomplex zeigt die Form des Präsens im Indikativ (z.B. ich kann gehen). Bedeutend länger erscheint bereits die Bildung eines Plusquamperfekts im Indikativ (z.B. ich hatte gehen können). Eine weitere Möglichkeit eines solchen Verbalkomplexes, die ebenso dessen Umfang beeinflusst, ist die Verknüpfung zweier Modalverben. Diese zeigt sich ähnlich der Konstruktion des Modalverbs als Ersatzinfinitiv im Zusammenhang mit den Zeiten des Perfekts / Plusquamperfekts, auf die im Laufe dieses Kapitels näher eingegangen wird. Auch hier, bei der Kombination zweier Modalverben, nimmt das Modalverb eine dem Partizip II ähnliche Position ein (z.B. sie sollen lesen können). Der Infinitiv *lesen* wird in dem angegebenen Beispiel zwischen das Modalverb *sollen* und den Ersatzinfinitiv *können* geschoben. Komplexer gestaltet sich diese Konstruktion im Tempus des Plusquamperfekts (z.B. sie hatte schreiben können müssen).

Eine weitere Besonderheit der Modalverben ist ihre Form des bereits erwähnten „Ersatzinfinitivs“ (siehe oben). Bei der Bildung von Sätzen mit Modalverben im Perfekt und Plusquamperfekt ist oftmals die Verwendung des Partizip II zu erwarten. Allerdings wird die übliche ge- / -t Form zum Teil vergeblich gesucht. An dessen Stelle tritt eine Form auf, die einem Infinitiv gleicht:

z.B. Wir haben Musik hören wollen. / Wir hatten Musik hören wollen.⁴¹

Diese Eigenheit gilt besonders für die Verbindung von Modalverben mit den reinen Infinitiven. In vielen Fällen wird das Plusquamperfekt / Perfekt mit der gewohnten Partizipkonstruktion gebildet. Es existieren Wörter, bei denen sowohl eine Bildung des Partizip II, als auch eine Bildung mit Hilfe des Ersatzinfinitivs möglich erscheinen:

³⁹ Vgl. Eisenberg (2009), S. 560

⁴⁰ Vgl. Eisenberg (2009), S. 466

⁴¹ Vgl. Eisenberg (2009), S. 466

z.B. Die Familie hatte das Ende offenbar kommen (ge)sehen. Sie hatte ihm aufräumen helfen/geholfen.⁴²

Ein weiteres Merkmal der Modalverben ist ihre Zugehörigkeit zu den Präteritopräsentien. Dies bedeutet, dass die Suffixe der starken Verben im Präteritum und Konjunktiv II den Endungen der Modalverben im Präsens und Konjunktiv I gleichen.

z.B. Modalverb: ich darf, du darfst, er darf....
starkes Verb: ich ging, du gingst, er ging...

Eine weitere Eigenart der Präteritopräsentien stellt der Wechsel im Stammvokal im Übergang von Singular zu Plural dar.

Gemäß Duden sind die Präteritumformen der Modalverben sprachgeschichtlich eine Neubildung, weswegen sie schwache Endungen bekommen.⁴³

Ein wichtiges Merkmal für Modalverben ist die Eigenschaft, dass kein Imperativ von diesen existiert (z.B. **Brauch!*). Im Gegensatz dazu sind von diesen sehr wohl Konjunktiv I und Konjunktiv II vorhanden, finden jedoch generell eher selten Verwendung.

Einen interessanten Aspekt stellt die Wortstellung der Modalverb-Konstruktionen in Nebensätzen dar. Während die Bildung in Hauptsätzen immer gleich bleibt (das finite Verb befindet sich an zweiter Stelle; der Ersatzinfinitiv nimmt als rechte Verbalclammer für gewöhnlich den letzten Platz des Hauptsatzes ein), so hängt die Wortstellung in Nebensätzen maßgeblich vom Tempus des Nebensatzes ab. Im Präsens steht der vollständige Verbalkomplex an letzter Stelle, wobei das Modalverb den Abschluss bildet. Dies ist auch im Perfekt und Plusquamperfekt der Fall, wobei sich der Ersatzinfinitiv, das Modalverb, wiederum an letzter Stelle befindet. Diese Möglichkeit wird analog für das Tempus des Futurs verwendet. Diese genannten Konstruktionen weichen von der üblichen Bildung von Sätzen mit infiniten Verben ab. In diesen folgt das infinit regierte Verb seinem regierenden infiniten Verb.

z.B. Ob es jeder gewusst hat? / **Ob jeder gewusst es hat?* / **Ob jeder hat es gewusst?* / **Ob jeder es hat gewusst?*

⁴² Eisenberg (2009), S. 467

⁴³ Rufer (2009), S. 186

Da bei Verbalkomplexen mit Modalverben zwei infinite Verbformen aufeinander folgen, wird die Anwendung dieser Regelung obsolet. Stattdessen ist, so wie auch bei den Ersatzinfinitiven der Wahrnehmungsverben (z.B. sehen, hören etc.), eine Sonderregelung verpflichtend anzuwenden:

Sie verlangt, dass das Verb, das den letzten der beiden Infinitive regiert, dem infiniten Vollverb unmittelbar vorangeht.⁴⁴

In Futurkonstruktionen, sowie Sätzen, in denen zwei Modalverben miteinander kombiniert werden, ist, abgesehen von der Ausnahmeregelung, eine weitere Abfolgevariante möglich:

z.B. Hauptsatz: Mario wird schreiben dürfen.

Nebensatz: dass Mario wird schreiben dürfen. / dass Mario schreiben dürfen wird.⁴⁵

Ähnlich der Bildung des Futurs, Perfekts und Plusquamperfekts wird bei der Konstruktion zweier Modalverben mit Ersatzinfinitiv vorgegangen, bei dem ein Modalverb das andere regiert:

z.B. Hauptsatz: Mario muss es lernen können.

Nebensatz: dass Mario es lernen können müsste. / dass Mario es müsste lernen können.

4.2 „Eisenberg-Grammatik“ - Modalverben

In der Grammatik des Linguisten Peter Eisenberg wird den Modalverben ein eigenes Unterkapitel eingeräumt (Zu finden ist es unter dem Kapitel: „Das Verb: Valenz, Argumente und Satzstruktur“⁴⁶). Es zeigt sich hier jedoch keine genaue Definition der Modalverben. Das Kapitel wird mit einer äußerst kurzen Beschreibung wichtiger Merkmale begonnen: Es existieren nur wenige Modalverben, dafür aber nehmen sie

⁴⁴ Eisenberg (2009), S. 474

⁴⁵ Vgl. Rufer (2009), S. 188

⁴⁶ Eisenberg (2013), S. 52 - 92

den reinen Infinitiv als Ergänzung, wodurch dieser die Bezeichnung „verbale Ergänzung“ erhält.⁴⁷

In weiterer Folge des Kapitels der „Eisenberg-Grammatik“ wird erklärt, dass eine definitive Einteilung der Modalverben oft schwer fällt. Dies ist bei den Verben *brauchen*, *möchten*, *nicht brauchen*, *lassen* und *werden* der Fall.⁴⁸ Für die Schwierigkeit der exakten Zuteilung können verschiedene Gründe angeführt werden. Beispielsweise werden einige Modalverben nicht ausschließlich als solche, sondern auch als Hilfs- bzw. Vollverben verwendet. Als weiterer Grund wird die etymologische Verwandtschaft und somit die Ähnlichkeit der Wörter *mögen* und **möchten* angegeben.⁴⁹ Abgesehen davon wird überraschenderweise nicht näher auf die Problematik der exakten Einteilung oder die möglichen Verwendungsarten (Vollverb, Hilfsverb etc.) eingegangen. Dennoch wird kurz angeführt, dass keineswegs alle Modalverben von den Zuordnungsschwierigkeiten betroffen sind, da *dürfen*, *können*, *mögen*, *müssen*, *sollen* und *wollen* problemlos eingeordnet werden können.

Zu den besonderen Merkmalen der Modalverben zählt, dass sie zwar zur Formulierung von Verboten dienen, selbst aber keine Imperativform bilden können. (z.B. Du sollst nicht töten! / **Solle!* **Sollt!*). Weiters fällt die Bildung des Perfekts / Plusquamperfekts auf, da hier meist an Stelle des Partizips ein Infinitiv steht. Im Gegensatz zu den Ausführungen in der „Duden-Grammatik“ wird hier auch der Grund für diese Besonderheit genannt. Die Ursache liegt in der Verwendung der verbalen Ergänzung. Sobald diese (gemeint ist ein Infinitiv – jedoch nicht der Infinitiv des Modalverbs) aufscheint, wird das entsprechende Modalverb mit einem Infinitiv gebildet.

z.B. er hat gehen müssen / **er hat gehen gemusst*
aber: sie hatte es bereits gekonnt

Weiters beschreibt Eisenberg die Zugehörigkeit der Modalverben zu den Präteritopräsentien. Prinzipiell sind, mit Ausnahme des Wortes *wissen*, ausschließlich Modalverben als Präteritopräsentien zu bezeichnen. Durch Isolierung (das nicht-Mitmachen bestimmter Verbklassen einer Veränderung) nehmen Modalverben auch heute noch im Präsens die Formen des Präteritums an. Es zeigt sich ebenso als be-

⁴⁷ Vgl. Eisenberg (2013), S. 84

⁴⁸ Vgl. Eisenberg (2013), S. 84

⁴⁹ Anmerkung: In der „Eisenberg Grammatik“ wird das Verb *möchten* ohne Asterisk angegeben. Da jedoch in diesem Nachschlagewerk erläutert wird, dass zu dem angegebenen Wort keine Infinitivform möglich ist, wird in dieser Arbeit „möchten“ mit einem Asterisk versehen.

merkwürdig, dass die erste und dritte Person Singular nicht nur übereinstimmen, sondern starke Verben auch endungslos erscheinen (z.B. ich / er muss).

Für die Deutung von Sätzen, die Modalverben beinhalten, werden zwei Möglichkeiten unterschieden. Einerseits eine Art Stellungnahme des Sprechers, andererseits eine „inferentielle“ oder „pragmatische“ Deutungsweise. Bei letztgenannter Art wird auf das Zutreffen des Sachverhaltes geschlossen.⁵⁰ Es kommen jedoch durchaus auch Sätze vor, die beide Lesarten / Deutungsarten zulassen. (z.B. ihr müsst das gesehen haben)⁵¹.

Eisenberg nimmt jedoch eine weitere Unterteilung vor und fasst hierfür die Modalverben *mögen*, **möchten* und *wollen* zu einer Gruppe; *dürfen*, *können*, *müssen* und *sollen* in eine zweite Gruppe zusammen.

Syntaktisch sind die Verben aus MV1 [Modalverben der Gruppe 1] (**mögen, möchten, wollen**) weiter dadurch gekennzeichnet, dass sie außer **dass**-Sätzen auch Akkusative als Objekte nehmen [...] und mit Einschränkungen sogar passivfähig sind [...].⁵²

Zu den Modalverben der Gruppe 2 hingegen zählen *müssen*, *können*, *sollen* und *dürfen*. Die Besonderheit dieser Gruppe liegt darin, dass sie auch **dass**-Subjekte zulassen. Allerdings ist dies nur in Verbindung mit dem Kopulaverb *sein* möglich.

Abgesehen von den bisher in diesem Kapitel erläuterten Inhalten wird in der „Eisenberg-Grammatik“ auf die Struktur der Modalverben hingewiesen. Besonders wird hierbei meist die Konstituentenstruktur hervorgehoben. Diesbezüglich wird in der vorliegenden Arbeit jedoch nicht näher eingegangen, da dies den Rahmen des Themas sprengen würde.

⁵⁰ Vgl. Eisenberg (2013), S. 87

⁵¹ Vgl. Eisenberg (2013), S. 87

⁵² Eisenberg (2013), S. 89

4.3 Duden- und „Eisenberg-Grammatik“ im Vergleich

Das Phänomen der Modalverben stellt sich als ein umfangreiches Gebiet der Sprachwissenschaften dar. Doch wäre es falsch zu vermuten, dass bestehende Grammatiken sich gleichermaßen damit auseinandersetzen oder diesen Bereich gleich strukturieren. Dies fällt bereits im Aufbau der jeweiligen Kapitel zur Modalität auf. Während in der „Eisenberg-Grammatik“ ein einziges Unterkapitel zum Thema der Modalverben existiert, finden sich in der „Duden-Grammatik“ hierzu mehrere Bereiche: „4.2.8 Die Modalverben und *wissen*: Besonderheiten der Flexion“⁵³, „4.5.3. Bedeutung und Gebrauch der Modalverben“⁵⁴, „4.3.5 Andere Verbalkomplexe“⁵⁵ und „4.3.6 Stellungsregularitäten im Verbalkomplex“⁵⁶. Eine weitere Differenz, den Aufbau betreffend, zeigt sich in der Darstellung der Modalverben: Während die „Eisenberg-Grammatik“ die Modalverben in zwei Gruppen einteilt, je nachdem, ob dass-Objekte oder dass-Subjekte genommen werden können, findet sich diese Unterteilung in der „Duden-Grammatik“ nicht. Stattdessen werden, aufgrund der unterschiedlichen modalen Stärke, *können* und *müssen* bzw. *sollen* und *wollen* in zwei Kapitel aufgeteilt.

Beide bisher erläuterten Grammatiken nennen zwar die geringe Anzahl der Modalverben, definieren aber nicht eindeutig, weshalb gerade die genannten als eine Gruppe zusammengefasst werden. In dem Unterkapitel „4.5.3. Bedeutung und Gebrauch der Modalverben“ der „Duden-Grammatik“ werden hauptsächlich Beispiele und Erklärungen für die unterschiedlichen Verwendungsarten der Modalverben gegeben. Dies fehlt in der „Eisenberg-Grammatik“ zur Gänze, sowie die genaue Beschreibung der Wortstellung bei der Verwendung von Modalverben.

Inhaltlich gesehen wird deutlich, warum die „Duden-Grammatik“ häufig in Schulen Anwendung findet. Darin wird beispielsweise eine Konjugationstabelle der Modalverben⁵⁷ angegeben, die für das Erlernen von Deutsch als Muttersprache, aber auch Deutsch als Fremdsprache, von großer Relevanz (in einem schulischen Kontext) erscheint. Zudem geht sie vermehrt auf die korrekte Bildung von Sätzen mit Modalverben ein (z.B. Wortstellung). Es werden weiters mehr Beispiele angegeben als in der „Eisenberg-Grammatik“, die eher als ein Nachschlagewerk der Sprachwissenschaft angesehen werden kann. Hier wird beispielsweise auch auf die Satzstruktur

⁵³ Vgl. Eisenberg (2009), S. 458f

⁵⁴ Vgl. Eisenberg (2009), S. 556 - 562

⁵⁵ Vgl. Eisenberg (2009), S. 472f

⁵⁶ Vgl. Eisenberg (2009), S. 473 - 476

⁵⁷ Vgl. Eisenberg (2009), S. 481f

bzw. auf die Konstituentenstruktur eingegangen, was in der „Duden-Grammatik“ zur Gänze fehlt. Ein weiterer, bedeutender Unterschied liegt darin, dass die Möglichkeit einer Kombination mehrerer Modalverben nur in der „Duden-Grammatik“ aufscheint.

Trotz etlicher Differenzen fallen durchaus auch einige Gemeinsamkeiten zwischen beiden Grammatiken auf. Unter anderem erwähnen sowohl die „Duden-Grammatik“, als auch die „Eisenberg-Grammatik“ als Merkmale der Modalverben einerseits die Zugehörigkeit zu den Präteritopräsentien, andererseits die Bildung des Perfekts / des Plusquamperfekts mit einem Infinitiv an Stelle eines Partizips II. Als weiterer gemeinsamer Nenner ist die Erwähnung des Verbs *wissen* im Zusammenhang mit den Modalverben zu nennen.

4.4 Modalverben in der „Helbig/Buscha-Grammatik“

Ein weiteres wichtiges Nachschlagewerk stellt die „Deutsche Grammatik“ von Gerhard Helbig und Joachim Buscha dar. Hier findet sich, wie auch in der „Eisenberg-Grammatik“ ein eigenes Kapitel zu den Modalverben, das sich jedoch über achteinhalb Seiten erstreckt. Eingeleitet wird es durch die Nennung der Modalverben, die mit denen in den anderen Grammatiken übereinstimmt. Es wird darauf hingewiesen, dass diese Verben, die „[i]n Verbindung mit dem Infinitiv von Vollverben [...] zum Ausdruck verschiedener modaler Bedeutungen [dienen]“, eine „relativ geschlossene Gruppe“ bilden.⁵⁸

Anschließend finden sich einige Unterkapitel zu den Bereichen des Formenbestandes, der semantischen Beschreibung, sowie objektiver und subjektiver Modalität. Im Bereich des Formenbestands werden die Merkmale der Modalverben näher erläutert. Interessant erscheint, dass hierbei eine Unterteilung zwischen dem Konjugationssystem der Modalverben einerseits, und einem Sammelbereich der anderen genannten Merkmale andererseits, erfolgt. Zum Konjugationssystem wird eine Tabelle mit den Präsens- und Präteritumbildungen aller Modalverben beigelegt. Anhand derer sind die Merkmale, die beschrieben werden, gut erkennbar. Zunächst wird auf den Stammvokalwechsel zwischen Singular und Präteritum eingegangen. Ebenso wird die Endungslosigkeit der 1. und 3. Person Singular genannt, sowie die

⁵⁸ Vgl. Helbig (2001), S. 114

Bildung des Präteritums, indem an den Wortstamm des Verbums, wie auch bei regelmäßigen Verben, das Suffix *-te* angehängt wird.⁵⁹ Der in den anderen beiden Grammatiken verwendete Begriff der „Präteritopräsentien“ wird hier jedoch nicht angeführt.

Anschließend scheint der für diese Arbeit, im Zusammenhang mit den bisher verwendeten Grammatiken, interessanteste Teil auf.

Die Form des Ersatzinfinitivs der Modalverben ist in Bezug auf beide bisher erläuterten Grammatiken mittlerweile veranschaulicht worden. Allerdings führt die „Helbig/Buscha-Grammatik“ die Erklärung hierzu präziser aus. Werden Modalverben in einem Satz als alleiniges Verbum, d.h. „[o]hne Infinitiv eines Vollverbs“ verwendet, so bilden sie als Partizip II keinen Ersatzinfinitiv, sondern zeigen die gewohnte Form⁶⁰:

z.B. Ich habe das nicht gewollt.

Als weiteres Merkmal zeigt sich, dass sowohl Infinitiv I, als auch Infinitiv II, in Kombination mit Modalverben kein *zu* aufweisen.

z.B. Sie wollte die Hausübungen schreiben.

*Sie wollte die Hausübungen zu schreiben.

Zur Wortstellung der Modalverben in einem Satz findet sich in der „Buscha/Helbig – Grammatik“ folgender Hinweis:

Die Modalverben gehören zu den Verben [...], bei denen in den zusammengesetzten Tempusformen (a) und im eingeleiteten Nebensatz (b) der Infinitiv des Vollverbs nur in Vorderstellung möglich ist, d.h. nicht ausgerahmt werden kann:

(a) → Er hat mich am Abend *besuchen* wollen.

⁵⁹ Vgl. Helbig (2001), S. 114

⁶⁰ Vgl. Helbig (2001), S. 115

(b) → Ich wusste, dass er mich am Abend *besuchen* wollte.⁶¹

In anderen Grammatiken wird beschrieben, dass Modalverben nicht passivfähig seien. Dies trifft laut Buscha und Helbig zwar zu, allerdings besteht diesbezüglich eine Variante, in der sehr wohl eine Verwendung als Passiv möglich erscheint. Diese schließt den Infinitiv I bzw. den Infinitiv II mit ein.

→ *Das Geld ist gestern (von ihm) überwiesen gemusst worden.

→ Das Geld muss gestern (von ihm) überwiesen worden sein.⁶²

Interessant erscheint, dass das Modalverb, sofern kein Vollverb existiert, als solches (d.i. als Vollverb) fungieren kann. Diesbezüglich bestehen zwei Varianten. Einerseits ergibt sich in manchen Fällen das fehlende Vollverb aus dem Kontext, andererseits zeigt sich das Modalverb als „Bewegungs-“ oder „Handlungsverb“.⁶³

z.B. Ich will nach Hause.

Dieser Satz kann als Beispiel für die zweite Variante genommen werden, da hier das Modalverb *wollen* für den Inhalt des nach-Hause-Gehen- oder zumindest nach-Hause-Gelangen-Wollens aufgefasst werden kann.

Im Kapitel zur semantischen Beschreibung der Modalverben wird auf einen Aspekt der Modalität, d.h. der Modalverben, eingegangen, der bereits im Kapitel 3 Modalität im sprachwissenschaftlichen Kontext erläutert worden ist. Die Verbindung zwischen Subjekt und Verb, die die Modalität betrifft, wird als deontische / objektive Modalität bezeichnet. Nach Helbig können für diese folgende Bedeutungen genannt werden: Wille / Absicht, Erlaubnis / Verbot, Notwendigkeit / Forderung und Möglichkeit.⁶⁴ Die epistemische Modalität hingegen ähnelt zwar der deontischen Modalität sehr, allerdings mit einem bedeutenden Unterschied. Hierbei wird nicht der Zusammenhang von Subjekt und Verb betrachtet, sondern zwischen dem Sprecher einerseits und Subjekt und Verb andererseits. Die drei Einheiten von Subjekt, Infinitiv und Modalverb betreffend bedeutet dies, dass bei der objektiven Modalität Infinitiv und Modalverb dem Subjekt zusammengefasst ge-

⁶¹ Helbig (2001), S. 115f

⁶² Helbig (2001), S. 116

⁶³ Vgl. Helbig (2001), S. 116

⁶⁴ Vgl. Helbig (2001), S. 116

genüberstehen; bei der subjektiven Modalität hingegen bilden Subjekt und Infinitiv eine Einheit.

Für das Kapitel der objektiven / deontischen Modalität werden in der „Helbig/Buscha-Grammatik“ die verschiedenen Bedeutungen von *dürfen*, *können*, *mögen*, *müssen*, *sollen* und *wollen* mit Beispielen präsentiert und erläutert. Während für *müssen* nur eine Variante, die der Notwendigkeit, aufscheint, so zeigt das Modalverb *sollen* bereits vier unterschiedliche Deutungsmöglichkeiten: Forderung, Zukunft, indirekte Aufforderung und Eventualität.⁶⁵

4.5 Vergleich der Grammatiken

Im Folgenden soll versucht werden, die drei angegebenen Grammatiken in ihrer Darstellung bezüglich der Modalverben des Deutschen zu vergleichen. Dies gestaltet sich auf Grund der Detailvielfalt als verhältnismäßig schwierig. Aufgrund dessen werden in dieser Arbeit die wichtigsten Unterschiede und Gemeinsamkeiten herausgearbeitet.

Es erscheint wenig überraschend, dass ein Konsens darüber herrscht, welche Verben zu den Modalverben zählen. Während die „Duden-Grammatik“ näher auf die Klassifizierung der Modalverben eingeht, spricht die „Eisenberg-Grammatik“ eher von einer Problematik bezüglich der Zuordnung zu den Modalverben (siehe 5.4.2 „Eisenberg-Grammatik“ - Modalverben). Anzumerken ist jedoch, dass die durch die „Duden-Grammatik“ vorgenommene Einteilung nicht vollständig mit den „Deutungsmöglichkeiten“ der „Helbig/Buscha-Grammatik“ übereinstimmt. Die einzige diesbezügliche Überschneidung liegt in dem Begriff „epistemisch“. Zwar kennt auch die „Eisenberg-Grammatik“ Deutungsmöglichkeiten, allerdings unterscheiden sich diese zur Gänze von denen in den beiden anderen genannten Grammatiken.

Als weitere Gemeinsamkeit ist die Nennung von Konstruktionen mit Hilfe eines Ersatzinfinitivs von Bedeutung. Dieser Terminus wird einheitlich verwendet, wobei die Erklärungen, wann diese Konstruktion zum Einsatz kommt, teilweise divergiert. Ebenso wie der Ersatzinfinitiv scheint in allen drei Grammatiken die Erklärung zu Modalverben als Präteritopräsentien auf. Eine Einschränkung ist jedoch in Bezug auf

⁶⁵ Vgl. Helbig (2001), S. 119f

die „Helbig/Buscha-Grammatik“ zu machen, da in diesem Nachschlagewerk zwar die inhaltliche Seite, nicht jedoch der Begriff der „Präteritopräsentien“ erklärt wird.

Divergenzen scheinen hingegen in Bezug auf die Bildung des Imperativs und des Passivs auf. Während die „Duden-Grammatik“ keine Unmöglichkeit in der Passivbildung von Modalverben sieht⁶⁶, so findet sich diesbezüglich in der „Helbig/Buscha-Grammatik“ durchaus eine Einschränkung im Zusammenhang mit Infinitiv I bzw. Infinitiv II.

In Bezug auf den Imperativ erscheinen die Unterschiede noch deutlicher. Die „Duden-Grammatik“ geht davon aus, dass für Modalverben prinzipiell keine Imperative existieren. Die „Eisenberg-Grammatik“ hingegen beschreibt durchaus eine Alternative zu Imperativen, indem Modalverben zur Formulierung von Verboten verwendet werden können.

Es erscheint als auffällig, dass einzig die „Helbig/Buscha-Grammatik“ den Fall beschreibt, dass Modalverben als einziges Vollverb eines Satzes aufscheinen können. In Bezug auf den Infinitiv eines Vollverbs, beziehungsweise die verbale Ergänzung, existieren, abgesehen von einer kurzen Definition, keine Angaben. Während die „Helbig/Buscha-Grammatik“ und die „Eisenberg-Grammatik“ diese anführen, so findet sich der Begriff nicht im Sachregister der „Duden-Grammatik“.

Alle Grammatiken weisen, wie aus den bisherigen Erläuterungen hervorgeht, viele Informationen auf, die teilweise nicht in anderen Grammatiken aufscheinen. Somit kann bezüglich der Thematik der Modalverben keine Präferenz bezüglich einer speziellen Grammatik genannt werden. Anzumerken ist jedoch, dass der Themenbereich der Modalverben in der „Duden-Grammatik“ auf mehrere Kapitel aufgeteilt ist, wodurch er unübersichtlich wirkt.

⁶⁶ Vgl. Eisenberg (2009), S. 549

5. Modalpartikeln

Modalpartikeln stellen eine der Subgattungen der Partikeln dar. Merkmal dieser ist die Unflektierbarkeit. Somit zählen neben den Modalpartikeln des Weiteren Adverbien, Präpositionen und Konjunktionen als „Partikeln“.⁶⁷ Die Bezeichnung der Modalpartikeln hat sich im Laufe der Zeit als zielführend herauskristallisiert. Ursprünglich sind durchaus auch andere Bezeichnungen, in Bezug auf die Funktion dieser Art der Partikeln, in Verwendung gewesen. „Füllwörter“, „Würz-“ oder auch „Färbewörter“ erscheinen diesbezüglich weniger geeignet. Ein Grund hierfür ist, dass sie kaum Angaben zur Funktion oder Wortklasse implizieren. Im Gegensatz dazu erscheint die Bezeichnung der „kommunikativen Partikeln“ als durchaus realistisch, wenn man die Verwendung der Modalpartikeln bedenkt⁶⁸. So wie Modalverben stellen auch Modalpartikeln Verweise auf einen inner- oder außersprachlichen Inhalt dar. Meist ist dies jedoch, die Modalpartikeln betreffend, in einer gesprochenen Situation der Fall. (Molnár erläutert, „daß Modalpartikeln Einstellungsausdrücke sind, weil sie die Einstellung des Sprechers zur Proposition anzeigen.“⁶⁹ Modalpartikeln in verschriftlichter Form werden demnach ausgeklammert.) Derartige Verweise bzw. auch derartiges Anknüpfen an Inhalte hängen / hängt zu einem Großteil davon ab, ob die Situation mehr einen formellen oder privaten Charakter annimmt. Als Faustregel lässt sich sagen: Je privater sich die Situation darstellt bzw. je vertrauter der Gesprächspartner / die Gesprächspartnerin ist, desto mehr Modalpartikeln werden verwendet. In der gesprochenen Sprache ist weiters der Zusammenhang von Modalpartikeln und Intonation hervorzuheben. So kann in bestimmten Satztypen die Verwendung von Modalpartikeln an feststehende Intonationsmuster gekoppelt sein.⁷⁰

Bisher ist in diesem einleitenden Kapitel hauptsächlich auf Bezeichnung und Verwendung der Modalpartikeln eingegangen worden. Um Modalpartikeln jedoch richtig deuten zu können, erscheint es wichtig zu wissen, zu welchem Bereich eines Satzes sie zählen:

Strukturell gehört die modale Partikel zum Prädikat als sein Adjunkt (das untergeordnete Glied) und steht sowohl auf der prosodischen[...] als auch auf der syntaktischen Ebene mit dem Satz in Wechselwirkung.⁷¹

⁶⁷ Vgl. Beerbom (1992), S. 24

⁶⁸ Vgl. Beerbom (1992), S. 25

⁶⁹ Vgl. Molnár (2002), S. 16

⁷⁰ Vgl. Beerbom (1992), S. 31

⁷¹ Krivonosov (1977), S. 190

Dies bedeutet, dass Modalpartikeln primär dem Prädikat untergeordnet sind. Allerdings besteht nicht nur zu diesem Satzglied ein Bezug, sondern eine Korrelation zum Satz als solchen. Diese betrifft einerseits die Syntax, andererseits die Prosodie.

Welche Partikeln werden nun zu den „Modalpartikeln“ gezählt? Diese Frage ist nicht so leicht zu beantworten, wie es womöglich den Anschein hat. Zur Beantwortung dieser Frage muss gesagt werden, dass das Phänomen der Modalpartikeln einen relativ jungen Bereich in den Sprachwissenschaften darstellt: Die Geschichte der Modalpartikeln nimmt ihren Ursprung 1963 in einer Dissertation von Harald Weydt.⁷²

Weydt war der Meinung, dass die Benennung Modalpartikel nicht zu akzeptieren ist, weil diese Klasse auch Partikeln umfasse, die nicht dem Verhalten der Abtönungspartikeln entsprechen. Im Zentrum steht also das Problem der Definition der Konzepte von Abtönung und Modalität.⁷³

Obwohl mittlerweile Abtönungspartikeln und Modalpartikeln synonym verwendet werden, so ist prinzipiell von Weydt, was anhand des Zitates ersichtlich wird, auch zwischen diesen beiden Begriffen eine Unterscheidung getroffen worden. Von der Wortbedeutung ausgehend ist tatsächlich ein Unterschied zu machen: Modalität die Art und Weise beschreibt bzw. auf Möglichkeit und Notwendigkeit Bezug nimmt, ist die Abtönung. Anders stellt sich die Definition der Abtönung dar, die von Koch / Oesterreicher folgendermaßen erfolgt:

Ein besonders interessantes, im weiteren Sinne dialogisches Verfahren nähesprachlicher Kommunikation besteht nun darin, bestimmte interaktionell relevante Kontextbedingungen illokutionärer Akte lediglich durch äußerst sparsame sprachliche Mittel anzudeuten. Man kann hier von Abtönung sprechen.⁷⁴

Doch nicht nur die Begrifflichkeit dieser Unterkategorie der Modalpartikel ist in den Sprachwissenschaften unklar, sondern ebenso die Grenzziehung zu anderen Wortarten. Seit Weydts Dissertation hat sich die Sprachwissenschaft zwar vermehrt mit diesem Thema befasst, „[und] dennoch ist das Problem der Wortarten bis jetzt weder theoretisch noch praktisch gelöst worden. Das gilt auch für die modalen Parti-

⁷² Vgl. Beerbom (1992), S. 23

⁷³ Babajanyan (2011), S. 8

⁷⁴ Koch (1990), S. 67f

keln.“⁷⁵ Besonders schwer fällt die Abgrenzung beispielsweise in Bezug auf Modalwörter.

z.B. Es ist noch kein Meister vom Himmel gefallen.

Dieser Satz kann auf zwei verschiedene Arten gedeutet werden. Der Interpret / die Interpretin des Satzes hat hier zwei Deutungsmöglichkeiten. Eine mögliche Bedeutung zeigt sich auf semantischer Ebene, dass kein Meister vom Himmel gefallen und dies auch künftig nicht zu erwarten ist. Der zweite Fall beinhaltet hingegen die Möglichkeit des „Herunterfallens“ vom Himmel. Je nachdem, ob man in diesem Satz ein Modalwort oder eine Modalpartikel vermutet, ändert sich die Semantik, gemeint ist hierbei die Deutung, des Satzes.

Bisher ist es nicht möglich gewesen, Modalpartikeln eindeutig von anderen Phänomenen, besonders von Modalwörtern, abzugrenzen. Dennoch bestehen bestimmte Charakteristika, die eine Differenzierung bewirken, von denen im Folgenden einige genannt werden: Modalpartikeln können weder gesteigert werden, noch eine erste Stelle im Satz vor einem finiten Verb einnehmen, dafür aber diesem folgen. Weiters sind Modalpartikeln nicht negierbar und nicht als alleinige Antwort auf Fragesätze möglich. Teilweise werden diese Merkmale zur Definitionsfindung von Modalpartikeln verwendet:

Als Modalpartikeln werden [...] deutsche Wörter bezeichnet, die morphologisch unflektierbar sind und Homonyme in anderen Wortarten haben, syntaktisch nicht satzgliedwertig sind, topologisch nicht die erste Stelle im Satz einnehmen können und sich im Mittelfeld des deutschen Satzes befinden.⁷⁶

Eine einfachere Möglichkeit der Differenzierung bietet Bublitz.⁷⁷ Er teilt die Modalität in eine kognitive, volitive und emotive ein. Demzufolge würden Modalpartikeln als eine emotive Modalität kategorisiert werden können. Nach Christiane Beerbom ist dieser Terminus allerdings unzureichend, da hierdurch vermittelt wird, dass Modalpartikeln für das Transportieren von Emotionen verantwortlich seien. In ihrer Dissertation bzw. Publikation zu dem Thema „Modalpartikeln als Übersetzungsproblem. Eine kontrastive Studie zum Sprachenpaar Deutsch-Spanisch“ nennt Beerbom folgende Lexeme, die ihrer Ansicht nach als Modalpartikeln Verwendung

⁷⁵ Vgl. Krivonosov (1977), S. 176

⁷⁶ Molnár (2002), S. 15

⁷⁷ Vgl. Bublitz (1978), S. 6ff

finden: *aber, auch, bloß, denn, doch, eben, eigentlich, etwa, halt, ja, (ein)mal, nicht, nur, schon, vielleicht, wohl.*⁷⁸

Doch abgesehen von der Problematik der Begrifflichkeit und der Grenzziehung zu anderen Gattungen, zeigt es sich als schwierig, das Phänomen der Modal- / Abtönungspartikeln allgemein in der Sekundärliteratur zu finden. Als Grund dafür kann angegeben werden, dass sich viele Werke auf einzelne Partikeln bzw. zum Teil auch deren Übersetzung und Verwendung in anderen Sprachen beschränken und daher keine allgemeinen Informationen zu Modalpartikeln als solche gegeben werden.

5.1 Problematik des Lehrens und Lernens von Modalpartikeln

Die Verwendung von Modalpartikeln ist aus dem alltäglichen Gebrauch der deutschen Sprache nicht mehr wegzudenken. Etliche Wendungen, wie beispielsweise „Das habe ich ja gerade gesagt!“ sind zudem bereits idiomatisiert. Eine Vereinheitlichung der Wortstellung der Modalpartikeln ist bislang jedoch noch nicht geglückt. Mitunter ist dies ein Grund dafür, weshalb sich an Stelle der Modalpartikeln Grammatiken eher auf die Erläuterung derer Homonyme konzentrieren.⁷⁹ Obwohl sich Linguisten bzw. dadurch auch Grammatiken zunehmend mit der Thematik der Modalpartikeln befassen, zeigt sich dennoch, dass deren Verwendung eher gefühlsmäßig als rational bzw. erlernbar erscheint. Dies kann als Ursache genannt werden, weshalb Modalpartikeln in deutschsprachigen Schulbüchern zumeist nicht erläutert werden. Dennoch schlägt Beerbom beispielsweise vor, sofern Modalpartikeln im Deutschunterricht erarbeitet werden, sei es als Unterricht in der Muttersprache oder in der Fremdsprache bzw. Zweitsprache, in Form von Rollenspielen oder, in schriftlicher Form, als Lückentext gezielt zu üben.

Besonders in Bezug auf Modalpartikeln im Kontext mit dem Erwerb von Deutsch als Fremdsprache kommt Beerbom zu folgender Schlussfolgerung:

[D]ie Verwendung der deutschen MPn [*Modalpartikeln*] ist nur schwer lernbar und lehrbar. Dies liegt nicht allein daran, daß Äquivalente in anderen Sprachen häufig

⁷⁸ Vgl. Beerbom (1992), S. 26f. Anmerkung: Die Modalpartikel (ein)mal) wird im Original zweimal genannt, was in dieser Arbeit auf eine Erwähnung reduziert wird.

⁷⁹ Vgl. Beerbom (1992), S. 48

nicht existieren und daß die einzelnen deutschen MPn so viele Bedeutungsvarianten zu haben scheinen, sondern es ist offenbar auch nicht in jeder Sprache üblich, immer wieder auf den sprachlichen Kontext und die Kommunikationssituation zu verweisen, wie dies im Deutschen durch die Verwendung von MPn geschieht.⁸⁰

Die Vermittlung von Modalpartikeln im Deutsch-Unterricht wird jedoch nicht nur aufgrund dessen in Frage gestellt. Die Partikelforschung erachtet Modalpartikeln teilweise sogar als „aus dem Satz weglaßbar“.⁸¹

Dennoch mag es durchaus als sinnvoll erscheinen, Modalpartikeln, zumindest teilweise, im Deutsch-Unterricht durchzunehmen. Im Sinne des Sprachbewusstseins und der Verbesserung der Ausdrucksweise kann und sollte durchaus auf den Gebrauch von Abtönungspartikeln hingewiesen werden. Besonders die Partikeln *halt* und *eh*, die in der Jugendsprache vermehrt Verwendung finden, sollten hierbei näher erläutert werden: Einerseits wird dadurch ein Verständnis für die deutsche Sprache und ihre Strukturen geschaffen, andererseits können die Schüler und Schülerinnen darauf sensibilisiert werden, dass beispielsweise der vermehrte Gebrauch der Modalpartikel *halt* besonders in schriftlicher Form, aber auch in der gesprochenen Sprache, als umgangssprachlich zu bewerten ist.

5.2 Abtönungspartikeln in der „Duden-Grammatik“

Obwohl die Verwendung der Modalpartikeln auf den mündlichen Sprachgebrauch beschränkt zu sein scheint und als teilweise gar überflüssig erachtet worden ist, so findet sie ihren Weg dennoch in Eintragungen in Grammatiken. In der „Duden-Grammatik“ wird postuliert, dass die Aussage, dass Modalpartikeln abkömmlich seien, durchaus nicht zutrifft.⁸² In diesem Nachschlagewerk zeigen sich in etwa zweieinhalb Seiten zum Thema „Abtönungspartikeln“, wobei ein Großteil von diesen aus Beispielsätzen besteht. Anzumerken ist, dass bereits in der Überschrift die Begriffe „Abtönungspartikel“ und „Modalpartikel“ synonym verwendet werden. Eingeleitet wird dieses Unterkapitel nicht mit einer Definition, sondern vielmehr mit dem Vermerk, dass Modalpartikeln bzw. Abtönungspartikeln erst vor wenigen Jahrzehnten von Interesse für die Sprachwissenschaft geworden sind.⁸³ Auf diese Fest-

⁸⁰ Beerbom (1992), S. 47

⁸¹ Vgl. Molnár (2002), S. 15

⁸² Zum Folgenden vgl. Eisenberg (2009), S. 590f

⁸³ Vgl. Eisenberg (2009), S. 590

stellung folgen die Nennung der einzelnen Partikeln, sowie Merkmale der Abtönungspartikeln.

Als Abtönungspartikeln werden *ja, denn, wohl, doch, aber, nur, halt, eben, mal, schon, auch, bloß, eigentlich, etwa, nicht, vielleicht* und *ruhig* genannt, wobei impliziert wird, dass es sich hierbei nicht um eine vollständige Aufzählung handelt. Anhand der genannten Partikeln jedoch sind keine der weiters beschriebenen Merkmale erkennbar: Modalpartikeln sind, um die Eigenschaften kurz zusammenfassen, nicht flektiert, stehen im Satzmittelfeld und hierbei meist vor dem Rhema des Satzes. Weiters können sie nicht allein als Antwort fungieren.⁸⁴

Sie drücken sehr differenziert Einstellungen, Annahmen, Bewertungen und Erwartungen des Sprechers bezüglich des geäußerten Sachverhalts, teilweise auch seine Erwartungen an den Hörer aus.⁸⁵

Modalpartikeln können in betonter bzw. in unbetonter Form auftreten. Einige Modalpartikeln können sogar sowohl betont als auch unbetont verwendet werden, weisen dann jedoch eine unterschiedliche Bedeutung auf. Weiters wird die Homonymie der Modalpartikeln beschrieben. Als mögliche Wortklassen hierfür erscheinen Adverbien, Adjektive, aber auch Kommentaradverbien, Fokuspartikeln, Konjunktionen und Subjunktionen.⁸⁶

So wie bei Modalverben, lassen sich nun auch Modalpartikeln miteinander verknüpfen (z.B. Das habe ich ja eh gesagt!). Prinzipiell zeigt sich die Abfolge der Modalpartikeln als eher komplexes Phänomen, das Maria Thurmair in ihrem Werk „Modalpartikeln und ihre Kombinationen“ dargestellt hat.⁸⁷ In der hierfür gestalteten Tabelle wird gezeigt, welche Modalpartikeln miteinander verknüpft werden können und wo eine derartige Kombination nicht möglich erscheint. In der „Duden-Grammatik“ wird die mögliche Kombinationsfolge der Modalpartikeln hingegen folgendermaßen kurz zusammengefasst:

ja > halt > doch > einfach > auch > mal.⁸⁸

⁸⁴ Vgl. Eisenberg (2009), S. 591

⁸⁵ Eisenberg (2009), S. 591

⁸⁶ Vgl. Eisenberg (2009), S. 590

⁸⁷ Vgl. Thurmair (1989), S.278f

⁸⁸ Vgl. Eisenberg (2009), S. 594

5.3 Partikeln in der „Eisenberg-Grammatik“

Im Gegensatz zur "Duden-Grammatik" erscheint das Kapitel zum Thema der Abtönungspartikeln in der „Eisenberg-Grammatik“ als wenig umfangreich. Dies wird zu Beginn des Unterkapitels „Partikeln: Fokussierung und Abtönung“ damit begründet, dass Partikeln an sich eine Art „Restkategorie“ darstellen. („Nicht einmal einen kategorialen Kern für alle diese Wörter wird es geben.“⁸⁹) Zudem fällt auf, dass eine Abgrenzung zwischen Adverbien, sowie Partikeln, in den Sprachwissenschaften unterschiedlich erfolgt.⁹⁰ In diesem Kapitel der „Eisenberg-Grammatik“ werden zwar weiters Erläuterungen zu den unterschiedlichen Arten von Partikeln gegeben, allerdings wird in dieser Arbeit ausschließlich auf die Abtönungspartikeln eingegangen.

Auch wenn dieses Unterkapitel in der „Eisenberg-Grammatik“ in etwa auf eine Seite beschränkt ist, so wird es mit der Nennung der Abtönungspartikeln eingeleitet. Eine Erklärung, dass der Name der „Abtönungspartikeln“ nur einer von mehreren (z.B. Modalpartikeln) ist, fehlt jedoch. Weiters wird nicht erklärt, ob die genannten Abtönungspartikeln eine vollständige Aufzählung darstellt: *aber, auch, bloß, denn, doch, eigentlich, eben, einfach, etwa, erst, halt, ja, jetzt, mal, nun, nur, ruhig, schon, vielleicht, wohl*.⁹¹

Trotz dieser mangelnden Information findet sich doch eine Definition über die Funktion der Abtönungspartikeln. Durch diese ist durchaus ein Bezug zur Deixis erkennbar:

Ihre Funktion wird im Allgemeinen darin gesehen, den Inhalt des Satzes, dem sie nebengeordnet sind, auf die Sprechsituation zu beziehen.⁹²

Neben dieser Erklärung besteht jedoch weiters die Möglichkeit, die Abtönung als Information für den Adressaten zu deuten (d.i. Relevanztheorie⁹³).

⁸⁹ Eisenberg (2013), S. 233

⁹⁰ Vgl. Eisenberg (2009), S. 233

⁹¹ Vgl. Eisenberg (2013), S. 236

⁹² Vgl. Eisenberg (2013), S. 236

⁹³ Vgl. Eisenberg (2013), S. 236

Obwohl die angegebenen Beispiele für diese Arbeit nicht von Bedeutung sind, erscheint hingegen folgende Aussage als interessant:

Die Explikation von Abtönung als >metapragmatische Instruktion< an den Hörer führt in den meisten Fällen dazu, dass einer Partikel genau eine Funktion zugeschrieben wird.⁹⁴

Die Deutung von Abtönungspartikeln in einem Satz, sei es nun Aussage-, Aufforderungs- oder Fragesatz, fällt in den meisten Fällen eher leicht. Aufgrund dessen erfolgt die Zuordnung der spezifischen Deutung der Abtönungspartikeln. Es wird in der „Eisenberg-Grammatik“ jedoch keine Antwort auf die Frage gegeben, welche Beispiele es dafür gibt, wenn eine Zuschreibung zu mehreren Funktionen, vor allem zu welchen, erfolgen kann. Die Vermutung liegt jedoch nahe, dass nicht verschiedene Fälle der Zuordnung von Abtönungspartikeln allein, sondern eher eine Homonymie gemeint ist. Somit bestünde die Zuordnung zu einer Funktion vielmehr aus der Einteilung in bestimmte Wortklassen, sowie deren Abgrenzung voneinander.

5.4 Vergleich - „Duden-Grammatik“ und „Eisenberg-Grammatik“

Sowohl die „Duden-Grammatik“, als auch die „Eisenberg-Grammatik“ haben in ihren Inhalt die Modalpartikeln aufgenommen. Doch bereits in der Kapitelüberschrift zeigt sich der erste Unterschied. Während das Unterkapitel der „Eisenberg-Grammatik“ lediglich den Terminus der „Abtönungspartikeln“ vorweist, so wird diesbezüglich in der „Duden-Grammatik“ sofort erkennbar, dass dies nicht der einzige Begriff für diese Wortkategorie ist, da in Klammern die Bezeichnung „Modalpartikeln“ angefügt wird. Diese Terminologie wird in der jeweiligen Grammatik konsequent eingehalten. Eine weitere Differenzierung zeigt sich in der Benennung der einzelnen Abtönungspartikeln. In der „Duden-Grammatik“ wird darauf hingewiesen, dass diese Aufzählung unvollständig ist und lediglich die häufigsten Abtönungspartikeln genannt werden.⁹⁵ Die Reihenfolge der Partikeln dürfte danach ausgerichtet sein, da ansonsten keine erkennbare Präferenz vorliegt. Die Modalpartikel *nicht* findet

⁹⁴ Vgl. Eisenberg (2013), S. 237

⁹⁵ Anmerkung: Diese Aussage beruht lediglich auf einer Vermutung, da keine Hinweise auf eine Begründung vorzufinden sind. (Die Reihenfolge wird beispielsweise nicht in alphabetischer Form vorgenommen.) Dass die Häufigkeit das Kriterium für die Nennung gerade dieser Partikeln darstellt, ist allerdings eine sowohl plausible, als auch naheliegende Vermutung.

sich lediglich in der „Duden-Grammatik“, nicht aber in der „Eisenberg-Grammatik“, dafür erscheint diese, den Umfang der Abtönungspartikeln betreffend, als umfangreicher. In der alphabetischen Reihenfolge der Partikeln werden auch *einfach*, *erst*, *jetzt* und *nun* genannt. Diese kommen jedoch nicht in der „Duden-Grammatik“ vor. Allerdings werden im Kapitel zusätzlich Abtönungspartikeln erwähnt, die in der Aufzählung zu Beginn des Kapitels nicht angeführt sind (z.B. immerhin, nämlich etc.) Auch wenn die „Eisenberg-Grammatik“ nicht wörtlich auf die Unvollständigkeit der Aufzählung eingeht, so weist keine der beiden Grammatiken eine vollständige Liste von Abtönungspartikeln auf. Anzumerken ist allerdings, dass weiters keine Angaben gemacht werden, wie groß die Anzahl der Modalpartikeln tatsächlich ist. Inhaltlich gesehen bietet die „Duden-Grammatik“ jedoch mehr Informationen. Hier finden sich beispielsweise Angaben zur Kombinierbarkeit, sowie zur Betonung oder Nicht-Betonung von Abtönungspartikeln. Weiters scheinen bei weitem mehr Beispiele auf als dies in der „Eisenberg-Grammatik“ der Fall ist.

Um Informationen über die Modalpartikeln zu suchen, scheint die „Duden-Grammatik“ von beiden das geeignetere Nachschlagewerk zu sein. Obwohl in der „Eisenberg-Grammatik“ insgesamt mehr Abtönungspartikeln genannt sind, so zeigt auch sie eine Unvollständigkeit in der Nennung derselben. Aus diesem Grund und der zusätzlichen wichtigen Informationen, bezüglich dieses Themas, ist daher eher die „Duden-Grammatik“ gegenüber der „Eisenberg-Grammatik“ zu bevorzugen.

5.5 Abtönungspartikeln der „Helbig/Buscha-Grammatik“

Nach Helbig und Buscha sind Abtönungspartikeln für mehrere Funktionen zuständig. Einerseits ist auf kommunikativer Ebene zu vermerken, dass sie die Einstellung des Sprechers beinhalten. Zudem erweisen sie sich als konversationssteuernd und textverknüpfend.⁹⁶ Somit wird impliziert, dass Modalpartikeln nicht ausschließlich auf den mündlichen Sprachgebrauch beschränkt sind. Es wird weiters beschrieben, dass Abtönungspartikeln weder ein fester Platz im Satz zugewiesen wird, noch völlig beliebig gesetzt werden können. Meist befinden sie sich jedoch hinter dem finiten Verb, wobei sie sich auf das Prädikat bzw. dadurch auf den ganzen Satz beziehen.

⁹⁶ Vgl. Helbig (2001), S. 428f

Abtönungspartikeln können sowohl in Aussage-, Aufforderungs- und Fragesätzen vorkommen, teilweise in betonter und unbetonter Form.

Sowie die „Duden-Grammatik“ geht auch die „Helbig/Buscha-Grammatik“ davon aus, dass Modalpartikeln kombiniert bzw. miteinander verknüpft werden können. Allerdings zeigt sich dieses Nachschlagewerk, die „Helbig/Buscha-Grammatik“, genauer, da beispielsweise eine Differenzierung der Abtönungspartikel *doch* in Bezug auf ihre Betonung bzw. Nicht-Betonung vorgenommen wird. Die Kombinationsmöglichkeiten ergeben sich aus folgendem Schema, wobei sie nicht für alle Satzarten und Sprecherintentionen gleichermaßen möglich sind:

- 1) *denn, doch* (unbetont), *eigentlich, etwa, ja*
- 2) *aber, eben, halt, vielleicht, wohl*
- 3) *doch* (betont), *schon*
- 4) *auch, mal*
- 5) *bloß, nur*
- 6) *noch*⁹⁷

Der Bereich der Homonymie wird generell von Helbig und Buscha stark thematisiert. Für diese Arbeit erscheint jedoch ausschließlich die Homonymie von Abtönungspartikeln von Bedeutung. Diese werden grob in zwei Gruppen unterteilt. Abtönungspartikeln im weiteren Sinn können an erster Satzgliedstelle eines Satzes stehen und haben des Weiteren keine Homonyme in anderen Wortarten. In dieser Kategorie werden die Wörter *allerdings, immerhin, eigentlich, jedenfalls* und *überhaupt* genannt. Dies ist der markante Unterschied zur zweiten Gruppe, der „zentralen Gruppe“, die sehr wohl eine Homonymie zeigen kann. Obwohl die Erklärung der Homonyme der jeweiligen Wörter durch das Lexikon bzw. das Wörterbuch vorgenommen werden sollte, werden einige Beispiele zu den jeweiligen Arten der Homonymie geliefert, was jedoch in dieser Arbeit nicht übernommen wird. Viel wichtiger erscheinen die Möglichkeiten, in welcher Form sich eine Homonymie zeigen kann.⁹⁸

- 1) Die erste Homonymie wird in Bezug auf eine andere Wortart gegeben. als Beispiel hierfür sei *denn* genannt, das, je nach Verwendung, als Abtönungspartikel oder Konjunktion in Erscheinung tritt.

⁹⁷ Helbig (2001), S. 429

⁹⁸ Anmerkung: Die nun folgende Übersicht wird punktuell aus der „Helbig/Buscha-Grammatik“ übernommen und paraphrasiert (Siehe Helbig 2001; S. 425 – 428)

- 2) Eine weitere Möglichkeit ist die Homonymie innerhalb derselben Wortart, jedoch unterschiedlicher Subklassen. Meist liegt hier die „Gleichheit“ bezüglich der Abtönungspartikeln zu den Gradpartikeln.
- 3) Die Homonymie innerhalb derselben Subklasse zeigt sich hingegen eher in der Verwendung, in diesem Fall einer Abtönungspartikel, in verschiedenen Satzarten.
- 4) Als vierte Variante wird die Homonymie ganzer Sätze genannt, die, sofern sie nicht in einem eindeutigen Kontext stehen, mehrere Bedeutungen aufweisen können.
- 5) Im fünften Punkt wird die bereits erläuterte Zuständigkeit der Lexika etc. für die Erklärungen über die jeweiligen Homonymien festgelegt. Diesbezüglich wird die Modalpartikel *schon* erläutert. Allerdings erscheint dies meines Erachtens nicht gerechtfertigt für einen Unterpunkt der Arten der Homonymie, da hierbei prinzipiell keine Neuerungen oder Merkmale erläutert werden.

5.6 Vergleich: „Duden-Grammatik“, „Eisenberg-Grammatik“, „Helbig/Buscha-Grammatik“

Bezüglich des Themas der Abtönungs- bzw. Modalpartikeln zeigen sich enorme Differenzen zwischen den Grammatiken. Am wenigsten überzeugend wirkt hierbei die „Eisenberg-Grammatik“. Zunächst fällt auf, dass deren Kapitelumfang an sich äußerst kurz erscheint. Zusätzlich ist ein Großteil dessen auf Beispielsätze mit wenigen Abtönungspartikeln beschränkt. Zudem fehlen etliche Informationen, wie beispielsweise die Betonung / Nicht-Betonung von Modalpartikeln oder deren Fähigkeit, in Kombination mit anderen Modalpartikeln verwendet werden zu können. Als einzige wesentliche Information, die in den anderen beiden Grammatiken nicht gegeben scheint, ist der Bezug zur Relevanztheorie.

Die Differenzierung zwischen den anderen beiden Grammatiken zu erläutern stellt sich hingegen als schwieriger heraus. Sowohl die „Duden-Grammatik“, als auch die „Helbig/Buscha-Grammatik“ zeigen einen enormen Wissens- und Informationspool zu diesem Thema. Ein zentraler Unterschied besteht jedoch in der Herangehensweise an die Thematik. Die „Duden-Grammatik“ versucht Hintergrundwissen miteinzubringen, indem sie darauf hinweist, dass das Themengebiet als solches in der Sprachwissenschaft noch nicht sehr lang vorhanden ist. Zudem wird auf die Problematik bezüglich der Terminologie hingewiesen. Beide Aspekte

fehlen zur Gänze in der „Helbig/Buscha-Grammatik“. Dafür wird hier der Begriff bzw. auch die Arten der Homonymie näher erklärt. Des Weiteren werden mehr Abtönungspartikeln in Bezug auf deren Kombinierbarkeit angeführt. Eine Unterscheidung wird jedoch bezüglich der Satzarten getroffen. Während die „Duden-Grammatik“ nicht beschreibt, in welchen Satzarten Modalpartikeln per se vorkommen können, so erklärt die „Helbig/Buscha-Grammatik“, dass eine Beschränkung auf Aussage-, Aufforderungs- und Fragesätze besteht⁹⁹. Im Unterschied zu beiden anderen Grammatiken geht die „Helbig/Buscha-Grammatik“ darauf ein, dass Modalpartikeln sehr wohl auch in der Schriftsprache aufscheinen können. Diese Möglichkeit wird nicht in allen Grammatiken gegeben, sondern meist auf den verbalen Gebrauch der Modalpartikeln eingeschränkt.

Unterschiedlich erscheint weiters die Beschreibung der Wortstellung von Abtönungspartikeln in einem Satz. Die „Duden-Grammatik“ erklärt allgemein das Mittelfeld eines Satzes als Möglichkeit¹⁰⁰. Im Gegensatz dazu beschreibt die „Helbig/Buscha-Grammatik“, dass es, um es prägnant zu formulieren, keine definitive Regelung hierfür gibt. Oftmals nimmt jedoch eine Modalpartikel einen Platz hinter dem finiten Verb ein¹⁰¹.

⁹⁹ Vgl. Helbig (2001), S. 421

¹⁰⁰ Vgl. Eisenberg (2009), S. 591

¹⁰¹ Vgl. Helbig (2001), S. 422

6. Modalwörter, Modaladverbien und Modaladverbiale

6.1 „Duden-Grammatik“

6.1.1 Modalwörter

Dieses Kapitel der „Duden-Grammatik“ wird mit einer Begriffserklärung eingeleitet. Die Bezeichnung „Modalwörter“ ist zwar durchaus korrekt, allerdings sind „Kommentaradverb“ und „Satzadverb“ ebenso mögliche Termini. Der Begriff der „Modalwörter“ zielt auf die modale Variation dieser Wortklasse ab. Hingegen zeigt sich die Bezeichnung des „Satzadverbs“ eher als eine Anspielung darauf, dass sich ein solches Wort auf den vollständigen Satz bezieht. Die Benennung „Kommentaradverb“ zeigt jedoch vielmehr die eigentlich bestehende Verbindung mit den Modalpartikeln auf: Der Bezug zum Gesagten, zu Sprecher / Hörer, man könnte sagen die Kommunikation als solche, steht im Vordergrund.

„**Kommentaradverbien** verhalten sich syntaktisch wie Adverbien, entsprechen aber funktional zumindest teilweise eher Abtönungspartikeln, indem sie eine Bewertung bzw. eine Stellungnahme, den >Kommentar< des Sprechers zum gesamten Sachverhalt, ausdrücken können[...]“¹⁰²

Modalwörter lassen sich primär in zwei Gruppen einteilen. Während evaluierende Kommentaradverbien a) sozusagen einen „Sprecherkommentar“ darstellen, geben epistemische Adverbien b) den Wahrscheinlichkeitsgrad einer Aussage an. Die Zuweisung zu einer Gruppe fällt in den meisten Fällen leicht, dennoch existieren Fälle, in denen beide Varianten möglich wären. Die „Duden-Grammatik“ nennt hierbei die Wörter *hoffentlich* und *nicht*. Eine Begründung oder Beispielsätze, weshalb gerade diese beiden Modalwörter beiden Varianten zugeordnet werden können, fehlt bzw. fehlen.

- a) z.B. Dummerweise verpasste sie den Bus. (Sprecherkommentar)
- b) z.B. Dies ist zweifelsohne eine gute Idee. (Wahrscheinlichkeitsgrad der Aussage)

Welche Wörter gelten nun als Modalwörter?

¹⁰² Eisenberg (2009), S. 586

- a) bewertend: *allerdings, anerkanntermaßen, bedauerlicherweise, bekanntermaßen, dummerweise, erfreulicherweise, glücklicherweise, immerhin, irrtümlicherweise, jedenfalls, klugerweise, leichtsinnigerweise, leider, lobenswerterweise, natürlich, schließlich, seltsamerweise, überraschenderweise, unerwarteterweise, unnötigerweise, zugegebenermaßen*
- b) geltungsbezogen (Wahrscheinlichkeitsgrad): *kaum, möglicherweise, sicher(lich), vielleicht, zweifellos, zweifelsohne*¹⁰³

Anhand dieser Aufzählung ist gut erkennbar, dass etliche der Modalwörter mit dem Suffix *–erweise* gebildet werden.

Untypischerweise für Adverbien kann ein Kommentaradverb (im Sinne eines Modaladverbs) in der Satzgliedanalyse nicht durch einen Fragesatz ermittelt werden.

z.B. b) Sicherlich hat sie den Zug noch erreicht.

*Wie hat sie den Zug noch erreicht?

Wie wahrscheinlich ist es, dass sie den Zug noch erreicht hat?

b) Sie schafft das vielleicht.

* Wie schafft sie das?

Für wie wahrscheinlich hältst du es, dass sie es schafft?¹⁰⁴

Das letztgenannte Beispiel findet sich in der „Duden-Grammatik“. Es scheint jedoch hierbei nicht auf, für welche Modalwörter dieses Frageschema angewendet werden kann. Meines Erachtens muss hierbei eine Unterscheidung zwischen Gruppe a) und Gruppe b) gemacht werden. Bei näherer Betrachtung scheint es so, als ob lediglich nach Modalwörtern der Gruppe b), d.h. epistemische Adverbien, auf diese Art gefragt werden kann.

z.B. Wie wahrscheinlich ist es, dass sie den Zug noch erreicht hat? – Sicher. Vielleicht. Kaum. usw.

Anhand dieses Beispiels ist erkennbar, dass Modalwörter (gemeint sind Modalwörter der Gruppe b)) durchaus als Antworten fungieren können.

Bei der Gruppe a) hingegen scheint diese Fragevariante nicht zu funktionieren:

¹⁰³ Vgl. Eisenberg (2009), S. 586f

¹⁰⁴ Eisenberg (2009), S. 587

z.B. a) Dummerweise verpasste sie den Bus.

*Wie wahrscheinlich ist es, dass sie den Zug verpasst hat? – Dummerweise.

Im Gegensatz zu den in dieser Arbeit bereits erläuterten Modalpartikeln besteht bei den Modalwörtern nicht nur die Möglichkeit, einen Bestandteil des Satzmittelfeldes, sondern auch des Vorfeldes einzunehmen.

z.B. Erfreulicherweise eröffneten sich ihm bessere Berufsaussichten. / Es eröffneten sich ihm erfreulicherweise bessere Berufsaussichten.

Ein weiterer Unterschied zeigt sich in Bezug auf die Satzarten. Während Modalpartikeln und Modalverben in allen Satzarten stehen können, finden sich Modalwörter ausschließlich in Aussagesätzen.

6.1.2 „Das Modaladverb“ und „Modaladverbiale“

Auch wenn die Grammatik von Peter Eisenberg, wie sich in Kapitel 6.5 Vergleich der Grammatiken herausstellen wird, Modaladverb und Modalwort gleichsetzt, so wird in der „Duden-Grammatik“ hingegen durchaus eine Unterscheidung getroffen. Hier werden Modaladverbien, die, im Gegensatz zu „Modalwörtern“, mit dem Fragewort *Wie...?* Ermittelt werden können, als „heterogene Gruppe“ bezeichnet.¹⁰⁵ Auch bezüglich Modaladverbien lassen sich zwei Gruppen differenzieren: Modaladverbien der Qualität und Modaladverbien der Quantität.

- a) Modaladverbien der Qualität: *so, genauso, ebenfalls, anders, folgendermaßen, blindlings, eilends, flugs, kurzerhand, rundweg, entzwei, vergebens, nebenbei, gern, schnellstens, bestens, schönstens, dermaßen, beispielsweise, ebenfalls, rundheraus, hinterrücks, unversehens*
- b) Modaladverbien der Quantität: *sehr, scharenweise, haufenweise, größtenteils, einigermaßen, halbwegs, teilweise, allein*

¹⁰⁵ Vgl. Eisenberg (2009), S. 576

Zu unterscheiden ist diese Wortklasse von den „Modaladverbialen“, die in der „Du-den-Grammatik“ jedoch äußerst kurz abgehandelt werden. Die Adverbiale an sich, die, verkürzt ausgedrückt, eine Ergänzung darstellen, werden zwar in geringem Umfang erläutert, in Bezug auf ihre Subgattung der Modaladverbiale hingegen werden ausschließlich Beispiele vorgewiesen. Abgesehen von einer Erläuterung einiger Begriffe, wie zum Beispiel „adverbiale Ergänzung“ oder „adverbiale Angabe“ finden sich kaum für diese Arbeit bedeutsame Informationen. Wichtig erscheint jedoch folgende Aussage:

Wissenschaftsgeschichtlich hat der Ausdruck «Adverbiale» mit der Wortart «Adverb» zu tun; der Grund ist, dass Adverbialien oft (!) durch Adverbien ausgedrückt werden und umgekehrt Adverbien meist (!) den Kern eines Adverbiales bilden.¹⁰⁶

Bezüglich der Modaladverbiale im Speziellen werden nun verschiedene Termini angeführt: „modales Adverbiale“, „Adverbiale der Art und Weise“. Abgesehen davon, dass sie eine Unterart der Adverbiale¹⁰⁷ darstellen, wird nicht näher auf die Merkmale der Modaladverbiale eingegangen. Anhand der gegebenen Beispiele jedoch wird erkennbar, dass es sich hierbei, im Gegensatz zu „Modaladverbien“, nicht mehr um ein Phänomen handelt, das zwangsläufig aus nur einem einzigen Wort bestehen muss. (z.B. [Ohne erkennbare Erregung] gingen sie hinaus.¹⁰⁸) Es geht jedoch hervor, dass sie (das sind Modaladverbiale) eine modale Vorgehensweise, sowie Intensität etc. ausdrücken können.

z.B. Sie arbeitet vorbildlich.¹⁰⁹

Dieses Beispiel zeigt ein Modaladverbial, *vorbildlich*, das eine Modalität in Bezug auf die Vorgehensweise darstellt. Nach diesem Satzglied lässt sich, typischerweise für Modaladverbiale, mit „Wie...“ fragen. *Wie arbeitet sie? – Vorbildlich.* Anhand dieses Beispiels ist erkennbar, dass Modaladverbiale als alleinige Antwort möglich sind. Gerade diese Eigenschaft zeigt sich als eine Gemeinsamkeit mit Modaladverbien.

¹⁰⁶ Eisenberg (2009), S. 782

¹⁰⁷ Anmerkung: Die Kategorie der Adverbiale an sich wird im Zuge dieser Arbeit nicht ausführlicher erläutert, da sie für die Themenstellung nicht relevant ist. Der modale Aspekt dieser Wortart wird hingegen näher beschrieben.

¹⁰⁸ Eisenberg (2009), S. 784

¹⁰⁹ Eisenberg (2009), S. 784

Die Differenzierung der drei in diesem Kapitel beschriebenen Wortkategorien erscheint problematisch. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass verhältnismäßig wenige Informationen über das Modaladverb und Modaladverbale gegeben werden. So erfolgt beispielsweise die Bildung von Modalwort und Modaladverb mit *–erweise*, ohne eine augenscheinliche Differenzierung zu zeigen. Es scheint dennoch eine Grenze zwischen beiden Arten geben zu müssen, da die jeweiligen Beispiele einer bestimmten Gruppe zugeordnet werden. Die einzige Möglichkeit für eine Unterscheidung liegt darin, dass von beiden Wortarten nur die Modaladverbien durch das Fragewort *wie* erfragt werden können.

6.2 „Modalwörter“ bzw. modale Adverbien der „Eisenberg-Grammatik“

Wenn man den Begriff „Modalwörter“ im Sachregister der Grammatik von Peter Eisenberg sucht, findet man diesen nicht. Stattdessen fällt eine Gruppe der „modalen Adverbien“ auf, die den Modalwörtern der „Duden-Grammatik“ auffallend ähnelt. Diese Tatsache wird bereits im ersten Absatz näher erklärt. Die Terminologie bezüglich dieses Bereiches der Sprachwissenschaften ist bislang nicht eindeutig festgelegt worden. Es finden sich beispielsweise die Begriffe der Kommentar- bzw. Satzadverbien und Modalwörter, die bereits in Bezug auf die „Duden-Grammatik“ erläutert worden sind.¹¹⁰ Die Aussage der Eisenberg-Grammatik, dass sich die „Duden-Grammatik“ auf den Begriff der „Modalwörter“ fixiert, kann nicht vollständig verifiziert werden, da ebenso, als ein weiteres Kapitel, „Das Modaladverb“ aufscheint.¹¹¹ Allerdings ist die Terminologie nicht der einzige Unterschied zwischen beiden Grammatiken:

Die „Eisenberg-Grammatik“ nennt, im Gegensatz zur „Duden-Grammatik“, zuerst die epistemischen Adverbien, die sich auf den gesamten Redesatz beziehen.

Ein grammatisches Problem besteht aber darin, dass sie – mit Ausnahme von **vielleicht**, **hoffentlich** und **sicherlich** – alle mehr oder weniger gut auch attributiv stehen können [...].¹¹²

¹¹⁰ Vgl. Eisenberg (2013), S. 222

¹¹¹ Vgl. Eisenberg (2009), S. 576

¹¹² Eisenberg (2013), S. 222

Die zweite Gruppe der modalen Adverbien, evaluierende Adverbien, sind rein in evaluierender Funktion, das heißt einer bewertenden bzw. beurteilenden, anzuwenden und weder in prädikativer, noch attributiver Form möglich.¹¹³

So wie die „Duden-Grammatik“ geht auch die „Eisenberg-Grammatik“ davon aus, dass beide Gruppen der modalen Adverbien (bzw. spricht die „Duden-Grammatik“ in diesem Zusammenhang von „Modalwörtern“) als Satzadverbien gelten. Auch in diesem sprachwissenschaftlichen Nachschlagewerk findet sich eine Aufzählung von „Modalwörtern“ / „modalen Adverbien“. Allerdings werden nur wenige von diesen ebenfalls in der „Duden-Grammatik“ genannt. Aus diesem Grund sind an dieser Stelle beide Gruppen der „Eisenberg-Grammatik“ angeführt, wobei deren Reihung im Folgenden aus Gründen der Symmetrie zur „Duden-Grammatik“ vertauscht und somit evaluierende Adverbien zuerst genannt werden:

- a) *leider, klugerweise, leichtsinnigerweise, richtigerweise, erstaunlicherweise, bedauerlicherweise, unverhoffterweise, unnötigerweise*
- b) *vielleicht, hoffentlich, sicherlich, zweifellos, bekanntlich, offenbar, vermutlich, mutmaßlich, angeblich, vermeintlich, wirklich, tatsächlich*¹¹⁴

Einen großen Bereich des Kapitels der „modalen Adverbien“ widmet die „Eisenberg-Grammatik“ dem Bereich der Negation. Die Begründung hierfür liegt darin, dass das Wort *nicht* generell nicht als „Modaladverb“ (bzw. „modales Adverb“) angesehen wird. Meist findet sich stattdessen eine Sammelkategorie.

Diese Mittel [d.i. Negation] sind je nach Abgrenzung mehr oder weniger heterogen, sie reichen von den Adverbien wie **nicht, niemals, nirgends** über das >Satzwort< **nein**, das Artikelwort **kein**, die Präfixe **un, ver** bis zu Wörtern, deren Funktion als >Negationsträger< erst deutlich wird, wenn man sie neben geeignete andere Wörter hält wie **ohne** vs. **mit**, **zweifeln** vs. **glauben** oder **missfallen** vs. **gefallen**.¹¹⁵

Auf das Thema der Negation wird in dieser Arbeit jedoch nicht näher eingegangen, da keine Relevanz hierfür besteht.

¹¹³ Vgl. Eisenberg (2013), S. 222

¹¹⁴ Eisenberg (2013), S. 223

¹¹⁵ Eisenberg (2013), S. 223

6.3 Unterschied zwischen „Duden-Grammatik“ und „Eisenberg-Grammatik“

Zunächst fällt auf, dass beide Grammatiken mit der terminologischen Problematik beginnen. Während jedoch die „Eisenberg-Grammatik“ von einer tatsächlichen Unklarheit ausgeht¹¹⁶, beschreibt die „Duden-Grammatik“, weshalb für „Kommentaradverbien“ auch die Begriffe „Satzadverbien“ und „Modalwörter“ möglich erscheinen¹¹⁷. Es ist bemerkenswert, dass die „Eisenberg-Grammatik“ die Terminologie in der „Duden-Grammatik“ nennt, um aufzuzeigen, dass durchaus verschiedene Begriffe für „modale Adverbien“ existieren und auch in Verwendung sind. Am augenscheinlichsten ist die Unterscheidung anhand der Differenzierung der jeweiligen Wortklassen erkennbar: Während die „Duden-Grammatik“ modale Adverbien und Modalwörter voneinander trennt, wenn auch mit geringen Unterscheidungskriterien, ist die „Eisenberg-Grammatik“ auf „modale Adverbien“ beschränkt. Auffallend erscheint, dass zwar die Problematik des Begriffs dargelegt wird, nicht jedoch, dass die hier als „modale Adverbien“ bezeichnete Kategorie durchaus auch in der „Duden-Grammatik“ zu finden ist. Hingegen wird lediglich darauf hingewiesen, dass „modale Adverbien“ im genannten Nachschlagewerk als „Modalwörter“ bezeichnet werden.

Als größtenteils unterschiedlich zeigen sich die Modalwörter, die angeführt werden. Weitere Differenzierungen zeigen sich unter anderem darin, dass beide Grammatiken zusätzliche, wichtige Informationen darlegen, die in der jeweils anderen nicht aufscheinen: In der „Eisenberg-Grammatik“ wird beispielsweise die Negation thematisiert. Ebenso werden die Merkmale der modalen Adverbien näher erläutert. Einerseits ist dies, dass evaluierende Adverbien weder prädikativ, noch attributiv verwendbar sind, andererseits, dass das Zutreffen des Sachverhaltes in der realen Welt vorausgesetzt wird.¹¹⁸ Obwohl diese Angaben nicht in der „Duden-Grammatik“ aufscheinen, so weist auch dieses Nachschlagewerk diverse zusätzliche Informationen auf. Einerseits zählen hierzu die Ähnlichkeit der Modalwörter zu den Abtönungspartikeln, andererseits deren Möglichkeit, das Vorfeld eines Satzes zu bilden. Weiters wird angegeben, dass modale Adverbien durch den Fragesatz *Wie...?* ermittelt werden können.

Es zeigt sich letztendlich, dass keine der beiden Grammatiken Vollständigkeit bezüglich dieses Themengebietes aufweist.

¹¹⁶ Vgl. Eisenberg (2013), S. 222

¹¹⁷ Vgl. Eisenberg (2009), S. 586

¹¹⁸ Vgl. Eisenberg (2013), S. 222

Eine der Gemeinsamkeiten der angegebenen sprachwissenschaftlichen Nachschlagewerke liegt darin, dass beide die zwei Gruppen, das sind evaluierende und epistemische Adverbien, anführen, wobei sie nicht in derselben Reihenfolge aufscheinen. Eine weitere wichtige Parallele beider Grammatiken ist in Bezug auf die Verwendung von Modalwörtern zu finden. Sowohl die „Duden-Grammatik“, als auch die „Eisenberg-Grammatik“ gehen davon aus, dass Modalwörter ausschließlich in Aussagesätzen aufscheinen können. Fest steht jedoch, dass bezüglich dieser Nachschlagewerke die Differenzen der gegebenen Informationen größtenteils überwiegen, da diese zwar oft nicht übereinstimmen, sich jedoch nicht widersprechen, sondern einander vielmehr ergänzen.

6.4 Modaladverbien und Modalwörter der „Helbig/Buscha-Grammatik“

6.4.1 Modaladverbien

Wie auch in der „Duden-Grammatik“ zeigt sich in der „Helbig/Buscha-Grammatik“ ein Kapitel zum Bereich der „Modaladverbien“. Im Gegensatz zum erstgenannten Nachschlagewerk finden sich hier jedoch noch weitere Differenzierungsmöglichkeiten. Es scheinen nicht nur Modaladverbien der Art und Weise (= Qualität) und Modaladverbien des Grades bzw. Maßes (= Quantität und Intensität) auf, sondern weiters Modaladverbien des Instruments und Mittels, Modaladverbien der Erweiterung (= des kopulativen Verhältnisses), sowie Modaladverbien zur Bezeichnung eines restriktiven, spezifizierenden und adversativen Verhältnisses. Innerhalb dieser zeigen weiters Modaladverbien der Art und Weise noch nähere Unterscheidungsmöglichkeiten:

- „reine Adverbien“, Adjektivadverbien,
- Wörter mit der Endung *-lings* (meist von Adjektiven abgeleitet),
- Wörter mit den Endungen *-s* und *-los* (meist von Substantiven abgeleitet) und
- Zusammensetzungen.¹¹⁹

Diese Auflistung ist jedoch seit der angegebenen Ausgabe 1996 modifiziert worden, da einerseits Adjektivadverbien, andererseits Zusammensetzungen hinzugefügt

¹¹⁹ Vgl. Helbig (1996), S. 346

worden sind.¹²⁰ Abgesehen davon stimmen die diesbezüglichen Einteilungen der Modaladverbien beider Versionen überein.

Es erscheint überraschend, dass diese Subgattung der Adverbien ausschließlich aus diesen genannten Unterscheidungen und jeweiligen Beispielen besteht und nach der „Helbig/Buscha-Grammatik“ scheinbar keine weitere Information beinhaltet (z.B. in Bezug auf die Wortstellung im Satz, Syntax bzw. Semantik etc.).

Als äußerst interessant zeigt sich, dass die Wortklasse der modalen Adverbien erst im Kapitel zu den Modalwörtern definiert wird. Modale Adverbien scheinen demnach, wie sich im folgenden Kapitel herausstellen wird, teilweise als Gegenteil zu den Modalwörtern auf.

6.4.2 Modalwörter

In der „Helbig/Buscha-Grammatik“ erstreckt sich das Kapitel der Modalwörter über zehn Seiten, wobei über zweieinhalb Seiten dafür verwendet werden, die Unterschiede zwischen Modalwörtern und Modaladverbien (in diesem Nachschlagewerk wird von „modalen Adverbien“ gesprochen) aufzuzeigen.

Zunächst wird in der „Helbig/Buscha-Grammatik“ auf die teilweise Ähnlichkeit zwischen Modaladverbien und Modalwörtern hingewiesen, sowie auf die Möglichkeit, dass beide Wortklassen oft synonym eingesetzt werden können, bzw. vielmehr Homonyme sind. Auf diese Aussage aufbauend werden die Unterschiede beider Wortklassen ausgearbeitet. Dies bedeutet, dass das Gegenteil der Merkmale der Modalwörter für modale Adverbien gilt. Aus diesem Grund werden die Merkmale der Modalwörter in einer Aufzählung angeführt.¹²¹

- 1.) Modalwörter lassen sich in übergeordnete Matrixsätze transformieren.
- 2.) In Paraphrasen erscheint der propositionale Satzgehalt als untergeordneter *dass*-Satz, während modale Adverbien als *wie*-Satz aufscheinen.
- 3.) Bei Modalwörtern ist eine Paraphrasierung durch einen Schaltsatz möglich.

¹²⁰ Vgl. Helbig (2001), S. 312f

¹²¹ Zum Folgenden vgl. Helbig (2001), S. 430ff

- 4.) Modalwörter sind als Antwort auf Entscheidungsfragen möglich, dafür allerdings nicht als Antwort auf Ergänzungsfragen. (Für modale Modaladverbien gilt jeweils das Gegenteil) „In direkter Weise können die Modalwörter überhaupt nicht erfragt werden (weil sie auf einer anderen Ebene als der propositionale Gehalt des Satzes liegen).“¹²²
- 5.) Modalwörter sind in Aufforderungs-, Frage- und Wunschsätzen nicht möglich.
- 6.) Das Negationswort *nicht* steht vor dem Modaladverb, aber hinter einem Modalwort. Weiters geht hervor, dass das Modalwort selbst eigentlich nicht negierbar ist.
- 7.) Modalwörter können nicht durch Proworte (z.B. *so*) substituiert werden.
- 8.) Modalwörter sind nicht komparierbar und kaum koordinierbar
- 9.) Modalwörter können nicht in explizit performativen Sätzen vorkommen.

Nach der punktuellen Ausführung dieser Merkmale inklusive dazugehöriger Beispiele wird in einem weiteren Kapitel zum „Wesen der Modalwörter“¹²³ nochmals detaillierter auf ebendiese Angaben eingegangen. Wesentliche, für diese Arbeit relevante Neuerungen sind jedoch nicht zu vermerken. Von Bedeutung hingegen erscheint das darauf folgende Kapitel, da hier einige Differenzierungen vorgenommen werden.¹²⁴ Einerseits ist dies eine Unterscheidung zwischen Sprecher- oder Subjektbezug, andererseits in der Art der Sprechereinstellung. Der Subjektbezug kann folgendermaßen unterteilt werden in:

- a) Das Subjekt ist gleichzeitig Auslöser des Geschehens.
- b) Die Handlung wirkt sich auf das Subjekt als Adressaten aus.
- c) Das Subjekt ist der Handelnde im Verbalgeschehen.

Die Art der Sprechereinstellung kann ebenfalls genauer strukturiert werden. Hierbei ist zwischen Gewissheits-, Hypothesen-, Distanz-, Emotions- und Bewertungsindikatoren zu unterscheiden.

Eine genauere Beschreibung der Differenzierung der Modalwörter findet sich hingegen im „Lexikon deutscher Modalwörter“ von Gerhard und Agnes Helbig. Demnach werden Modalwörter in zwei Gruppen eingeteilt. Während die erste Gruppe aus jenen Modalwörtern besteht, die nicht dekliniert und kompariert werden können, befinden sich in der zweiten Gruppe die meist von Adjektiven und Partizipien

¹²² Helbig (2001), S. 431

¹²³ Vgl. Helbig (2001), S. 432- 434

¹²⁴ Zum Folgenden vgl. Helbig (2001), S. 434f

abgeleiteten Wörter auf *-weise*¹²⁵. Allerdings sind nur wenige der letztgenannten Gruppe komparierbar. Es stellt sich diesbezüglich jedoch die Frage, ob diese Gruppenbildung mit der Einteilung in der „Duden-Grammatik“ übereinstimmt. Wie bereits in Kapitel 6.1.1 Modalwörter erläutert worden ist, teilen sich die Modalwörter der „Duden-Grammatik“ in Sprecherkommentar und Wahrscheinlichkeitsgrad der Aussage ein. Vergleicht man die jeweils genannten Modalwörter, so stellt sich heraus, dass diejenigen Wörter, die einen Sprecherkommentar darstellen, meist von Adjektiven und Partizipien abgeleitet werden (z.B. *bekanntermaßen*, *dummerweise* etc.). Allerdings fällt auf, dass die angegebenen Modalwörter der zweiten Gruppe nicht komparierbar sind, dafür jedoch das Modalwort „möglichlicherweise“ angegeben ist, das wiederum, so wie die Modalwörter der ersten Gruppe, von einem Adjektiv abgeleitet wird. Ob die in beiden Grammatiken, „Duden-Grammatik“ und „Eisenberg-Grammatik“, genannten Gruppen tatsächlich ident sind, bleibt jedoch unklar.

6.5 Vergleich der Grammatiken

Möchte man die drei Grammatik-Werke vergleichen, so stößt man relativ schnell auf Schwierigkeiten. Einerseits ist die unterschiedliche Terminologie zu nennen. Diese gestaltet sich als durchaus komplexer als die Unklarheit zwischen den Begriffen „Modal-“, bzw. „Abtönungspartikel“. Diese Problematik (bezüglich der Terminologie der modalen Adverbien) wird nicht in der „Helbig/Buscha-Grammatik“, dafür aber in der „Duden-Grammatik“ und besonders in der „Eisenberg-Grammatik“ hervorgehoben:

[...] [T]erminologisch jedoch erreicht die Uneinigkeit hier einen Höhepunkt. Die Grundzüge [...] sprechen von Modalwörtern als Teilklasse der Adverbien, Helbig/Buscha [...] von Modalwörtern, die ausdrücklich keine Adverbien seien, Lang [...] nennt sie Satzadverbiale, Clément/Thümmel [...] und die IDS-Grammatik [...] entscheiden sich für Modalpartikeln, und Duden [...] spricht von Kommentaradverbien.¹²⁶

Wie sich gezeigt hat, stimmen diese Angaben jedoch nur teilweise. Duden nennt neben „Kommentaradverbien“ durchaus auch Satzadverbien und Modalwörter bzw. in einem eigenen Kapitel modale Adverbien und modale Adverbiale; und Hel-

¹²⁵ Vgl. Helbig (1990), S. 11

¹²⁶ Eisenberg (2013), S. 222

big/Buscha beschreiben, dass sich „[...] Modalwörter [...] morphologisch und in den Stellungseigenschaften nicht von den Adverbien [...] unterscheiden.“¹²⁷ Das angegebene Zitat aus der „Eisenberg-Grammatik“ erscheint, besonders auf Grund der angeführten „Kommentaradverbien“ als wenig zufriedenstellend. In einer früheren Version aus dem Jahr 2006 ist diese Textpassage anders formuliert worden:

Die Grundzüge [...] sprechen von Modalwörtern als Teilklasse der Adverbien, Helbig/Buscha [...] von Modalwörtern, die ausdrücklich keine Adverbien seien. Lang [...] nennt sie Satzadverbiale, Clément/Thümmel [...] und die IDS-Grammatik [...] entscheiden sich für Modalpartikeln, und der Duden [...] zählt den größten Teil von ihnen zu den Modaladverbien.¹²⁸

Die Änderungen im Wortlaut können damit erklärt werden, dass sich die jeweils angegebene Literatur verändert hat: Während die „Eisenberg-Grammatik“ aus dem Jahr 2006 die „Helbig/Buscha-Grammatik“ 1998 heranzieht, beruft sich die Version aus dem Jahr 2013 auf den Jahrgang 2001. Ebenso verhält es sich mit der „Duden-Grammatik“, auf die sich in der ersten Fassung der „Eisenberg-Grammatik“ auf das Jahr 1998, in der späteren Variante auf das Jahr 2009 bezogen wird. Anhand dieser Ausführungen ist jedoch gut erkennbar, dass sich die Grammatiken und somit vor allem die Sprachwissenschaften weiterhin mit dem Thema der Modalität, so auch modalen Adverbien etc. auseinandersetzen und weiterhin Unklarheiten bezüglich der Terminologie des angegebenen Themenbereiches bestehen. Dies hebt jedoch gleichzeitig die Schwierigkeit hervor, die auf Grund der sich ändernden (z.B. „Kommentaradverbien“ der „Duden-Grammatik“) und uneinheitlichen Ansichten, gegeben sind.

Neben den terminologischen Schwierigkeiten gestaltet sich ein Vergleich aus mehreren Gründen als mühevoll. Die „Eisenberg-Grammatik“ geht allein vom Begriff der „modalen Adverbien“ aus, wohingegen derselbe Ausdruck in „Duden-Grammatik“ und „Helbig/Buscha-Grammatik“ nur einen Teilbereich darstellt, da ebenso der Begriff der „Modalwörter“ aufscheint. Dieser findet hingegen in der „Eisenberg-Grammatik“ keine Verwendung und wird ebenso wenig im Sachregister erwähnt. Hier würde er zwischen den Einträgen zu „Modalverb vs. Hilfsverb“ und „Modifikator“ zu finden sein.¹²⁹

¹²⁷ Helbig/Buscha (2001), S. 430

¹²⁸ Eisenberg (2006) S. 218

¹²⁹ Vgl. Eisenberg (2013), S. 517

Prinzipiell fällt eine gravierende Überschneidung zwischen „Duden-Grammatik“ und „Eisenberg-Grammatik“ auf. Diese betrifft die Nennung und Erläuterung des Teilbereiches der epistemischen und evaluierenden Adverbien. Dies ist jedoch nicht die einzige Gemeinsamkeit. Eine weitere Parallele ist das ausschließliche Vorkommen der Modalwörter in Aussagesätzen. Abgesehen von diesen auffallenden Übereinstimmungen weisen die Grammatiken jedoch unterschiedliche Herangehensweisen an die Thematik und vor allem enorm viele verschiedene Informationen auf. Aufgrund dessen scheint es nahezu unmöglich, detaillierte Vergleiche diesbezüglich anzustellen. Allerdings zeigt es sich als sinnvoll, den Umgang der Nachschlagewerke mit der Thematik aus einem anderen Blickwinkel zu betrachten. Dabei fällt auf, dass die „Eisenberg-Grammatik“ die wenigsten Informationen bietet, wobei sie als einzige die Thematik der Negation mit einbezieht.

Die „Duden-Grammatik“ hingegen beschäftigt sich mit allen drei Teilbereichen (das sind Modalwörter, Modaladverbien und Modaladverbiale¹³⁰), wobei sich die Informationen im Großen und Ganzen doch mit der „Helbig/Buscha-Grammatik“ decken. Es muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass Modaladverbiale an sich ausschließlich in der „Duden-Grammatik“ aufscheinen. Die „Helbig/Buscha-Grammatik“ nennt zwar eine Kategorie der „Adverbialbestimmung“, allerdings finden sich keine Angaben zu einer tatsächlichen Subkategorie von Modaladverbien.¹³¹ Die hier letztgenannte Grammatik weist allerdings die meisten Informationen in Bezug auf Modalwörter auf. Sie beinhaltet bei weitem mehr Differenzierungsmerkmale zwischen Modalwörtern und modalen Adverbien. Nicht zuletzt dadurch erscheint sie jedoch wesentlich weniger für eine Verwendung in einem Deutsch-Unterricht geeignet, da etliche Begriffe vorkommen, die insgesamt über das AHS-Niveau hinausgehen. Bezüglich der Modalwörter ist meines Erachtens der „Eisenberg-Grammatik“ der Vorzug zu geben, da hier weder zwischen Teilbereichen unterschieden wird, noch zu viel sprachwissenschaftliches Vorverständnis verlangt ist. Weiters wird auf die terminologische Schwierigkeit genauer eingegangen, als dies in der „Duden-Grammatik“ der Fall ist. Dieses Urteil betrifft jedoch den Gebrauch einer Grammatik an Schulen. Daher können mangelnde Informationen in Bezug auf die terminologischen Formen und Abgrenzungen von Modalwörtern, Modaladverbien und Modaladverbiale toleriert werden. Für einen tatsächlich sprachwissenschaftlichen Umgang erscheint hingegen die „Helbig/Buscha-Grammatik“ von Vorteil, da in detailreicher Form auf Inhalte und Problematiken etc. eingegangen wird.

¹³⁰ Anmerkung: Auch wenn die anderen beiden Grammatiken die Kategorie der „modalen Adverbiale“ nicht genauer erläutert werden, so scheinen doch Kapitel zu „adverbialen Bestimmungen“ auf. Die „Helbig/Buscha-Grammatik“ nennt zwar namentlich die „modalen Adverbiale“ als Unterkategorie (Vgl. Helbig 1996; S. 550), geht aber, abgesehen davon, nicht näher darauf ein. Diese erscheinen ohne den modalen Faktor für diese Arbeit nicht von Interesse.

¹³¹ Vgl. Helbig (2001), S. 459 - 462

Obwohl die „Duden-Grammatik“ einen ebenso hervorragenden Umgang mit der Thematik zeigt, erscheint sie dennoch teilweise unstrukturiert, da Informationen und Beispiele zum Teil über mehrere Kapitel verstreut zu suchen sind.

7. Modalsatz - Vergleich der „Duden-Grammatik“, „Eisenberg-Grammatik“ und „Helbig/Buscha-Grammatik“

Der Bereich der Modalsätze ist, wie sich in diesem Kapitel herausstellen wird, in Grammatiken nicht ausführlich erläutert. Aufgrund dessen zeigt es sich nicht als zielführend, mehrere Kapitel zu diesem Thema anzuführen. Deshalb wird die Information, die in den drei Grammatiken gegeben wird, sowie deren Vergleich, in einem einzigen Kapitel zusammenfasst.

Von der Struktur her betreffen die bisher in dieser Arbeit erläuterten Bereiche der Modalität meist ein Wort (beispielsweise ein Modalwort oder eine Modalpartikel). Der Modalsatz hingegen zeigt sich zwar nicht als vollständiger Satz, dafür aber als ein Teil eines Satzes, eines Nebensatzes.

In der „Eisenberg-Grammatik“ findet sich der Begriff eines „Modalsatzes“ nicht im Sachregister. Stattdessen sind „Adverbialsätze“ bzw. ist der „Adverbialsatz“ genannt. Allerdings scheinen diese kaum im Inhalt der Grammatik auf. Die dazugehörigen „Ergänzungssätze“ erscheinen ausschließlich in Form von Beispielsätzen und deren Erklärungen. Wichtige Informationen etc. finden sich überraschenderweise nicht. Als vielversprechender zeigt sich die „Duden-Grammatik“. Wird hier der Begriff „Modalsatz“ im Register gesucht, findet sich ein einziger Eintrag. Allerdings scheint in Bezug auf diesen Begriff im Speziellen lediglich ein einziger Beispielsatz als Information auf:

Ich stellte das Gebläse ab, indem ich den Schalter drehte.¹³²

Verwendet wird diese Formulierung im Kapitel zu Adverbialnebensätzen. Es wird beschrieben, dass diese zu sogenannten „Verhältnissätzen“ gezählt werden.¹³³ Somit zeigt sich, dass die Bezeichnungen zwischen „Duden-Grammatik“ und „Eisenberg-Grammatik“ divergieren, abgesehen davon, dass der Begriff des „Modalsatzes“ in der „Eisenberg-Grammatik“ nicht aufscheint.

¹³² Eisenberg (2009), S. 1048 Anmerkung: der Satzteil „indem ich den Schalter drehte“ ist im Original hervorgehoben.

¹³³ Vgl. Eisenberg (2009), S. 1048

Die meisten Informationen bezüglich dieses Bereiches der Modalität liefert die „Helbig/Buscha-Grammatik“, in der in etwa vier Seiten zu diesem Themengebiet zu finden sind. Zugeordnet werden Modalsätze, zusammen mit Temporalsatz, Lokalsatz, Kausalsatz, Substitutivsatz und Adversativsatz, den Adverbialsätzen.¹³⁴

Doch wie kann nun ein Modalsatz definiert werden?

Mit den Modalsätzen erfolgt eine Angabe zur Art und Weise des Geschehens im Hauptsatz.¹³⁵

Diese Aussage bedeutet jedoch nicht, dass Modalsätze Hauptsätze sind. Modalsätze betreffen vielmehr den Nebensatz, der den Hauptsatz näher bestimmt. Folgende Arten der Modalsätze können unterschieden werden:

- Instrumentalsatz (*indem; dass, dadurch, damit*)
- Modalsatz des fehlenden Begleitumstandes (*ohne dass*)
- Komparativsatz (*wie; so,... als*)
- Modalsatz der Spezifizierung (*als, insofern, insoweit, umso + Komparativ*)
- Restriktivsatz (*soviel, soweit*)¹³⁶

Ein Instrumentalsatz gibt das Mittel an, mit dessen Hilfe ein Sachverhalt des Hauptsatzes realisiert wird. Beinahe gegenteilig zeigt sich der „Modalsatz des fehlenden Begleitumstandes“, indem er das Zutreffen eines Begleitumstands des Hauptsatzes verneint. Der Komparativsatz hingegen stellt einen Vergleich zwischen zwei Sachverhalten an, wobei die Relation eine Gleichheit oder Ungleichheit aufweisen kann. Eine dritte Subkategorie kann aus einer hypothetischen Gleichheit bestehen, die nicht faktisch, sondern rein theoretisch besteht. Ein proportionales Verhältnis besteht hingegen aus einer proportionalen Relation zwischen zwei Sachverhalten.¹³⁷

Der Modalsatz der Spezifizierung kann als Gegenteil des Restriktivsatzes angesehen werden. Während der erstgenannte Modalsatz, d.h. der Nebensatz, eine Erweite-

¹³⁴ Vgl. Helbig (2001), S. 599 - 613

¹³⁵ Helbig (2001), S. 603

¹³⁶ Vgl. Helbig (2001), S. 603 - 607

¹³⁷ Anmerkung: Bezüglich des proportionalen Verhältnisses wird im Original eine weitere Unterteilung zwischen getrennt-mehrteiligen Subjunktionen (*je....desto*) und ungetrennt-mehrteiligen Subjunktionen (*je...umso*) vorgenommen.

rung bzw. „Spezifizierung“ des Hauptsatzes darstellt, so zeigt der Restriktivsatz eine Einschränkung (des Hauptsatzes).¹³⁸

Festzuhalten ist, dass jede Subkategorie des Modalsatzes mit bestimmten Subjunktionen verknüpft ist. Anders formuliert bedeutet dies, dass das Aufscheinen einer Subjunktion gleichzeitig darauf hinweist, dass der Satz, in dem sie verwendet wird, ein Modalsatz ist. Demnach ist durch einen Gliedsatz, der mit *ohne dass* eingeleitet wird, eindeutig, dass es sich um einen Modalsatz des fehlenden Begleitumstandes handelt. Die jeweiligen Subjunktionen der Subkategorien von Modalsätzen sind bereits in diesem Kapitel bei der Aufzählung der Arten der Modalsätze genannt worden. Es sind keine anderen Hinweise, außer den genannten Subjunktionen, auf einen Modalsatz gegeben.

¹³⁸ Anmerkung: Im Original wird an dieser Stelle, so wie bereits bei proportionalen Verhältnissen des Komparativsatzes, zwischen ungetrennt mehrteiligen Subjunktionen (*außer dass* bzw. *nur dass*) und ungetrennt-mehrteiligen Subjunktionen (*außer wenn* und *außer um...zu*) unterschieden.

8. Satzarten

8.1 „Duden-Grammatik“

Im bisherigen Verlauf dieser Arbeit liegt das Augenmerk auf Aspekte der Modalität, die sich hauptsächlich auf bestimmte Wortarten und deren Subklassen beschränken. Trotz dieser Tatsache wäre es jedoch falsch zu vermuten, dass Modalität, syntaktisch gesehen, nicht über die Wortebene hinausreichen würde. So werden in der „Duden-Grammatik“ auch die Satzarten genannt. Diese nehmen im genannten Nachschlagewerk ein eigenständiges Kapitel ein, wobei eine Gliederung in fünf Teile, nach den jeweiligen Satzarten, auch Modus des Satzes genannt, erfolgt. Zunächst werden Aussage- bzw. Deklarativsätze beschrieben, die üblicherweise die Form des Verbzweitsatzes aufweisen. Der Begriff „Aussagesatz“ betrifft den Inhalt der getätigten Aussage, deren Wahrheitsgehalt idealerweise bejaht oder verneint werden kann. Diese Eigenschaft trifft jedoch nur auf einen Teil der Aussagesätze zu, da der Begriff an sich viel weiter gefasst wird. So beinhaltet er beispielsweise Anmerkungen über die Zukunft (z.B. Das Flugzeug wird um zehn Uhr landen.), sowie Versprechungen oder Drohungen.

Unter dieser großzügigen Interpretation ist jeder Satz ein Aussagesatz, sofern er nicht einer der vier anderen, spezielleren Satzarten zugeordnet werden kann.¹³⁹

Einer von diesen ist der Fragesatz. Diese auch als „Interrogativsatz“ bezeichnete Satzart kann auf verschiedene Weise unterteilt werden. Kriterium für eine eher allgemeine Differenzierung ist die Stellung des Verbs. Demnach sind zwei Arten von Interrogativsätzen zu unterscheiden: Zunächst werden jene Sätze genannt, die an erster Stelle ein Verbum aufweisen. Die zweite Gruppe betrifft hingegen jene, die eine Verbzweitstellung zeigen, da z.B. ein Interrogativpronomen die Satzspitze einnimmt. Ein Sonderfall wird hierbei angegeben, indem nicht ausschließlich im Vorfeld, sondern zusätzlich im Satzmittelfeld Fragewörter angebracht werden. (z.B. Wem hat er wie geholfen?)

Anhand der angegebenen Differenzierung orientiert sich eine andere Einteilung der Fragesätze. Ergänzungsfragen a.) erfordern eine ausführliche Antwort, während Alternativfragen b.) zwei Antwortmöglichkeiten beinhalten, von denen eine gewählt werden muss. Entscheidungsfragen c.) stellen einen Spezialfall der Alternativfragen

¹³⁹ Eisenberg (2009), S. 888

dar, bei denen die Antwort zwar nicht bereits durch die Frage vorweggenommen wird, dafür aber auch aus zwei Möglichkeiten besteht: ja bzw. nein.

- a. Wo waren Sie gestern um 19 Uhr?
- b. Willst du im Sommer lieber nach Italien oder Neuseeland reisen?
- c. Gehen wir in den Park spazieren?

Anhand dieser Beispielsätze ist erkennbar, dass von den Arten der Interrogativsätze hauptsächlich Ergänzungsfragesätze die Verbzweitstellung aufweisen.¹⁴⁰

Abgesehen von diesen Regelfällen von Interrogativfragen treten jedoch vereinzelt auch andere Formen auf. Beispielsweise sind hier Fragesätze zu nennen, deren Verb am Satzende steht. Eingeleitet werden sie jedoch nur teilweise mit einem Fragewort (a.) oder aber einer Konjunktion (b.), nehmen aber, unabhängig von der Art, wie sie gebildet werden, immer die Form eines Nebensatzes an.¹⁴¹

- a. Wem sie ihr Herz wohl schenken wird?
- b. Ob sie beim Test vielleicht doch geschummelt hat?

Weiters sind sogenannte „Echofragesätze“ zu nennen, die an sich die Form einer Aussage einnehmen, allerdings, aufgrund ihres Fragecharakters bzw. dadurch verwendeten Fragezeichens am Satzende, den Status einer Frage erhalten. „Echofragesätze“ finden jedoch ausschließlich Verwendung, um einen nicht verstandenen Satzinhalt zu erfragen bzw. zu prüfen.

z.B. Du hast die Hausübung wirklich selbstständig geschrieben? (Echofragesatz)
Du hast die Hausübung wirklich selbstständig geschrieben. (Aussagesatz)

Anhand dieses ersten Beispielsatzes zeigt sich, dass diese Art der Fragesätze primär die syntaktische Form eines Aussagesatzes aufweist und sich von diesem semantisch durch den Kontext, in dem er getätigt wird, bzw. formal durch das Fragezeichen, unterscheidet.

¹⁴⁰ Anmerkung: Dies wird in der „Duden-Grammatik“ nicht näher ausgeführt, ergibt sich jedoch anhand der gegebenen Beispiele.

¹⁴¹ Vgl. Eisenberg (2009), S. 890

Eine weitere Art der Fragesätze stellt die Sonderform der „rhetorischen“ Frage dar. Diese wird besonders im Deutschunterricht weniger in Form einer Satzart, sondern vielmehr als „rhetorisches Mittel“ dargestellt. Sie ist eine "Frage, auf die keine Antwort erwartet wird, weil die Antwort evident ist – die Formulierung der Frage impliziert schon die Antwortrichtung".¹⁴²

Als Beispiel hierfür gilt die (rhetorische) Frage: Schläfst du noch? Die Antwort, das nicht - (mehr) - Schlafen, ist impliziert. Dies liegt daran, dass der Gesprächspartner / die Gesprächspartnerin bereits wach ist oder andernfalls spätestens durch das Stellen dieser Frage geweckt worden ist. Allerdings finden sich keine genaueren Angaben zur rhetorischen Frage in der „Duden-Grammatik“.

Anhand der bisherigen Ausführungen zu den Sonderformen der Interrogativsätze wird deutlich, dass eine Satzart nicht gleichzeitig mit einem bestimmten syntaktischen Schema verknüpft ist. Das Satzzeichen an sich erscheint ebenfalls als unzureichend. Besonders deutlich wird dies beim Rufzeichen: Dieses wird sowohl bei Ausrufesätzen (Exklamativsätzen), als auch Aufforderungssätzen (z.B. Imperativsätzen, d.h. Befehlssätzen) verwendet.

In einem weiten Sinn kann man unter einem **Ausrufesatz** oder Exklamativsatz jeden Satz fassen, der mit Nachdruck geäußert wird (und nicht klar einer der anderen Satzarten, z.B. Aufforderungssatz, zugeordnet werden kann) [...].¹⁴³

Wie bei Interrogativsätzen könnten auch Exklamativsätze durch Verberststellung (a.) oder Verbzweitstellung (b.) gebildet werden. Syntaktisch gesehen erhalten daher auch Ausrufesätze das „syntaktische Aussehen“ eines Fragesatzes (z.B. durch die Verwendung von Interrogativpronomen an erster Stelle im Satz), wobei als Satzzeichen ein Rufzeichen gesetzt wird.

- a. Was hat Karli nun schon wieder angestellt!
- b. Bist du aber groß geworden!

Eine weitere Form der Satzarten ist der Aufforderungssatz. Während dieser jedoch nicht näher durch die „Duden-Grammatik“ bestimmt wird, so findet sich hingegen eine Beschreibung des Sonderfalls eines „Imperativsatzes“. Oft wird dieser durch die Form des Imperativs eingeleitet. Es besteht jedoch auch die Möglichkeit, den

¹⁴² Vgl. Dusini (SS2010), Klangfiguren, S. 1

¹⁴³ Eisenberg (2009), S. 891

Imperativ dem Objekt nachzustellen (z.B. Das Glas wasche bitte noch ab!). Es wird weiters beschrieben, dass der Imperativ der Form nach ausschließlich in der 2. Person Singular besteht, da zur Bildung der 2. Person Plural die Form des Indikativ Präsens übernommen wird. Strikt von dieser Satzart müssen die anderen Arten der Aufforderungssätze getrennt werden. Diese weisen zwar auch den Charakter einer Aufforderung auf, allerdings nimmt hierbei das Verb nicht mehr die Form eines Imperativs an.

- a. Du räumst jetzt dein Zimmer auf!
- b. Könntest du mir (mal) das Heft geben?¹⁴⁴

Während der Beispielsatz a.) eindeutig als Aufforderungssatz gesehen werden kann¹⁴⁵, so erweist sich eine Zuordnung bei Satz b.) als schwieriger. Einerseits kann hier eine Entscheidungsfrage gesehen werden, auf die mit *Ja.* oder *Nein.* geantwortet wird. Da in der Kommunikation diese Formulierung jedoch eher als Aufforderung gebraucht wird, zeigt sie andererseits auch Anzeichen für einen Aufforderungssatz. Allerdings erscheint es ebenso plausibel, den Beispielsatz b) als Desiderativsatz zu deuten, da ein Wunsch ausgedrückt wird.

Ähnlich wie beim Aufforderungssatz [...] kann der Äußerungsart >Wunsch< keine bestimmte Satzform zugeordnet werden; ein **Wunschsatz** oder Desiderativsatz kann also in ganz unterschiedlicher Gestalt auftreten.¹⁴⁶

Merkmal dieser Satzart dürfte, den in der „Duden-Grammatik“ angegebenen Beispielen nach zu urteilen, die Verwendung des Konjunktivs sein. Dies würde auch auf den angegebenen Beispielsatz – Könntest du mir (mal) das Heft geben? – zutreffen. Dennoch wird dieser Satz in der „Duden-Grammatik“ den Aufforderungssätzen zugeordnet. Trotzdem sind einige Merkmale eines Desiderativsatzes bzw. einer Entscheidungsfrage nicht zu leugnen.

Fest steht, dass die einzelnen Satzarten nicht auf eine einzige bestimmte Form eingeschränkt werden können und ebenso wenig auf ein einziges Satzzeichen am Satzende fixiert sind.

¹⁴⁴ Eisenberg (2009), S. 893 Anmerkung: Dieser Satz wird in der Grammatik eindeutig dem Kapitel über „andere Aufforderungssätze“ zugeordnet. Die in dieser Arbeit angeführten Anmerkungen sind Überlegungen der Verfasserin.

¹⁴⁵ Anmerkung: Der angegebene Beispielsatz a) weist, syntaktisch gesehen, die Form eines Aussagesatzes auf. Das Rufezeichen führt jedoch dazu, dass hierbei gerade diese Satzart, trotz einer Verbzweitstellung, nicht vorliegt.

¹⁴⁶ Eisenberg (2009), S. 893

8.2 „Helbig/Buscha-Grammatik“

Wie auch in der „Duden-Grammatik“ wird das Kapitel zu den Satzarten ebenfalls in der „Helbig/Buscha-Grammatik“ aus dem Jahr 1996 mit einer Einleitung begonnen. Diese ist jedoch anders aufgebaut, was bereits dadurch auffällt, dass ein Hinweis auf bzw. eine synonyme Verwendung des Begriffes „Modus des Satzes“ fehlt. Des Weiteren wird nicht ausschließlich auf die inhaltliche Seite der Satzarten eingegangen. Nachdem auch in dieser Grammatik die einzelnen Satzarten genannt werden, wird verdeutlicht, dass nicht nur ein formaler, sondern ebenso ein inhaltlicher Aspekt zur Bestimmung der Satzarten dient. Diese Korrelation von Formalität und Inhalt muss jedoch nicht zwangsläufig stattfinden, da durchaus Divergenzen bzw. eher Sonderfälle vorkommen.¹⁴⁷ In diesem Zusammenhang wird auf eine „Grundbedeutung“ hingewiesen. Von der dann die Rede sei, wenn ein Satz, ohne dessen Kontext näher zu kennen, richtig gedeutet werden kann.

Die aktuelle Ausgabe der „Helbig/Buscha-Grammatik“ aus dem Jahr 2001 zeigt sich als überwiegend mit der zuvor angegebenen Grammatik, bezüglich der Satzarten, ident. Ein großer, bedeutender Unterschied ist jedoch in der Einleitung des Kapitels zu sehen. Hier werden mögliche Unterscheidungsmerkmale der Satzarten angeführt:

- Aus bestimmten Grundbedeutungen
- Aus der Stellung des finiten Verbs im Satz
- Aus der Satzintonation
- (teilweise) durch den Modus des Verbs
- (teilweise durch lexikalische Elemente, vor allem das Vorhandensein von w-Wörtern oder bestimmten Abtönungspartikeln.¹⁴⁸

Es wird jedoch angemerkt, dass sich diese Kriterien keineswegs widersprechen, sondern jedes Merkmal für sich eine Unterscheidungsgrundlage der Satzarten sein kann.

Die erste Satzart wird in der „Helbig/Buscha-Grammatik“ durch den Aussagesatz eingeführt.

¹⁴⁷ Vgl. Helbig (1996), S. 610

¹⁴⁸ Vgl. Helbig (2001), S. 614

Mit einem Aussagesatz wird vom Sprecher behauptet, daß ein Sachverhalt tatsächlich, künftig oder hypothetisch existent ist.¹⁴⁹

Es werden generell zwei Arten von Aussagesätzen unterschieden: Einerseits sind hier Aussagesätze als „Fragevoraussetzungen“ zu nennen, andererseits existieren Aussagesätze als Antwortsätze.¹⁵⁰ Ein Aussagesatz kann demnach entweder dazu dienen, dass er eine Frage ermöglicht (z.B. Ich habe mich heute sehr gefreut. – Worüber hast du dich gefreut?), oder eine Frage beantwortet (z.B. Was hast du heute Vormittag gemacht? – Ich habe gearbeitet.).

Abgesehen von einem Beitrag im Kapitel zu den „Transpositionen der Satzarten“ finden sich, neben den bisher erläuterten Informationen, keine weiteren Angaben zu Aussagesätzen.¹⁵¹ Dafür stellt sich die folgende Satzart, der Fragesatz, in der „Helbig/Buscha-Grammatik“ als das umfangreichste Kapitel dar. Die Hauptunterscheidung wird hierbei zwischen Entscheidungs- und Ergänzungsfragen getroffen, wobei den Entscheidungsfragen auf Grund mehrerer Unterarten ein größerer Umfang zukommt. Definiert wird diese Art Fragesatz generell dadurch, dass der Sachverhalt als solcher bekannt ist, seine Existenz hingegen unklar erscheint.¹⁵² Zwar erweist sich die Tatsache, dass auf Entscheidungsfragen des Öffern mit Modalwörtern geantwortet wird, als interessant, doch ist sie meines Erachtens für die Entscheidungsfrage per se nicht wesentlich von Bedeutung. Als wichtiger zeigt sich hingegen die Problematik, der umgangssprachlich bezeichneten „doppelten Verneinung“. Um diese zu verdeutlichen, wird das Beispiel der „Helbig/Buscha-Grammatik“ angeführt¹⁵³, da hier nicht nur die „doppelte Verneinung“, sondern ebenso die Deutungsschwierigkeit in Bezug auf die Homonymie von Modal-/Abtönungspartikeln nochmals verdeutlicht wird.

Hat er nicht gut gespielt?	(= Hat er schlecht gespielt?)
<i>Nein</i> , er hat nicht gut gespielt.	(Bestätigung)
<i>Doch</i> , er hat gut gespielt.	(Verneinung)

In dieser Variante wird vom Partikel *nicht* als Negationswort ausgegangen. Durch die Antwort, die mit *nein* eingeleitet wird, erfolgt, vereinfacht formuliert, eine „Verneinung der Verneinung“. Aus diesem Grund erfolgt eine Bejahung der Erstaussage.

¹⁴⁹ Helbig (1996), S.610

¹⁵⁰ Zum Folgenden siehe Helbig (1996), S. 610ff

¹⁵¹ Anmerkung: Somit fällt das Kapitel über Aussagesätze in der „Helbig/Buscha-Grammatik“ relativ kurz aus, wenn man bedenkt, dass diese, zusammen mit Fragesätzen, sowohl in Schrift- als auch gesprochener Sprache, die häufigste Satzart darstellt.

¹⁵² Vgl. Helbig (1996), S. 611

¹⁵³ Helbig (1996), S. 612

Hat er nicht gut gespielt?	(= Er hat doch gut gespielt?)
<i>Ja</i> , er hat gut gespielt.	(Bestätigung)
<i>Nein</i> , er hat nicht gut gespielt.	(Verneinung)

Im Gegensatz zum erstgenannten Beispiel ändert sich der Fragesatz, genauer gesagt die Entscheidungsfrage, nicht. Aus dem Kontext (Er hat doch gut gespielt?) wird jedoch klar, dass das Wort *nicht* nun keinesfalls als Negationswort, sondern vielmehr als Abtönungspartikel gemeint ist. Aufgrund dessen kann in diesem Fall nicht mehr von einer „doppelten Verneinung“ gesprochen werden.¹⁵⁴

Zum Bereich der Entscheidungsfrage werden mehrere Unterkategorien bzw. Spezialfälle beschrieben. Hierbei scheinen Sätze mit Verbzweitstellung, bzw. Fragesätze, die mit *ob* eingeleitet werden, sowie Vergewisserungsfragen und Alternativfragen auf. Auf die erste und dritte Variante, das sind Einleitung der Entscheidungsfrage durch die angegebene Konjunktion, sowie Alternativfragen, wird an dieser Stelle nicht näher eingegangen, da sie bereits im Kapitel 8.1 „Duden-Grammatik“ kurz erläutert worden sind. Von Interesse scheint vielmehr die Erwähnung der „Vergewisserungsfrage“. Vereinfacht formuliert ist deren Sinn zu erfragen, ob man einen Sachverhalt richtig verstanden hat oder das Wissen über diesen korrekt ist, wobei sich der/die Fragende eine positive Rückmeldung erhofft. Helbig/Buscha drücken diese Definition folgendermaßen aus:

Vergewisserungsfragen sind Entscheidungsfragen, die einen geringen Unsicherheitsgrad haben und auf die der Sprecher eine bestätigende Antwort erwartet.¹⁵⁵

Im Gegensatz zu den bisher erläuterten Entscheidungsfragen sind Ergänzungsfragen so ausgerichtet, dass sie Informationen einholen, die einen teilweise bekannten Sachverhalt vervollständigen.

Außer dem Fragewort [w-Wörter an erster Stelle des Satzes] sind Zweitstellung des finiten Verbs und terminale Intonation für die Ergänzungsfrage kennzeichnend.¹⁵⁶

Als Fragewörter kommen entweder Interrogativpronomina und Pronominaladverbien in Frage, die beispielsweise unbekannte Personen erfragen oder Frageadver-

¹⁵⁴ Anmerkung: Der Terminus der „doppelten Verneinung“ findet sich in den für diese Arbeit verwendeten Kapitel der „Helbig/Buscha-Grammatik“ nicht. Aus diesem Grund ist der diesbezügliche Vermerk ein Einschub der Verfasserin dieser Arbeit.

¹⁵⁵ Helbig (1996), S. 612

¹⁵⁶ Vgl. Helbig (1996). S. 613 Anmerkung: Das Wort „Ergänzungsfrage“ ist im Original hervorgehoben.

bien, die Begleitumstände, wie beispielsweise Zeitpunkt, Ort und Mittel ergründen. Es erscheint jedoch als überraschend, dass im Kontext der Ergänzungsfragen erläutert wird, auf welche Weise das Prädikat eines Satzes erfragt werden kann (das ist: *was* + *machen / tun* + Subjekt).¹⁵⁷ Es wird in Bezug auf Ergänzungsfragen beschrieben, dass eine Unterscheidung zwischen *Wortfragen* und *Satzfragen* vorgenommen werden muss. Eine genaue Definition dieser beiden Begriffe ist zwar nicht gegeben, doch wird darauf hingewiesen, dass eine Gleichsetzung von *Wortfrage* und *Ergänzungsfrage* bzw. *Entscheidungsfrage* und *Satzfrage* nicht gerechtfertigt wäre.¹⁵⁸

Die nächste beschriebene Satzart ist der Aufforderungssatz. Hierbei erhält ein Satz Aufforderungscharakter in der Hinsicht, dass der bzw. die Gesprächspartner eine Handlung ausführen soll bzw. sollen. Die Aufforderung besteht in diesem Zusammenhang nicht mehr aus einer verbalen (das ist eine Aufforderung zu einer verbalen Antwort, wie dies bei Fragesätzen der Fall ist), sondern aus einer aktionalen Antwort, das bedeutet etwas Bestimmtes zu tun oder zu unterlassen. Nachdem in Kurzform beschrieben wird, wie die Bildung des Verbs derartiger Sätze durch den Imperativ vorgenommen werden soll¹⁵⁹, werden die Arten beschrieben, mit deren Hilfe Aufforderungen formuliert werden. Zu vermerken ist jedoch, dass hierbei tatsächlich ausschließlich von „Aufforderungen“, jedoch nicht mehr von einem „Aufforderungssatz“ die Rede ist. Stattdessen wird darauf hingewiesen, dass die jeweiligen Satzarten und Varianten lediglich Paraphrasierungen eines tatsächlichen „Aufforderungssatzes“ (d.h. Sätze, die mit Hilfe eines Imperativs gebildet werden) darstellen. Im Folgenden werden die einzelnen Möglichkeiten ohne Beispielsätze aufgelistet¹⁶⁰:

1. Fragesätze (vor allem Entscheidungsfragen; wobei in Fragesätzen oftmals *bitte* bzw. *gefälligst*, *mal* usw. verwendet wird)
2. Aussagesätze (im Präsens oder Futur; Modalverben können den Aufforderungscharakter hierbei hervorheben)
3. Sätze mit Konjunktiv Präsens und *man* (z.B. bei Gebrauchsanweisungen oder Kochrezepten)
4. Isolierte Nebensätze (treten als bloßer Nebensatz eines Satzgefüges in Erscheinung, der mit *dass* oder *wenn* eingeleitet wird)

¹⁵⁷ Anmerkung: Das Subjekt als solches wird in diesem Kontext zwar nicht erwähnt, sondern wird lediglich in Form eines Beispielsatzes aufgezeigt. Es scheint jedoch sinnvoll, das Subjekt bei der Erfragung des Prädikats anzuführen.

¹⁵⁸ Vgl. Helbig/Buscha (1996), S. 614

¹⁵⁹ Anmerkung: Dies ist für diese Arbeit nicht weiters von Bedeutung, da die Bildung des Verbs in diesem Kontext keine Verbindung zur Modalität darstellt.

¹⁶⁰ Zum Folgenden vgl. Helbig (1996), S. 615f

5. Einwortsätze (entweder in Form eines Infinitivs, Partizips II oder Substantive, Adjektive und Adverbien)

Ähnlich den Aufforderungssätzen gestaltet sich die Satzart des Wunschsatzes. Einziger Unterschied hierbei ist, dass der Aufforderungscharakter fehlt und nicht über den Status eines Wunsches hinausgeht, weshalb auch der Begriff des „irrealen Wunschsatzes“ legitim erscheint.

Der irreale Wunschsatz entspricht in der Form völlig einem konditionalen Nebensatz [...] mit der fakultativen Partikel *doch* und/oder *nur*. Mit der Partikel wird die Bedeutung des Wunsches signalisiert, während der Konjunktiv [sowohl Konjunktiv Präteritum als auch Konjunktiv Plusquamperfekt sind möglich] den irrealen Charakter des Wunsches [...] zum Ausdruck bringt.¹⁶¹

Abschließend werden die „Transpositionen der Satzarten“ kurz erläutert. Hierbei lassen sich zwei Bereiche voneinander unterscheiden: Transpositionen den Aussagesatz, im Gegensatz zu Transpositionen den Fragesatz, betreffend¹⁶²:

- Aussagesatz als Fragesatz (vorwiegend Vergewisserungsfragen)
- Aussagesatz als Aufforderungssatz (Aufforderung kann durch Modalverben verstärkt werden)
- Aussagesatz als Ausrufesatz (durch die Partikel *aber* oder *vielleicht* gekennzeichnet)

- Fragesatz als Aussagesatz (Umkehrung von Verneinung und Bejahung)
- Fragesatz als Aufforderungssatz (oft durch *bitte* und / oder Partikeln wie *gefälligst*, *mal* etc. gekennzeichnet)
- Fragesatz als Ausrufesatz (Ergänzungsfragen mit dem Fragewort *wie*; weist terminale Intonation auf)

8.3 Vergleich beider Grammatiken

Bei näherer Betrachtung stellt sich heraus, dass beide Grammatiken hauptsächlich Parallelen, die Inhalte betreffend, aufweisen. Dennoch ist nicht zu leugnen, dass wenige Unterschiede zu vermerken sind. So nennt beispielsweise die „Helbig/Buscha-Grammatik“ Vergewisserungsfragen und die „Duden-Grammatik“ Echo-

¹⁶¹ Helbig (1996), S. 206 Anmerkung: Das Wort „fakultativen“ ist im Original hervorgehoben.

¹⁶² Vgl. Helbig (1996), S. 617f

fragesätze, die in der jeweils anderen Grammatik nicht genannt werden. Dennoch überwiegen die inhaltlichen Gemeinsamkeiten: Die „Grundtypen“ der Satzarten, womit an dieser Stelle Aussage-, Frage-, Aufforderungs-, Ausrufe- und Wunschsatz gemeint sind, werden in beiden Nachschlagewerken angeführt. Die jeweiligen Fachtermini scheinen jedoch ausschließlich in der „Duden-Grammatik“ auf. Bezüglich Gliederung erscheint die „Helbig/Buscha-Grammatik“ als die übersichtlichere, da hier zuerst die Grundformen der jeweiligen Satzarten dargestellt und die Sonderformen gesammelt und punktuell gegliedert folgen. In der „Duden-Grammatik“ hingegen werden die einzelnen Unterarten sofort nach der dazugehörigen Satzart dargeboten. Dies erfolgt jedoch größtenteils nicht als Aufzählung und ohne Aufzählungszeichen. Weiters wird der Text auf Grund vieler Beispielsätze oftmals eingerückt, weshalb diese Kapitel unübersichtlich wirken.

Eine wichtige Differenzierung zwischen beiden Grammatiken ist bezüglich der Definition des Aussagesatzes zu vermerken. In der „Helbig/Buscha-Grammatik“ wird zusammenfassend die Möglichkeit eines hypothetischen oder künftig eintretenden Sachverhalts mit einem tatsächlichen zusammengefasst. Dahingehend nennt die „Duden-Grammatik“ unter anderem eine Prophezeiung als eine Art „Aussagesatz im weiteren Sinn“¹⁶³. Der größte Unterschied betrifft jedoch die Einleitung. In dieser wird in der „Helbig/Buscha-Grammatik“ erklärt, dass verschiedene Merkmale existieren, anhand derer die einzelnen Satzarten unterschieden werden können.

Wie sich im folgenden Kapitel zeigen wird, weist die „Duden-Grammatik“ noch am ehesten eine Verbindung zur „Eisenberg-Grammatik“ auf. In beiden Werken wird versucht, die Verbstellung (in Bezug auf die Satzarten) genau zu erläutern, wobei hierbei die „Eisenberg-Grammatik“ eindeutig am detailliertesten erscheint. Dennoch ist interessant festzustellen, dass sowohl die „Helbig/Buscha-Grammatik“, als auch die „Eisenberg-Grammatik“ beschreiben, dass die Intonation, vor allem in der gesprochenen Sprache, eine wichtige Rolle spielt.¹⁶⁴

8.4 „Eisenberg-Grammatik“

Im krassen Gegensatz zu den bisher erläuterten Grammatiken erscheint die „Eisenberg-Grammatik“. Der erste große Unterschied, der ersichtlich ist, zeigt sich darin,

¹⁶³ Vgl. Eisenberg (2009), S. 888

¹⁶⁴ Z.B. Vgl. Eisenberg (2013), S. 374

dass den Satzarten an sich kein eigenes Kapitel gewidmet ist. Die Satztypen, die die Grundlage für die Erläuterung der Satzarten bilden, werden im Zusammenhang mit der Satzgliedstellung, vor allem der Stellung des Verbs im Satz, kurz angeführt. Hierbei wird der Verbzweitsatz als eine Art Grundtyp oder Kerntyp, die Bezeichnung variiert in den Grammatiken, dargestellt. Abgesehen von diesem werden noch Stirnsatz (Verberststellung) und Spannsatz (Verbletzstellung) genannt. Die Satzarten des Aussagesatzes, Fragesatzes und Befehls-/Aufforderungssatzes werden den angegebenen Satztypen zugeordnet. In den diesbezüglich gegebenen Beispielen zeigt sich, dass dem Stirnsatz Entscheidungsfragesatz und Aufforderungssatz, bzw. dem Kernsatz Aussagesatz und Ergänzungsfragesatz zugeschrieben werden. Allerdings findet sich keine Zuordnung des Spannsatzes zu einer bestimmten Satzart.¹⁶⁵

Eine Differenzierung der einzelnen Satzarten wird auf folgende Weise vorgenommen:

Semantisch lässt sich ein Aussagesatz etwa durch seine Wahrheitsbedingungen beschreiben, ein Fragesatz durch die Bedingungen seiner Beantwortbarkeit und ein Aufforderungssatz durch die Bedingungen seiner Erfüllbarkeit.¹⁶⁶

Aufgrund des angegebenen Zitates wird deutlich, dass eine Unterscheidung nicht auf Grund der Satzzeichen am Satzende getätigt wird, sondern aufgrund seiner „Bedingungen“ erfolgt.

Zu den einzelnen Satzarten werden in Bezug auf diese Arbeit kaum relevante Informationen gegeben. Von Interesse scheint hier allein der Fragesatz. Diesbezüglich werden zwei Arten voneinander unterschieden: der indirekte und der direkte Fragesatz. Während der direkte Fragesatz an Entscheidungsfragen oder „Ja/Nein-Fragesätze“¹⁶⁷, sowie Ergänzungs- oder w-Fragesätze gebunden ist, zeigt sich der indirekte Fragesatz in anderer Form.

Der Entscheidungsfragesatz ist als **ob**-Satz [...], der Ergänzungsfragesatz ist als **w**-Satz [...] realisiert.¹⁶⁸

¹⁶⁵ Vgl. Eisenberg (2013), S. 373f

¹⁶⁶ Eisenberg (2013), S. 374

¹⁶⁷ Anmerkung: Mit dieser Bezeichnung dürften die bisher im Zusammenhang mit anderen Grammatiken erläuterten „Alternativfragen“ gemeint sein, die als Begriff jedoch nicht in der „Eisenberg-Grammatik“, das heißt: nicht in dessen Sachregister, aufgelistet sind.

¹⁶⁸ Eisenberg (2013), S. 315

Im Gegensatz zu den anderen erläuterten Werken der Sprachwissenschaft weist die „Eisenberg-Grammatik“ nicht auf die Differenzierung bzw. „Transpositionen“ der Satzarten hin. Es werden beispielsweise die Begriffe des „Entscheidungsfragesatzes“ und des „Ergänzungsfragesatzes“ verwendet, allerdings ohne Definition derselben. Obwohl weiters Beispielsätze gegeben werden, dienen sie nicht der Unterscheidung der Satzarten, sondern eher der Verdeutlichung der Verbstellung im jeweiligen Satz. Dadurch wird der Eindruck vermittelt, dass die Thematik der Satzarten vielmehr eine untergeordnete Rolle einnimmt. Mehr Bedeutung kommt den Strukturen der einzelnen Sätze bzw. den einzelnen Satzarten an sich zu, die durch die Verbstellung variieren. Allerdings ist gerade die Darstellung dieser Inhalte für die vorliegende Arbeit von geringer Relevanz.

8.5 Vergleich der Darstellung der Satzarten

Während zum Bereich der Modalverben die „Duden-Grammatik“ die dazugehörigen Informationen auf mehrere Kapitel aufteilt, präsentiert nun die „Eisenberg-Grammatik“ einen gänzlich anderen Aufbau als die beiden anderen Grammatiken. Der Bereich des indirekten bzw. direkten Fragesatzes wird nicht gemeinsam mit den Erläuterungen der Verbstellung im Satz dargestellt. Eine weitere Unterscheidung im Gegensatz zu anderen Grammatiken zeigt sich darin, dass der Modus des Satzes nicht per se präsentiert wird. Stattdessen ist die Verbstellung Ausgangspunkt für die Differenzierung der Satzarten. Sowohl „Duden-Grammatik“, als auch „Eisenberg-Grammatik“ gehen gegengleich vor, indem sie zunächst die Satzarten darstellen und von diesen auf die jeweilige Verbstellung eingehen. Genau dies ist der Grund, weshalb die Reihenfolge zu den Grammatiken in diesem Kapitel zu den Satzarten vertauscht ist. Bisher sind zuerst „Duden-Grammatik“ und „Eisenberg-Grammatik“ beschrieben und verglichen, und erst in weiterer Folge ist die „Helbig/Buscha-Grammatik“ erläutert worden. Diese Vorgangsweise ist gewählt worden, um hervorzuheben, dass größere Divergenzen vorzufinden sind, obwohl der Linguist Peter Eisenberg bei der Erstellung beider Grammatiken mitverantwortlich ist. Allerdings erscheint es in Bezug auf die Satzarten wichtiger, den unterschiedlichen Ausgangspunkt und die unterschiedliche Betrachtungsweise darzustellen.

Im vorigen Kapitel sind bereits einige Unterschiede zwischen der „Eisenberg-Grammatik“ und den anderen beiden Nachschlagewerken erläutert worden. Aus diesem Grund sei an dieser Stelle von den genannten Differenzen ausschließlich das Fehlen von Informationen in Bezug auf Transpositionen genannt. Ebenso wird an dieser

Stelle der Arbeit die Differenz zwischen „Duden-Grammatik“ und „Helbig/Buscha-Grammatik“ nicht mehr angeführt (vgl. 8.3 Vergleich beider Grammatiken). Bemerkenswert erscheint jedoch, dass die letztgenannte Grammatik, zumindest in der aktuellen Variante, als einzige der in dieser Arbeit erläuterten Grammatiken darauf eingeht, dass mehrere Unterscheidungsmerkmale der Satzarten existieren.

Eine Frage, ob die Vorgehensweise der „Eisenberg-Grammatik“, im Gegensatz zu den anderen beiden Grammatiken, von der Verbstellung im Satz ausgeht, zu befürworten ist, zeigt sich als durchaus berechtigt. Wie sich im II. Teil dieser Arbeit, dem „schulischen Teil“, herausstellen wird, folgen Lehrbücher für das Unterrichtsfach Deutsch dem Aufbau der „Duden-Grammatik“ bzw. der „Buscha/Helbig-Grammatik“. Tatsächlich zeigt sich diese „Methode“ für den Unterricht als praktikabler. Dies liegt daran, dass diese Inhalte einfacher zu vermitteln sind, wenn von Kategoriennamen, z.B. Aussagesatz, Fragesatz etc., ausgegangen wird. Die Begriffe des Verberst- oder Verbzweitsatzes sind beispielsweise durchaus auch möglich, allerdings klingen sie ähnlicher als die Erstgenannten (z.B. Aussagesatz, Fragesatz). Gerade für SchülerInnen, die mit dem Umgang der Grammatik nicht so sehr vertraut sind, wie ein Rezipient einer Grammatik, zeigt sich daher das Vorgehen z.B. der „Duden-Grammatik“ als einfacher. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die „Eisenberg-Grammatik“ abzulehnen ist. Sie zeigt vielmehr eine andere Methode, einen anderen Blickwinkel auf die Thematik, die bzw. der an ein anderes Zielpublikum gerichtet ist.

II. Schulischer Teil

9. Modalität im Deutsch-Unterricht

Im alltäglichen Sprachgebrauch wird Modalität häufig verwendet. Um diese auszudrücken, werden besonders Modalverben und Modalpartikeln in der Kommunikation benötigt. Daher ist Modalität auch in Schulen, unabhängig von Schultyp, Schulstufe, Unterrichtsfach und Lehrperson, alltäglich in der gesprochenen Sprache vorzufinden. Anders als der Gebrauch dieser grammatischen Konstruktion stellt sich das Erlernen derselben dar. Die grundlegenden Erklärungen und Strukturen hierzu liefert der Sprachenunterricht. Am wichtigsten hierbei erweist sich in diesem Zusammenhang der Unterricht in der Muttersprache.

Im Deutsch-Unterricht hat jeder / jede Lehrende die Möglichkeit, innerhalb des vorgeschriebenen Lehrplanes, den Unterricht nach eigenem bzw. nach Interesse der Schüler/Innen zu gestalten. Wenn der im Lehrplan vorgeschriebene Lehrstoff bereits vermittelt worden ist und somit Zeit bleibt, könnte Modalität, sofern sie altersadäquat vermittelt wird, in jeder Schulstufe thematisiert werden. Hierfür werden beispielsweise Übungen, Merksätze, Stundenbilder etc. von der Lehrperson selbst erstellt, aber auch Anregungen von sprachwissenschaftlichen Nachschlagewerken zur Hand genommen. Dies ist jedoch nicht immer möglich, da die Unterrichtszeit oft bereits mit den im Lehrplan vorgeschriebenen Inhalten vollständig ausgefüllt ist. In diesem Fall muss ergründet werden, ob die Thematik der Modalität eventuell in einen Bereich des Lehrplanes fällt. Dieser variiert je nach Schulart und Schulstufe. Auf der Homepage des Ministeriums für Bildung und Frauen finden sich unter anderem auch diese Lehrpläne der AHS für das Unterrichtsfach Deutsch. Es erscheint erwähnenswert, dass für Lehrende keine Aufforderung besteht, den Schüler/Innen „Modalität“ als solche näherzubringen. Sie kann jedoch durchaus von der 5. Schulstufe an (das ist die 1. Klasse Unterstufe) im Unterricht besprochen werden. Im Lehrplan lässt sich dies unter „Sprachbetrachtung und Rechtschreibung“ subsumieren. Besonders ist hierbei folgende Aussage von Bedeutung: Einblicke in Struktur und Funktion von Sprache gewinnen, und zwar aus den Bereichen der Pragmatik, der Semantik und der Text-, Satz- und Wortgrammatik.“¹⁶⁹

Die Legitimation des Inhaltes der Modalität in der Unterstufe bedeutet nicht gleichzeitig auch eine Absicherung für den Unterricht der Oberstufe. Daher muss dieser Lehrplan ebenso näher betrachtet werden. Doch auch hier findet sich durch-

¹⁶⁹ https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs7_781.pdf?4dzgm2 (7.12.2014; S. 8)

aus eine Möglichkeit, die Modalität im Lehrstoff unterzubringen. Ebenfalls in der Oberstufe kann sie als ein Bereich der Sprachbetrachtung herangezogen werden:

Grammatikwissen (Phonologie, Morphologie, Syntax, Semantik, Textgrammatik, Pragmatik usw.) ist ein eigenes Bildungsziel, soll den schriftlichen und mündlichen Texterstellungsprozess und die Textkompetenz sowie die Orientierung in den Systemen anderer Sprachen fördern und zur kritischen Analyse von sprachlichen Erscheinungen befähigen.¹⁷⁰

Nachdem bislang die sprachwissenschaftliche Seite erläutert worden ist, wird im Folgenden auf den schulisch-pädagogischen Aspekt eingegangen. Hierbei soll darauf geachtet werden, welche Bereiche der Modalität in welchem Ausmaß und auf welche Art dargestellt werden.

¹⁷⁰ https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_01_11853.pdf?4dzgm2 (7.12.2014; S. 3)

10. Modalität in Lehrbüchern für das Unterrichtsfach Deutsch

Für die Erarbeitung des nun folgenden Teiles der Arbeit sind Lehrbücher für den Deutsch-Unterricht an allgemeinbildenden höheren Schulen, sowohl für die Unter-, als auch Oberstufe, herangezogen worden. Weiters scheinen Buchreihen auf, wie zum Beispiel die „Deutschstunde“, die Lehrbücher, die für mehrere Jahrgänge herausgegeben worden sind. Um gegebenenfalls festzustellen, ob es bestimmte Buchreihen gibt, die vermehrt auf die Thematik der Modalität eingehen bzw. nicht eingehen, wurde in dieser Arbeit versucht, Zugriff auf gesamte Buchreihen zu erhalten. Festzuhalten ist an dieser Stelle, dass die Anzahl der für den Deutsch-Unterricht zur Verfügung stehenden Lehrbücher pro Jahrgang in der Oberstufe prinzipiell weniger wird. Hierfür können zwei Gründe angegeben werden. Einerseits werden vor allem die Schulbücher der 7. und 8. Klasse des Gymnasiums in einem einzigen Sprachbuch zusammengefasst, andererseits jedoch ist zu vermerken, dass der Grammatik-, zum Teil auch der Unterricht zum Thema „Sprachbewusstsein“ in der Oberstufe drastisch abnimmt, in manchen Lehrbüchern nicht existent ist.

Generell lässt sich sagen, dass Modalität an sich in keinem der im Literaturverzeichnis angegebenen Lehrbücher (weder in der Unter-, noch in der Oberstufe) explizit als Thema aufscheint. Ebenso wenig ist der Begriff in den angegebenen Schulbüchern aufzufinden. Da die einzelnen Teilbereiche, die zur Modalität zählen, sehr umfassend sind und eine Zuweisung (zur Modalität) teilweise nicht eindeutig ist, muss für die Betrachtung von Modalität in Schulbüchern für das Unterrichtsfach Deutsch eine klare Grenze gezogen werden, um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen. Zu dem Bereich, der für diese Arbeit wichtig erscheint, zählen Modalverben und Modaladverbien. Die Begründung hierfür liegt darin, dass die übergeordneten Kategorien der Verben und der Adverbien im Deutsch-Unterricht als Grundlage des Grammatikunterrichts in der Unterstufe besprochen werden. Als Basis zählen weiters die Satzarten, die ebenfalls einen Bezug zur Modalität darstellen und aus diesem Grund erläutert werden. Prinzipiell stellen Modalpartikeln ebenso einen bedeutsamen Bereich der Modalität dar. Allerdings zählen sie nicht zu dem zu vermittelnden Grundwissen einer AHS. Dennoch ist zu prüfen, ob und inwieweit Modalpartikeln überhaupt in Lehrbüchern Erwähnung finden. Festzuhalten ist jedoch, dass diese hier angegebenen Bereiche nicht die einzigen sind, die dem Gebiet der Modalität untergeordnet werden können. Allerdings ist es auf Grund des enormen Umfangs nicht möglich, alle Teile gleichermaßen miteinzubeziehen.

Im Folgenden werden die Lehrbücher nach dem entsprechenden Jahrgang differenziert und deren Aufbau und Inhalt in Bezug auf die bereits beschriebenen Teilbereiche der Modalität kurz zusammengefasst. Anschließend erfolgt jedoch eine detaillierte Erläuterung der jeweiligen Gebiete der Modalität.

11. Bereiche der Modalität in Unter- und Oberstufe

11.1 Verteilung der Modalität auf die einzelnen Schulstufen

Für die 1. Klasse, d.h. die 5. Schulstufe stehen für diese Arbeit mehrere Schulbücher zur Verfügung. Diese sind „Deutsch kreativ“, „Deutschstunde“, „ganz klar: Deutsch leicht“, „Genial! Deutsch“, „Treffpunkt Deutsch“ und „wortstark kompakt“. Die genannten Lehrbücher, mit Ausnahme von „Deutsch kreativ“, weisen in irgendeiner Form eine Auseinandersetzung mit Modalität auf. Hauptsächlich besteht diese aus der Thematik der Satzarten oder adverbialen Bestimmungen. Die letztgenannte Kategorie ist zwar per se keine Form der Modalität, doch ist zu vermuten, dass im Zusammenhang damit eine Subkategorie auftritt, die in diesen Bereich fällt. Dies ist unter anderem in weiterer Folge dieser Arbeit zu prüfen.

In den Lehrbüchern für die 6. Schulstufe zeigen verhältnismäßig wenige Lehrbücher Bereiche der Modalität. Diese sind „Deutsch kreativ“ (Adverbien, Modalwörter)¹⁷¹ und „Deutschstunde“ (Adverbiale Bestimmung, Modalverben, Satzarten)¹⁷². Hierbei findet sich teilweise eine Erweiterung des Grammatikstoffes, der in der 5. Schulstufe vermittelt worden ist, jedoch auch neue Inhalte, wie beispielsweise Adverbien¹⁷³ oder adverbiale Bestimmungen¹⁷⁴. In der 7. Schulstufe hingegen weisen wiederum mehrere Sprachbücher die Thematik der Modalität auf. Während die Satzarten überraschenderweise nicht mehr wiederholt werden, finden Adverbien, adverbiale Bestimmungen und Modalverben durchaus noch Erwähnung.

Eine drastische Änderung zeigt die Situation der 4. Klasse Unterstufe: Hier ist die „Deutschstunde“ das einzige Lehrbuch, das Bereiche der Modalität beinhaltet, nämlich Adverbien und Modalverben. Dies zeigt sich insofern als überraschend, als dass sich gerade diese Schulstufe dafür eignen würde, grammatische Strukturen, so auch Adverbien etc. zu thematisieren, um diese Inhalte zu festigen, da ab der 1. Klasse Oberstufe bereits die intensivere Vorbereitung für die Matura am Ende der 8. Klasse AHS beginnt.

¹⁷¹ Routil (2012), S. 61,

¹⁷² Pramper (2013), S. 49ff, 46, 129

¹⁷³ Vgl. Routil (2012), S. 61

¹⁷⁴ Vgl. Pramper (2013), S. 49ff

Beinahe gegengleich zur Unterstufe stellt sich die Auseinandersetzung mit der Thematik der Modalität in der Oberstufe dar. Während in der gesamten Unterstufe mehrere Sprachbücher Bereiche der Modalität beinhalten, so ist dies in der Oberstufe nicht mehr der Fall. Vielmehr scheint es, als ob die Auseinandersetzung nicht nur mit Modalität, sondern mit Grammatik generell, aufhört. Vereinzelt, so beispielsweise in einem Glossar, sozusagen eines Sammelbandes für Grammatik und Rechtschreibung¹⁷⁵, scheinen einige Begriffe der Modalität auf.

In der Unterstufe wird im Gegensatz zur Oberstufe viel Wert auf die Vermittlung der Grundzüge der Grammatik, d.h. die Basis der grammatischen Strukturen, gelegt. Dennoch scheinen Aspekte der Modalität auf. Dies liegt daran, dass vor allem die Satzarten zum Basiswissen gehören und dadurch zwangsläufig erläutert werden müssen. Hingegen ist dies in der Oberstufe nicht mehr der Fall: Die Grammatik nimmt in den Lehrbüchern mit zunehmender Schulstufe weniger Platz ein, da die grammatische Basis bereits vermittelt worden ist, und eine weitere Beschäftigung mit dieser meist nicht mehr für nötig erachtet wird. Oftmals wird das Kapitel zur Grammatik eher mit dem Titel „Sprachbetrachtung“ versehen. Dies liegt daran, dass die Grammatik in der Oberstufe lediglich Mittel zum Zweck ist und somit ausschließlich zur eigenen Verwendung in diversen Textsorten und zur Kommunikation dient.

11.2 Thematik der Modalität in Lehrbüchern

Bisher ist in diesem Teil der Arbeit, dem „schulischen Teil“, erläutert worden, dass Modalität an sich nicht in Schulbüchern thematisiert wird, jedoch einige Bereiche vorkommen, die unter dieses Thema subsumiert werden können. Im Folgenden wird sich zeigen, dass die Auseinandersetzung mit den jeweiligen Teilbereichen zum Teil wenig ausführlich erscheint. Problematiken in Bezug auf die jeweilige Terminologie oder Abgrenzungsmerkmale zu anderen Klassen, sowie großteils lateinisches Fachvokabular fehlt zu einem überwiegenden Teil. Als Beispiel dafür, dass Bereiche der Modalität selten vorkommen bzw. wenn überhaupt nur kurz definiert werden, sofern sie aufscheinen, gelten die Modalpartikeln. Diese werden in keinem der Sprachbücher erwähnt. In zwei Lehrbüchern werden jedoch in Kurzform die Partikel an sich definiert. „Gestalten und Verstehen 1“ für die 7. Klasse der AHS beschreibt sie folgendermaßen:

¹⁷⁵ Vgl. Rainer (2012), S. 4ff

Die Partikeln (Konjunktionen, Präpositionen)

Man kann sie als „Fügewörter“ bezeichnen.¹⁷⁶

Hilger und Kiener gehen im Sprachbuch „klar_Deutsch 5“ jedoch noch näher auf diesen Bereich ein:

Partikel sind unveränderliche Wörter: Vorwort (Präposition), Bindewort (Konjunktion), Umstandswort (Adverb)¹⁷⁷

Es fällt in beiden Sprachbüchern auf, dass außer einer kurzen Begriffsklärung weder eine genauere Definition, noch Übungen diesbezüglich aufscheinen. Obwohl das Themengebiet der Partikeln und auch der Modalpartikeln ein äußerst umfangreiches in den Sprachwissenschaften darstellt, so nimmt es in Schulbüchern für das Unterrichtsfach Deutsch bei weitem nicht mehr diesen Stellenwert ein.

Als ebenso kurz scheint die Thematik des „Modalsatzes“ auf. Sie tritt in Lehrbüchern ein einziges Mal in Erscheinung: Im Lehrbuch „Aktion Sprache. Rechtschreibung & Grammatik“ findet sich im Glossar eine kurze Definition des Modalsatzes als „Satz, der die Art und Weise bestimmt“, wobei lediglich durch den Beispielsatz hervorgeht, dass eine spezielle Art eines Nebensatzes damit gemeint ist.¹⁷⁸

In wenig größerem Umfang zeigt sich die Darstellung von Modalwörtern. Während der Diskurs darüber in den Sprachwissenschaften doch umfangreich erscheint, finden sie sich nicht in Lehrbüchern. Der Begriff Modalwörter tritt in Lehrbüchern nicht in Erscheinung. Um ein weiteres Beispiel zu nennen, scheinen „Umstandswörter“ beispielsweise einzig im Lehrbuch „Deutsch kreativ 2“ auf, allerdings wird dieser Begriff den Adverbien zugeordnet.¹⁷⁹ Darunter sind auch modale Adverbien („UW der Art und Weise“) zu finden. Die erste der beiden Übungen in diesem Sprachbuch besteht darin, Adverbien verschiedenen Arten von „Umstandswörtern“ zuzuordnen. In der zweiten Übung sind dieselben Wörter in Sätzen verwendet worden, wo sie von den SchülerInnen identifiziert (ebenso bezüglich der Art des Adverbs) und unterstrichen werden müssen.

¹⁷⁶ Killinger (2004), S. 127

¹⁷⁷ Hilger (2009), S. 176

¹⁷⁸ Vgl. Rainer (2012), S. 5

¹⁷⁹ Routil (2012), S. 61

Allerdings muss angemerkt werden, dass nicht alle Bereiche der Modalität dermaßen kurz in Sprachbüchern abgehandelt werden. Es stellen sich zu dieser Thematik mehrere Fragen: Wie ausführlich wird auf Modalität eingegangen? Ist ein Schema in der Darstellung erkennbar? Wie werden die jeweiligen Übungen dargestellt? In den folgenden Kapiteln sollen Antworten auf diese Fragen gefunden werden. Hierfür erscheint zunächst der bisher erläuterte Teil der Arbeit nicht von Bedeutung; erst in weiterer Folge werden die Darstellungen der Grammatiken und der Sprachbücher miteinander verglichen, soweit dies möglich ist. Zunächst werden die einzelnen Bereiche der Modalität kapitelweise betrachtet, wobei die Reihenfolge nicht der Kapitelfolge des sprachwissenschaftlichen Teils dieser Arbeit entspricht. Als Grund hierfür gilt keine Willkür, sondern die Relevanz des einzelnen Bereiches für den jeweiligen Teil der Arbeit.

11.2.1 Darstellung der Adverbien und Adverbiale in Sprachbüchern

Zusammen mit Modalverben und Satzarten sind Modaladverbien von allen Gebieten der Modalität noch am ehesten in Lehrbüchern vorzufinden. Zunächst muss jedoch festgestellt werden, dass der Begriff der Modaladverbien als solcher nicht aufscheint. (Im Lehrbuch „Gestalten und Verstehen 2“ findet sich der genannte Begriff zwar im Sachregister, allerdings ist dieser nicht im Inhalt des Lehrbuches zu finden.) Dies bedeutet jedoch, wie sich im Folgenden herausstellen wird, keineswegs, dass die Thematik nicht doch vorkommen könnte. Der Begriff der Adverbien findet in allen Sprachbüchern Verwendung, in einigen von ihnen wird zusätzlich die deutsche Bezeichnung des „Umstandswortes“ angeführt.¹⁸⁰ Eine große Gemeinsamkeit in der Erläuterung des Bereiches durch Sprachbücher besteht in der Beschreibung dessen, wofür Adverbien verwendet werden. Im Lehrbuch „Aktion Sprache. Rechtschreibung und Grammatik“ wird hierbei von Art, Weise, Ort, Zeit und Grund gesprochen.¹⁸¹ Inhaltlich gesehen deckt sich dies mit der Beschreibung der Thematik in anderen Sprachbüchern, allerdings divergiert teilweise die Terminologie. So wird beispielsweise im Lehrbuch „Gestalten und Verstehen 1“ für die 1. Klasse Oberstufe der „[Verweis] auf Ort, Zeit, Art und Grund des Geschehens/Seins“ angegeben.¹⁸² Hier findet sich des Weiteren ein Beispiel dafür, dass der lateinische Fachbegriff, nicht jedoch das dazugehörige deutsche Pendant angegeben ist. Weiters wird an dieser Stelle eine nähere Erklärung zur Funktion von Adverbien, sowie

¹⁸⁰ Vgl. Rainer (2012), S. 4

¹⁸¹ Vgl. Rainer (2012), S. 4

¹⁸² Vgl. Killinger (2004), S. 127

einige wenige Beispiele angegeben. Die Information, die in den anderen bisher erwähnten Sprachbüchern nicht aufscheint, ist die Tatsache, dass Adverbien die Sprechereinstellung widerspiegeln und daher auch als „Situative“ bezeichnet werden können.¹⁸³ Die Übung, die für Lernende bezüglich der Adverbien, aber auch der Partikeln, sowie Artikel etc. gedacht ist, besteht darin, aus einem Text jene Satzteile zu erkennen und den jeweiligen Begriffen in Form einer Tabelle zuzuordnen. Eine Zuordnung in anderer Form findet sich im Lehrbuch „wortstark kompakt 3“ für die 3. Klasse Unterstufe. Hier scheint eine Tabelle im Buch auf, in die aus einem Kästchen die einzelnen Adverbien den jeweiligen Adverbien-Arten unter- bzw. zugeordnet werden müssen. Eingeleitet wird das Kapitel in diesem Sprachbuch mit einer Differenzierung zwischen Adjektiv und Adverb. Im Gegensatz zu Adjektiven sind Adverbien weder „gebeugt“, noch „steigerbar“. ¹⁸⁴ Zu Adjektiven werden in dieser Differenzierung jedoch mehr Informationen gegeben, auf die jedoch in dieser Arbeit nicht näher eingegangen werden. Die darauf folgenden zwei Übungen bestehen nun daraus, aus vorgegebenen Sätzen bzw. Wörtern Adjektive und Adverbien richtig zu erkennen und die jeweiligen Merkmale (der Adjektive und Adverbien) richtig zuzuordnen. Eine weitere Übung zeigt sich darin, aus einem relativ kurzen Text ein einzelnes Adverb zu erkennen bzw. im Sinne der „Verschiebeprobe“ (das ist die Permutation) den Satz umzuformulieren.

Im Lehrbuch der 4. Klasse Unterstufe „Deutschstunde“ wird eine Differenzierung zwischen modifizierenden Verben und Adverbien vorgenommen. Während die modifizierenden Verben kurz definiert werden¹⁸⁵, finden sich in Bezug auf Adverbien lediglich die Nennung einiger Adverbien, sowie wenige Beispielsätze. Die drei folgenden Übungen bestehen einerseits darin, eigenständig Adverbien zu angegebenen Sätzen zu finden und passend einzufügen, sowie Sätze mit modifizierenden Verben dermaßen umzuformulieren, dass sie stattdessen Adverbien beinhalten.

Das Lehrbuch „Deutsch kreativ“ für die 2. Klasse Unterstufe beinhaltet sämtliche der Inhalte der anderen genannten Lehrwerke, abgesehen von einer Definition der Adverbien. Es werden Adverbien angegeben, die in eine Liste, den jeweiligen Arten der Adverbien, zugeordnet werden müssen, ebenso sind Sätze angegeben, bei de-

¹⁸³ Vgl. Killinger (2004), S. 127

¹⁸⁴ Zum Folgenden vgl. Huber (2007), S. 60ff

¹⁸⁵ Anmerkung: Der Bereich der modifizierenden Verben wird in dieser Arbeit nicht näher erläutert. Allerdings ist es durchaus möglich, in weiteren Untersuchungen festzustellen, inwieweit sich hierbei Übereinstimmungen und Differenzen zwischen Lehrbüchern und Büchern der Sprachwissenschaft zeigen.

nen die Adverbien unterstrichen, sowie der jeweiligen Adverbs-Art zugeordnet werden müssen.¹⁸⁶

Die bisherigen Ausführungen haben großteils die Adverbien als solche betroffen, nicht jedoch die Modaladverbien. Im Sprachbuch für die 2. Klasse Oberstufe „Gestalten und Verstehen“ wird im Sachregister das „Modaladverb“ angegeben. Dieses befinde sich auf S. 174¹⁸⁷, was sich als unmöglich erweist, da dieses Lehrbuch inklusive Sachregister etc. aus 160 Seiten besteht. Trotz mehrmaligen Durchsehens des Buches ist es nicht möglich, „Modaladverbien“ thematisiert zu finden. Allerdings kommen sie in anderen Lehrbüchern in unterschiedlicher Form vor. Bislang sind nicht nur die Definition, sondern auch die Arten der Adverbien erläutert worden. Hierbei fällt eine Kategorie der „Art und Weise“ auf. Dies lässt stark an die Definition von „Modalität“ erinnern. (Siehe Kapitel 3 Modalität im sprachwissenschaftlichen Kontext) Aus diesem Grunde liegt die Vermutung nahe, dass diese Kategorie womöglich mit „Modaladverbien“ gleichbedeutend ist. Doch abgesehen von den bisher erwähnten Übungen und Definitionen finden sich in den Sprachbüchern keine näheren diesbezüglichen Informationen. Zusätzlich zur Übereinstimmung von „Modaladverbien“ und „Adverbien der Art und Weise“ in den Sprachbüchern zeigt sich eine weitere Parallele: „adverbiale Bestimmungen der Art und Weise“ und „modale Adverbiale“. Überraschenderweise ist dieser Bereich in Sprachbüchern teilweise prägnanter definiert als in sprachwissenschaftlichen Nachschlagewerken:

Adverbiale Bestimmungen sind die Satzglieder, die auf die Fragen *wann, wo, wie, warum* usw. Antwort geben. Durch sie erfahren wir die genaueren Umstände eines Geschehens: wann und wo es passiert ist, wie lange es gedauert hat, wie und warum es geschehen ist usw.¹⁸⁸

Somit wird der Unterschied zwischen Modaladverbien und modalen Adverbialen verdeutlicht: Während erstgenannter Begriff eine Wortklasse darstellt, sind Adverbiale bereits vollständige Satzglieder. Interessanterweise werden beide Begriffe trotz ihrer semantischen Ähnlichkeit nicht in unmittelbar aufeinander folgenden Kapiteln in den Lehrbüchern erläutert. Weiters zeigt sich als auffällig, dass außer „wortstark kompakt 3“ und „wortstark kompakt 3w. Werkstatttheft“, jeweils für die 3. Klasse AHS Unterstufe, kein einziges Schulbuch für das Unterrichtsfach Deutsch sowohl „Adverbien der Art und Weise“, als auch „adverbiale Bestimmungen der Art und Weise“ beinhaltet. Auch hier bestehen die dazugehörigen Übungen darin, die

¹⁸⁶ Vgl. Rouil (2012), S. 61

¹⁸⁷ Vgl. Killinger (2005), 157

¹⁸⁸ Huber (2012), S. 87

jeweiligen adverbialen Bestimmungen, die Arten sind mit denen der Adverbien ident, in einigen Sätzen zu erkennen und durch die Verschiebeprobe an den Satz-anfang zu stellen. Interessanter und vor allem umfangreicher erscheint der Übungs-teil zu den Adverbialen im Lehrbuch „wortstark 1“. Hier werden die modalen Best-immungen im Zuge der Satzgliedanalyse erläutert. Der Aufbau ist jedoch anders als der in anderen Sprachbüchern. Im Gegensatz zu diesen wird hier nicht mit einer Definition, sondern mit dem Bearbeiten einer Übung begonnen, auf die die Erklärung, welche Arten adverbialer Bestimmungen existieren und mit welchen Frage-wörtern sie ermittelt werden können, aufbaut. In einen Lückentext müssen jedoch zunächst fehlende Satzglieder, adverbiale Bestimmungen, eingesetzt werden, die erst anschließend als solche von den Schülern und Schülerinnen erkannt werden. Anschließend werden vier adverbiale Bestimmungen unterschieden (Lokal-, Tem-poral-, Modal- und Kausalobjekt). Darauffolgend finden sich Übungen zur Erken-nung adverbialer Bestimmungen in Beispielsätzen bzw. in einem Text, der in Form eines Partnerdiktats umzusetzen ist. Im zu diesem Sprachbuch dazugehörigen „Werkstattheft“ werden mehrere Übungen angeboten, die jedoch ausschließlich aus dem Vervollständigen von Tabellen und Einsetzen adverbialer Bestimmungen besteht.

Die einzige Lehrbuchreihe, die den Begriff der Adverbiale verwendet, ist die „Deutschstunde“ von Wolfgang Pramper und Manuela Leb. In den Büchern der 1. und 2. Klasse Unterstufe finden sich hierbei Kapitel, die sowohl „Adverbiale“, als auch „Umstandsergänzungen“ wörtlich nennen, nicht jedoch „adverbiale Bestim-mungen“. Auch hier wird das Kapitel im Zuge der Satzgliedanalyse näher erläutert. Der Aufbau in beiden Büchern ist in etwa gleich. Nachdem eine Definition, sowie eine Erklärung bezüglich der Arten der Adverbiale gegeben worden ist, folgen Übungen hierzu. Einerseits soll aus Beispielsätzen die entsprechende Subkategorie erkannt werden (Umstandsergänzung / Adverbiale der Zeit, des Ortes, des Grundes, der Art und Weise¹⁸⁹ bzw. Ortsergänzung, Zeitergänzung, Artergänzung, Begründungsergänzung¹⁹⁰), andererseits, da es sich um ein Kapitel zur Satzgliedanalyse handelt, die einzelnen Satzglieder unterstrichen und erkannt wer-den. Ein großer Unterschied zwischen beiden Lehrbüchern besteht jedoch darin, dass im Buch der 2. Klasse AHS Unterstufe die Anzahl der Übungen größer bzw. die Übungen schwieriger erscheinen. Beispielsweise kommen in diesem Lehrbuch zwei Übungen vor, bei denen die Lernenden in der Form auf Fragen antworten müssen, als dass Adverbiale verwendet und diese unterstrichen werden müssen. Das eigen-ständige Bilden von Sätzen ist hingegen im Lehrbuch „Deutschstunde“ der 1. Klasse nicht zu finden. Weiters bestehen hier die einzelnen Adverbiale aus mehr Wörtern als dies im Sprachbuch der 2. Klasse der Fall ist. Zudem ist die Thematik eine an-

¹⁸⁹ Pramper (2012), S. 74

¹⁹⁰ Pramper (2013), S. 49

dere: Während die Übungen der 1. Klasse das Thema „Märchen“ bearbeiten, zeigt das Sprachbuch der 2. Klasse die Thematik der „Züge“.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Bereiche der Adverbien und Adverbiale durchaus in Sprachbüchern für das Unterrichtsfach Deutsch vorkommen. Anzumerken ist hierbei, dass, entsprechend den terminologischen Ungereimtheiten in sprachwissenschaftlichen Werken, die Terminologie zwischen den Sprachbüchern ebenfalls nicht einheitlich erscheint. Weiters wird die jeweilige modale Subkategorie erläutert, allerdings ohne den modalen Aspekt wörtlich zu nennen. Stattdessen erscheint vielmehr in allen Büchern eine Kategorie der „Art und Weise“. Somit existiert der modale Aspekt sehr wohl auch in Lehrbüchern für das Unterrichtsfach Deutsch. Die Informationen hierzu erscheinen dennoch verschwindend gering. Außer Beispielsätzen und Übungen werden die jeweiligen Merkmale kaum beschrieben. Sprachwissenschaftliche Aspekte, die Terminologie betreffend, werden gänzlich ausgeklammert. Die Übungen zu den genannten Kapiteln bestehen meist aus dem Ausfüllen von Tabellen oder dem Erkennen der jeweiligen Strukturen in gegebenen Sätzen und Texten.

Insgesamt zeigt sich jedoch, dass die Thematik der Modalität durchaus bearbeitet wird, auch wenn eine wörtliche Nennung des Begriffes nicht aufscheint.

11.2.2 Darstellung der Modalverben in Schulbüchern

Ein anderes Thema der Modalität, das in Lehrbüchern vermittelt wird, sind Modalverben. Dieser Begriff wird als solcher, im Gegensatz zu Modaladverbien etc. in allen Sprachbüchern, in denen er vorkommt, einheitlich verwendet. Nun soll jedoch geprüft werden, inwieweit die Thematik der Modalverben in diesen Sprachbüchern vorhanden ist und wie diese Inhalte erarbeitet werden.

Das Lehrbuch „Deutschstunde“ für die 3. Klasse Unterstufe (7. Schulstufe) definiert Modalverben folgendermaßen:

Modalverb ist immer mit der Nennform eines anderen Verbs verbunden, dessen Bedeutung es verändert. Beispiele: *Ich **will** schlafen. Er **soll** sofort kommen.* Modalverben sind: *dürfen, können, mögen, müssen, sollen, wollen.*¹⁹¹

In dieser Begriffsklärung scheint der Begriff der „Modalität“ zwar nicht wörtlich auf, wird allerdings im ersten Satz impliziert. Trotzdem erscheint gerade dieser Satz aus sprachwissenschaftlicher Sicht unvollständig. Ausgeklammert wird hierbei beispielsweise, dass durchaus auch Sätze existieren, in denen ein Modalverb das alleinige Verb (Vollverb) des Satzes darstellt. (z.B. Das kann er aber gut. Lara darf das.) Ein weiterer Aspekt der Unvollständigkeit liegt darin, dass ein Modalverb die Bedeutung des mit ihm verbundenen Verbs verändert, aber auch eine Veränderung (die Bedeutung) des gesamten Satzes bzw. anderer Satzteile nach sich zieht, zum Beispiel: Thomas muss / soll / darf / will die Hausübung schreiben, bevor er spielen geht. Das Modalverb modifiziert beispielsweise nicht nur das *Schreiben* an sich, sondern impliziert auch Thomas' Aufgabenstellung und das Spielengehen. *Müssen* enthält hier eine Verpflichtung, eine Notwendigkeit¹⁹², deren nicht-Einhaltung vermutlich Konsequenzen für Thomas haben wird. Im Gegensatz dazu ist *dürfen* anzusehen, das lediglich als eine Erlaubnis für das Schreiben der Hausübung gesehen wird. Anders ist hier *wollen* zu beurteilen. Von den angegebenen Modalverben des Beispielsatzes ist *wollen* das einzige, das keine andere Person außer Thomas miteinbezieht. Einerseits muss / soll / darf Thomas schreiben, weil ihn jemand dazu aufgefordert hat, andererseits entsteht sein Wille dazu ohne fremde Hilfe.

Dass die im Zitat angegebenen Verben als Modalverben gelten, stimmt mit den Lehrbüchern „klar_Deutsch 5“¹⁹³ für die 9. Schulstufe und „Aktion Sprache“¹⁹⁴ überein. Im letztgenannten Sprachbuch wird angegeben, dass Modalverben einen Wunsch, Zwang oder eine Möglichkeit zum Ausdruck bringen.¹⁹⁵ Dies trifft beispielsweise auf das Modalverb *mögen* zu. Diesbezüglich nennen unter anderem Helbig und Buscha folgende Varianten: Wunsch / Lust, Einräumung, indirekte Aufforderung und Notwendigkeit.¹⁹⁶

In ähnlicher Form zeigt sich die Thematik im Sprachbuch der „Deutschstunde“ für die 6. Schulstufe. Hier werden in einem für diese Schulbuchreihe typischen „*Unbedingt merken*“-Kästchen sowohl die Hilfsverben, als auch die Modalverben genannt.

¹⁹¹ Pramper (2014), S. 138

¹⁹² Vgl. Helbig (2001), S. 119

¹⁹³ Vgl. Hilger (2009), S. 27

¹⁹⁴ Vgl. Rainer (2012), S. 5

¹⁹⁵ Vgl. Rainer (2012), S. 5

¹⁹⁶ Vgl. Helbig (2001), S. 118

Eine Definition derselben findet sich jedoch nicht.¹⁹⁷ Die Modalverben nehmen hier weiters kein eigenständiges Kapitel in Anspruch, sondern befinden sich innerhalb des Kapitels über Satzglieder bzw. der mehrteiligen Prädikate. Daher wird lediglich eine Übung zu den Modalverben angeführt, in der den SchülerInnen Sätze mit zweiteiligen Prädikaten dargeboten werden, bei denen unterschieden werden muss, ob es sich bei den Verben um Hilfsverben, Modalverben oder „andere Verben“ handelt.

Der Schülerband „Deutsch kreativ“ für die 3. Klasse Unterstufe zeigt, im Gegensatz zur „Deutschstunde“, ein eigenes Kapitel für die Modalverben, das sich jedoch nur über eine einzige Seite erstreckt. Eingeleitet wird sie mit folgendem Satz:

Die Modalverben **können, mögen, sollen, wollen, müssen, dürfen** helfen dir deine Ausdrucksgenauigkeit zu verbessern.¹⁹⁸

Mit dieser Aussage wird, abgesehen von der Aufzählung der Modalverben, keine Angabe gemacht, wie Modalverben definiert werden oder welche Funktionen sie in einem Satz übernehmen. Die darauffolgende Übung geht jedoch explizit auf die Modalverben ein, da in einem Lückentext die entsprechenden Modalverben eingesetzt werden müssen. Anschließend werden in einer Tabelle die Modalverben und ihr jeweiliger Ausdruck angeführt, wobei hier Fehlendes von den SchülerInnen zu ergänzen ist.¹⁹⁹ Diese Übung ist, im Gegensatz zu allen anderen Sprachbüchern der Unterstufe, die einzige Aufgabe, die eher einer Sprachbetrachtung bzw. Sprachreflexion dient, als einer „Grammatik“. Dennoch erscheint dieses Lehrbuch in Bezug auf die Modalverben als wenig umfangreich. Hierbei zeigt sich das Lehrbuch „Deutschstunde“ der 8. Schulstufe am ausführlichsten. Auch wenn die Definition, die bereits im Sprachbuch der 3. Klasse Unterstufe in der Begriffserklärung am Ende des Buches erfolgt, kurzerhand unter den „wichtigen Begriffen“ gefunden wird²⁰⁰, so zeigt sich im Sprachbuch der 4. Klasse doch eine eingehende Beschäftigung mit der Thematik der Modalverben. Während andere Sprachbücher ein bis maximal zwei Übungen für diesen Bereich der Sprachwissenschaft / der Grammatik bereitstellen, finden sich hier insgesamt sechs Übungen, die sich hauptsächlich auf Einzel- und Partnerarbeiten erstrecken. Zunächst wird ein Text aus einer Schülerzeitung gegeben, in dem die Modalverben erkannt und markiert werden müssen. Zum Thema der „Schülerzeitung“ sind einige Fragen angeführt, deren Beantwortung, sowie die Erstellung weiterer Fragen, von den SchülerInnen diskutiert werden sol-

¹⁹⁷ Vgl. Pramper (2013), S. 46

¹⁹⁸ Vgl. Routil (2011a), S. 16

¹⁹⁹ Vgl. Routil (2011a), S. 16

²⁰⁰ Vgl. Pramper (2011), S. 158

len. Die für diese Arbeit interessanteren Aufgabenstellungen finden sich jedoch eher am Ende des Kapitels. Hier müssen einige dargebotene Sätze so umformuliert werden, dass Modalverben vermieden werden. Weiters wird ein „Unbedingt merken“-Kästchen präsentiert, das auf eine semantische „Abstufung (Modifizierung) der Aussage“ durch Modalverben hinweist.²⁰¹ Obwohl das Sprachbuch „Deutschstunde“ für die 4. Klasse Unterstufe prinzipiell den größten Umfang in Bezug auf Modalverben bietet, zeigt sich dennoch, dass die Modalverben hier nicht als alleiniger Bereich bearbeitet, sondern im Zusammenhang mit dem Thema der Schülerzeitungen erläutert werden.

Obwohl der Bereich der Modalverben vermehrt in Sprachbüchern anzutreffen ist, zeigt sich dennoch, dass eine umfangreiche Informationsvielfalt nicht gegeben wird. Meist werden der Begriff, sowie die einzelnen Modalverben genannt und anschließend Übungen präsentiert. Meist bestehen diese aus dem Erkennen und eigenständigen Verwenden der Modalverben und es ist keine Definition angegeben, ebenso fehlt durchwegs eine Auseinandersetzung mit den Merkmalen der Modalverben (z.B. fehlende Imperativform, Präteritopräsentien etc.). Interessant erscheint diese Tatsache zusätzlich, da Modalverben ab der 2. Klasse Unterstufe in Lehrbüchern aufscheinen, aber die Inhalte auch in höheren Jahrgängen gleich bleiben und nicht erweitert werden.

11.2.3 Satzarten in Lehrbüchern

Eine Thematik, die sich hingegen fast ausschließlich in Sprachbüchern der 1. Klasse Unterstufe auffinden lässt, ist die der Satzarten. Als einzige Ausnahme ist das Lehrbuch „Deutschstunde“ der 2. Klasse zu nennen. Die Gründe, weshalb sich diese Thematik auf die 1. Klasse Unterstufe beschränkt, werden unter anderem im Kapitel 13 Reflexion dieser Arbeit näher erläutert.

Beim Vergleich der entsprechenden Lehrbücher zeigt sich, dass die Herangehensweise an diesen Bereich der Modalität durchaus unterschiedlich ist. Interessant erscheint hierbei die Ausführung im Sprachbuch „Treffpunkt deutsch“. Üblicherweise werden in Sprachbüchern Erklärungen und einfache Übungen präsentiert, während in den Arbeitsheften bzw. Werkstattheften ausschließlich Übungen zur Festigung des Gelernten geboten werden. Im angegebenen Sprachbuch jedoch ist (bezüglich

²⁰¹ Vgl. Pramper (2011), S. 119

der Satzarten) dieses Prinzip vertauscht: Die Erklärung, das heißt die Definition (hier: die Begriffsklärung der jeweiligen Satzart), findet sich im Arbeitsbuch²⁰², während im Sprachbuch eine Seite mit Übungen zu finden ist.²⁰³ Meist wird jedoch eine Übung zur Einführung in diesen Themenbereich verwendet. Bezüglich der Definition von Satzarten bzw. deren Arten kann „Treffpunkt Deutsch“ jedoch durchaus als Ausgangspunkt für einen Vergleich zu anderen Lehrbüchern herangezogen werden. Hier werden als Satzarten Aussage-, Frage- und Aufforderungssatz dargestellt. Interessant erscheint in diesem Zusammenhang die Tatsache, dass die lateinischen Bezeichnungen der Satzarten, sowie Desiderativsätze im Allgemeinen, nicht vorkommen. Weiters wird jedoch, abgesehen von der Verbzweitstellung in Aussagesätzen, lediglich auf die Satzzeichen der jeweiligen Satzarten hingewiesen.

Meist werden alle drei Satzarten, sowohl in der Definition, als auch in den diesbezüglichen Übungen, gemeinsam dargestellt. Eine Darstellung jeder Satzart für sich findet sich lediglich in den Ausführungen des Lehrbuches „Genial! Deutsch“²⁰⁴. Die Übungen an sich bestehen meist darin, die entsprechenden Satzarten zu erkennen, dadurch auch zu unterscheiden und zu unterstreichen. Das eigenständige Bilden von Sätzen findet jedoch durchaus auch Verwendung.

Während der Aussagesatz immer durch den Punkt als Satzzeichen, bzw. manchmal auch durch die Verbzweitstellung beschrieben wird, finden sich teilweise Abweichungen in den Darstellungen von Frage- und Aufforderungssätzen. Hauptsächlich betrifft diese die Begriffe, die erklärt werden. Bezüglich der Fragesätze wird durchwegs das Satzzeichen, das ist das Fragezeichen, zu deren Beschreibung verwendet. Dies ist in allen Lehrbüchern die einzige Information zu dieser Satzart. Lediglich im Sprachbuch „Genial! Deutsch“ für die 1. Klasse wird im Kapitel zu den Fragesätzen zwischen Entscheidungsfragen und Ergänzungsfragen unterschieden. Abgesehen davon zeigt sich eine Aufzählung der Fragewörter, die dem Bereich der Ergänzungsfragen untergeordnet werden, aufgezählt: Wer? Was? Wann? Wo? Warum?²⁰⁵ Unterschieden werden beide Satzarten dadurch, dass Entscheidungsfragen durch „Ja.“ oder „Nein.“, Ergänzungsfragen durch vollständige Sätze beantwortet werden. Während sich im Übungsteil von „Genial! Deutsch“ keine Übung bezüglich der Differenzierung von Ergänzungs- und Entscheidungsfragen findet, ist eine kurze Übung im Sprachbuch angeführt. Hierbei sollen lediglich drei Beispiele für die jeweilige Satzart gefunden werden.²⁰⁶ Auch wenn das angegebene Lehrbuch eine Differenzierung von Fragesätzen aufweist, bedeutet dies nicht automatisch dasselbe für Sätze,

²⁰² Vgl. Natter (2010), S. 43

²⁰³ Vgl. Natter (2010 a), S. 42

²⁰⁴ Vgl. Fink (2011), S. 103 - 106

²⁰⁵ Vgl. Fink (2011), S. 105

²⁰⁶ Vgl. Fink (2011), S. 105

die mit einem Rufezeichen beendet werden: Es werden ausschließlich Aufforderungssätze, nicht jedoch Befehlssätze (im Sinne einer Unterscheidung von reinen Imperativsätzen und anderen Befehlssätzen) oder Ausrufesätze, genannt. Allgemein gesehen werden Aufforderungssätze in Sprachbüchern durchaus unterschiedlich dargestellt. Während sich das Lehrbuch „Treffpunkt Deutsch“²⁰⁷ lediglich auf das Satzzeichen, sowie dazugehörige Übungen beruft, erfolgt eine diesbezügliche Erklärung beispielsweise im Sprachbuch „Genial! Deutsch“ durchaus ausführlicher:

Mit einem Aufforderungssatz sprichst du einen Befehl, eine Bitte, einen Wunsch oder eine Aufforderung aus.

Am Anfang steht immer das Zeitwort in der Befehlsform (im Imperativ). Am Ende des Satzes steht ein Rufzeichen (!).²⁰⁸

Diese „Gleichsetzung“ von Aufforderungs- und Befehlssatz wird ebenso im Sprachbuch „Wortstark kompakt“ für die 1. Klasse vorgenommen.²⁰⁹ Auch wenn dieses Lehrbuch eine Differenzierung von Aufforderungssatz und Ausrufesatz kennt²¹⁰, erfolgt diese in den meisten Sprachbüchern nicht. In „ganz klar: Deutsch leicht“ und dem genannten Lehrbuch werden beide Begriffe erwähnt, nicht jedoch näher erklärt.²¹¹

Generell wird nicht darauf hingewiesen, dass ein bestimmtes Satzzeichen nicht auf eine bestimmte Satzart fixiert ist. Angenehm überraschend erscheint daher, dass „Genial! Deutsch“ als einziges Lehrbuch einen Bezug darauf nimmt. Folgende Aussage ist aus diesem Grund von Interesse:

Ein Fragesatz kann auch eine Aufforderung ausdrücken. Eine als Frage formulierte Aufforderung ist freundlicher, höflicher, weniger direkt als eine Aufforderung in der Befehlsform (im Imperativ): Kommst du bitte hierher? Könnten Sie mir bitte helfen?²¹²

Obwohl das hier angegebene Zitat die Thematik lediglich streift, zeigt sich doch, dass Aufforderungen nicht zwangsläufig als Aufforderungssätze zu gestalten sind. Somit wird weiters ausgedrückt, dass bei den verwendeten Beispielen die Aufforde-

²⁰⁷ Vgl. Natter (2010), S. 43

²⁰⁸ Fink (2011), S. 106

²⁰⁹ Vgl. Huber (2005), S. 15

²¹⁰ Vgl. Huber (2005), S. 27

²¹¹ Vgl. Gruber (2013), S. 149

²¹² Fink (2011), S. 106

rung in Form eines Fragesatzes ausgedrückt werden kann. Dass dies jedoch auch auf andere Satzarten etc. analog Anwendung findet, wird hingegen nicht erläutert.

Im Großen und Ganzen zeigt sich, dass die Satzarten in Sprachbüchern, beinahe ausschließlich in der 1. Klasse, dargestellt werden. Einigkeit herrscht weiters darin, dass Aussage-, Frage- und Aufforderungssatz genannt werden. Oft sind diese Bereiche jedoch nicht getrennt, sondern gemeinsam innerhalb eines Kapitels erläutert. Eine Differenzierung zeigt sich hingegen in Bezug auf den Ausrufesatz, der nicht erläutert, meist nur genannt wird. Auffällig erscheint, dass keine Erwähnung anderer Satzarten (z.B. des Desiderativsatzes) erfolgt. Ebenso wenig sind Informationen dahingehend zu finden, dass eine Satzart nicht zwangsläufig auf ein spezifisches Satzzeichen fixiert ist. Bezüglich der Übungen zu den jeweiligen Satzarten fällt auf, dass meist das Einsetzen von Satzzeichen und Erkennen der jeweiligen Satzart verlangt sind. Allerdings kommen vereinzelt Übungen vor, in denen die Lernenden eigenständig Beispiele zu den jeweiligen Satzarten finden müssen.

12. Zusammenfassung des schulischen Aspekts der Modalität

Generell lässt sich sagen, dass in der Unterstufe Modalität per se nicht thematisiert wird. Ebenso scheinen die Begriffe „Modalpartikeln“ oder „Modaladverbien“ nicht im Grammatikteil der Lehrbücher auf. Dennoch ist eine Auseinandersetzung mit dem Themenbereich der Modalität durchaus gegeben. Den größten Umfang und die meisten Themen, die diesbezüglich erläutert werden, finden sich in der 1. Klasse Unterstufe. Dies liegt daran, dass vor allem die Satzarten nicht nur einen Bereich darstellen, der als eine Basis für den Grammatikunterricht der 1. Klasse dient, sondern ebenfalls als Kategorie der Modalität gesehen wird.

Die Thematik der Modalverben nimmt in den Sprachbüchern, im Gegensatz zu den Satzarten, einen geringen Platz ein. Selbst wenn dieser Bereich vorkommt, findet dies teilweise nur in Form einer Begriffsklärung statt, die an sich jedoch teilweise als unvollständig oder ungenau erscheint. Festzuhalten ist hingegen, dass in allen angegebenen Sprachbüchern Einigkeit darüber herrscht, welche Verben zu den Modalverben zählen (das sind: *können, mögen, sollen, wollen, müssen, dürfen*). Die Übungen, die zum Bereich der Modalverben gegeben werden, bestehen zum überwiegenden Teil aus Einsetzübungen. Von diesem Schema weicht lediglich das Lehrbuch „Deutschstunde“ für die 4. Klasse Unterstufe ab. Einerseits findet sich in diesem Sprachbuch kein Lückentext zur angegebenen Thematik, andererseits fällt auf, dass nicht nur die Modalverben, sondern in diesem Zusammenhang zum Teil auch „Schulzeitungen“ thematisiert werden. Zudem werden im angegebenen Lehrbuch mehr Informationen zum Bereich der Modalverben gegeben als in anderen Sprachbüchern – unabhängig für welche Schulstufe. In Bezug auf andere Wortklassen der Modalität werden jedoch auch andere Übungen, abgesehen von Einsetzübungen, geboten. So ist es beispielsweise üblich, bestimmte Wortklassen in Beispielsätzen zu erkennen oder Subkategorien zuzuordnen. Das Verfassen eigener Texte wird nicht angeführt. Es fehlt zum überwiegenden Teil ebenfalls eine Aufgabenstellung für mündliche Übungen, was sich gerade im Deutsch-Unterricht anbieten würde. Diese Aspekte gelten jedoch nicht nur für die Unterstufe, sondern ebenfalls für den Unterricht der Oberstufe. Hier zeigt sich die Thematik der Modalität in Schulbüchern in sehr geringem Ausmaß. Lediglich in Schulbüchern für den Deutschunterricht der 9. Schulstufe, d.h. der 1. Klasse Oberstufe, findet sich die Thematik der Modalverben. Fest steht jedoch, dass die Thematik der Modalität in der Oberstufe weniger häufig als in der Unterstufe vorzufinden ist. Bemerkenswert erscheint, dass, unabhängig von der jeweiligen Schulstufe, Modalverben an sich meist nur genannt bzw. aufgezählt, nicht aber definiert werden. Anders verhält es sich mit „Modaladverbien“. Diese sind als solche nicht in Lehrbüchern genannt. Es fällt hingegen auf, dass die

Subkategorien der Adverbien nicht mit (lateinischen) Fachtermini bezeichnet werden. Dies scheint insofern überraschend, da für andere grammatische Phänomene (z.B. Modalverben, Verben, Konjunktion etc.) diese sehr wohl verwendet werden. Ein möglicher Grund kann darin gesehen werden, die Inhalte so altersadäquat wie möglich zu gestalten. Die „Grundvokabeln“ der Grammatik werden sozusagen mit der fachspezifischen Bezeichnung vermittelt, Subklassen jedoch eher seltener.

Abgesehen von dem genannten terminologischen Aspekt erscheint bemerkenswert, dass, trotz der Prägnanz der Informationen eine Abgrenzung zwischen Adverbial und Adverb meist in einem einzigen Satz vermittelt wird, wodurch meines Erachtens eine Differenzierung für SchülerInnen schwer nachvollziehbar ist. Daher ist eine entsprechende Aufbereitung der Lehrinhalte²¹³ durch den jeweiligen Deutsch-Lehrer / die jeweilige Deutsch-Lehrerin nötig.

²¹³ Anmerkung: Im pädagogisch-didaktischen Diskurs werden die Begriffe „Lerninhalte“ und „Lehrinhalte“ synonym verwendet, wobei die Meinungen, welcher Terminus zu bevorzugen wäre, auseinandergehen. An dieser Stelle wird dem Begriff der „Lehrinhalte“ der Vorrang gegeben, da hier die Vermittlung von Inhalten durch die entsprechende Lehrperson, und nicht das Lernen des Lehrstoffes durch die SchülerInnen, im Vordergrund steht.

13. Reflexion

Obwohl die bisherigen Ausführungen den Eindruck vermitteln, dass die jeweiligen Bereiche der Modalität in einem großen Umfang in den Sprachbüchern erläutert werden, so ist dies jedoch nicht der Fall. Der Umfang reicht meist von einer kurzen Erwähnung bis hin zu ein oder zwei Seiten, die meist aus Übungen bestehen. Nähere Informationen oder teilweise sogar Definitionen finden sich hingegen selten. Die Gründe dafür, weshalb eher wenig über Modalität in Schulbüchern vermittelt wird, sind durchaus unterschiedlich. In der Unterstufe, besonders in der ersten Klasse, ist es wichtig, den SchülerInnen grundlegende Aspekte der Grammatik nahezubringen. Zu diesen Strukturen zählen beispielsweise die Bildung der Zeiten, oder aber die Benennung und das Erkennen einzelner Satzglieder, aber ebenso die Differenzierung von und das Wissen um Satzarten. Doch auch die Bereiche, sowie der letztgenannte, werden in Sprachbüchern meist kurz erwähnt oder in verkürzter Form angeführt und in Beispielen geübt. Ein möglicher Grund hierfür ist die Zeit, die für die jeweilige Thematik im Deutsch-Unterricht zur Verfügung steht. Es müssen etliche Bereiche des erforderlichen Lehrplanes innerhalb eines Schuljahres erarbeitet werden, die von Grammatik über Orthographie, Sprachgeschichte, Literatur und Textsorten etc. reichen. Dies ist jedoch nicht nur auf einen Jahrgang beschränkt, sondern erstreckt sich von der 1. Klasse AHS bis hin zur Reifeprüfung. Allerdings ändern sich innerhalb dieser Zeit die Intensität und der Umfang, die bzw. der für die einzelnen Bereiche aufgewendet wird. Als Beispiel hierfür kann der Grammatik-Unterricht genannt werden: Mit fortschreitendem Jahrgang verlagert sich der Schwerpunkt des Grammatikunterrichts von Basiswissen (z.B. Satzarten, Wortarten...) einerseits auf die Erweiterung bereits erlernter Inhalte, andererseits aber auch auf neue Themenbereiche, wie beispielsweise Attribute, Konjunktive etc. In der Oberstufe scheint teilweise der Grammatikunterricht generell an Inhalten abzunehmen, teilweise sogar ganz aufzuhören. Stattdessen kommt der Sprachreflexion mehr Bedeutung zu. Grund für diese Änderungen im Unterricht der Oberstufe ist vermutlich das Ziel der Oberstufe: eine Matura, für die eine langjährige schulische Vorbereitung unumgänglich ist.

Die Thematik der Satzarten ist hauptsächlich in den Lehrbüchern, vor allem in denen der 1. Klasse thematisiert. Der Grund hierfür wurde bereits einige Male erläutert. Dennoch wird er der Vollständigkeit halber auch an dieser Stelle in Kurzform angeführt. Satzarten zählen zur Basis der grammatischen Strukturen von Sätzen und Texten. Daher ist dieser Bereich der Modalität zwangsläufig in der 1. Klasse anzutreffen. Ab der 2. Klasse hingegen wird auf diese Struktur zunehmend weniger eingegangen. Stattdessen kommen im Bereich der Grammatik zum Beispiel Hauptsatzreihe und Satzgefüge, hinzu.

Es sollten jedoch auch Überlegungen angestellt werden, weshalb unter anderem die 8. / 9. Schulstufe ein Zentrum der Auseinandersetzung mit Modalverben darstellt. Es zeigt sich, dass andere Bereiche der Modalität zwar auch vereinzelt in den Sprachbüchern für diese Schulstufe vorkommen, allerdings erscheint gerade diese Thematik in vielen Lehrbüchern. Ein Grund dafür ist, dass der reguläre Grammatikunterricht, die grundlegenden Begriffe und Strukturen betreffend, zu diesem Zeitpunkt vielfach als abgeschlossen erachtet wird. Es erscheint interessant, dass es für diese Aussage jedoch kaum Belege gibt. Hingegen finden sich allgemeine Informationen zum Sprach- und somit auch zum Grammatikerwerb. Dieser stellt an sich einen interessanten Aspekt dar. Ab dem vierten Lebensjahr ist ein Kind in der Lage, überwiegend grammatisch richtig zu sprechen. Daher wird der Grammatikerwerb ab diesem Alter als abgeschlossen erachtet. Dennoch bestehen Strukturen, wie beispielsweise Passivsätze, die, auf Grund kognitiver Voraussetzungen, erst ab dem neunten Lebensjahr erworben werden können.²¹⁴ Der Grammatikunterricht in der Schule wird hingegen in den Sprachbüchern fast ausschließlich in der Unterstufe aufgegriffen.

Ein weiterer Aspekt dafür, dass Modalverben häufig in der 8. Schulstufe in Lehrbüchern aufscheinen, liegt darin, dass die kognitiven Strukturen und Überlegungen der SchülerInnen in der entsprechenden Altersklasse als soweit fortgeschritten erscheinen, dass die Lernenden dazu in der Lage sind, Reflexionen zur Sprachbetrachtung anzustellen bzw. ihnen besser folgen zu können. Zudem zeigt sich eine aufwendige Maturavorbereitung noch in zeitlicher Entfernung, sodass die intensive Vorbereitungszeit hierfür noch nicht erforderlich ist. In diesem Kontext liegt der inhaltliche Schwerpunkt daher in den höheren Schulstufen auf der Texterstellung, sowie der Erarbeitung verschiedener Textsorten und der Literaturgeschichte. Als weiterer Grund für das Fehlen des Bereiches der Modalität kann angegeben werden, dass für die Oberstufe weniger Unterrichtsstunden für das Unterrichtsfach Deutsch zur Verfügung stehen. Es liegt jedoch im Ermessen der entsprechenden Lehrkraft, Inhalte, die Modalität betreffend, vorzuziehen oder zusätzlich mit den jeweiligen Klassen zu besprechen und näher zu erläutern. Allerdings muss hierbei auf den Wissensstand der Klasse und das entsprechende Alter der SchülerInnen Rücksicht genommen werden. Da Schulbücher für die angegebene Thematik oft zu wenig Information bieten, muss auf sprachwissenschaftliche (Nachschlage-) Werke zurückgegriffen werden.

²¹⁴ Vgl. <http://www.phoniatrie-paedaudiologie.com/Glossar/GrammatikClahsen/GrammatikClahsen.html> (7.12.2014)

14. Ergebnisse

Zu Beginn dieser Arbeit ist erläutert worden, dass die Modalität ein Themengebiet darstellt, das sehr wohl in den Sprachwissenschaften (Grammatiken) und im Bereich des Unterrichtsfaches Deutsch (Sprachbücher) erarbeitet wird. Daher ist als Forschungshypothese davon ausgegangen worden, dass zu überprüfen ist, inwieweit eine Signifikanz in der Korrelation der Darstellung von Modalität zwischen Sprachbüchern und Grammatiken besteht.

Im Verlauf dieser Arbeit haben sich im Zuge der Erarbeitung einer Verifikation / Falsifikation dieser Forschungshypothese verschiedene Ergebnisse gezeigt, die nun, vor einem endgültigen Resultat zur angegebenen Hypothese, angeführt werden sollen.

Die Thematik der Modalität ist eine äußerst interessante und umfangreiche. Über einige ihrer Teilbereiche besteht Konsens, über andere wiederum gehen die Meinungen auseinander. Daher, sowie auf Grund der Detailvielfalt jedes einzelnen Bereiches, ist es kaum möglich, auf alle Aspekte gleichermaßen einzugehen bzw. eine Vollständigkeit zu gewährleisten. Diese Konklusion ist bereits nach der Erläuterung des ersten Bereiches von Modalität in dieser Arbeit möglich gewesen: Jede Grammatik nennt teilweise andere Informationen und verwendet unterschiedliche Begriffe für die jeweiligen Phänomene. Dies erschwert einen Vergleich der Grammatiken erheblich. Viel gravierender erscheint der Unterschied der Informationen, die bezüglich der jeweiligen Themenbereiche gegeben werden. In den meisten Fällen widersprechen sich die Informationen jedoch nicht, sondern ergänzen sich vielmehr. Doch damit ist die Frage nach einer Vergleichbarkeit von Lehrbüchern und Büchern der Sprachwissenschaft bezüglich der Modalität noch nicht beantwortet.

Im Gegensatz zu den sprachwissenschaftlichen Werken sind Schulbücher zu nennen, die trotz der generell existierenden, großen Informationsmenge zur Modalität bzw. ihrer einzelnen Teilgebiete diese Thematik kaum oder nur minimal erwähnen. Aufgrund dieser enormen Divergenz zwischen sprachwissenschaftlichen und schulischen Werken ist es kaum möglich, Vergleiche zwischen diesen Büchern zu ziehen. Allein der Aufbau zeigt enorme Unterschiede auf Grund eines unterschiedlichen Zielpublikums: Während Sprachbücher Heranwachsenden den Umgang mit bzw. die Strukturen der deutschen Sprache näherbringen, richten sich sprachwissenschaftliche Werke an Menschen, die bereits ein bestimmtes Maß an Fachkompetenz (in Bezug auf die deutsche Sprache im Allgemeinen und Sprachwissenschaft im Besonderen) erworben haben und auch bereits mit grundlegenden Fachbegriffen umgehen können. Auch die Modalität betreffend, bieten Schulbücher die Grundlage, die

benötigt wird, um sprachwissenschaftliche Werke verstehen und mit ihnen adäquat umgehen zu können. Grammatiken erweitern das in Lehrbüchern vermittelte Wissen, ohne Rücksicht auf den Wissensstand der LeserInnen nehmen zu müssen. Grundbegriffe und Termini sind zum überwiegenden Teil als bekannt vorausgesetzt. Somit ist gut erkennbar, dass sich ein Versuch, sprachwissenschaftliche und schulische Bücher vergleichen zu wollen, als problematisch erweist.

Ein wesentlicher Unterschied betrifft unter anderem die Informationen, die gegeben werden. Während Sprachwissenschaften teils unterschiedliche Schwerpunkte diesbezüglich aufweisen, zeigen sich Lehrbücher eher einheitlich. Dadurch, dass oft nur wenige Informationen in Lehrbüchern gegeben werden und sich auf die Kerninformationen (gemeint sind hier die Nennung des Begriffs und das Anführen von Beispielen) beschränken, stimmen diese Inhalte miteinander überein. Eine weitere Differenz zwischen sprachwissenschaftlichen und schulischen Büchern betrifft den Aufbau an sich. Lehrbücher beschreiben teilweise die Kerninformationen in Form von Stichworten (z.B. Als Beispiel seien an dieser Stelle die bereits genannten „*Unbedingt merken*“-Kästchen des Lehrbuches „Deutschstunde“ genannt) und zeigen, zumindest in Bezug auf die Thematik der Modalität, nur teilweise vollständige Sätze. Im Gegensatz dazu zeigen die Grammatiken ausschließlich, abgesehen von den Überschriften einzelner Kapitel, Informationen in Form von vollständigen Sätzen.

Im Gegensatz zum Vergleich verschiedener Grammatiken bzw. von Grammatiken und Sprachbüchern stellt sich ein Vergleich von Lehrbüchern als wenig komplex dar. Der Themenbereich der Modalität wird an sich nicht behandelt, sondern es findet sich eine Erläuterung einzelner Bereiche. Diese erscheinen jedoch oftmals in Stichworten. Weiters zeigen sich die gegebenen Informationen sehr vereinfacht und wenig umfangreich. Die Vorgehensweise der Übungen ist meist gleich: Informationen werden vermittelt bzw. wird eine Definition präsentiert, und anschließend soll die jeweilige Wortkategorie etc. aus Beispielsätzen erkannt werden. Auffallend gestaltet sich der Mangel an Aufgabenstellungen für mündliche Übungen, sowie dem eigenen Gestalten von Texten unter Berücksichtigung des jeweiligen grammatischen Bereiches. Anzumerken ist jedoch, dass nicht in allen Lehrbüchern Bereiche der Modalität erläutert werden. Es zeigt sich besonders in der Oberstufe ein Mangel diesbezüglicher Informationen und Inhalte. Wie bereits mehrmals in dieser Arbeit geschildert, ist dies damit begründet, dass in der Oberstufe Grammatik meist prinzipiell nicht mehr aufscheint.

In dieser Arbeit sind bisher Grammatiken und Sprachbücher getrennt voneinander erläutert worden. Allerdings erweist es sich als zielführend, auch in Bezug auf die

Forschungshypothese, beide Bereiche miteinander zu vergleichen und auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu prüfen. Hierzu sollen in diesem Kapitel die einzelnen Bereiche der Modalität punktuell in ihrer jeweiligen Darstellung verglichen werden. Zunächst ist jedoch anzumerken, dass hierfür die Schulbücher aller Schulstufen gleichermaßen herangezogen werden. Parallel dazu sind die Kerninformationen aller drei Grammatiken als Information und Basis für den Vergleich relevant.

Die optische Darstellung der jeweiligen Themenbereiche der Modalität unterscheidet sich grundlegend, was mit dem unterschiedlichen Zielpublikum von Lehrbüchern und Grammatiken zu begründen ist. In Sprachbüchern finden sich nicht nur Bilder zur Verdeutlichung und zur Erleichterung des Einprägens der wichtigen Informationen, sondern auch Übungen zum jeweiligen Themenbereich. Weiters unterscheiden sich Sprachbücher und Grammatiken grundlegend in der Art, wie Informationen präsentiert werden. Auch wenn in Lehrbüchern Informationen teilweise als Merksätze angeführt werden, so sind sie auch häufig in Form von Stichwörtern dargestellt. Im Gegensatz dazu scheint die letztgenannte Darstellungsform nicht, beziehungsweise in zu vernachlässigendem Ausmaß, in Grammatiken auf. Eine große Gemeinsamkeit besteht hingegen darin, dass sowohl Sprachbücher, als auch Grammatiken, nicht nur Informationen, sondern auch Beispielsätze oder Beispielwörter zum jeweiligen Themenbereich angeben. Unabhängig von der Darstellungsform muss jedoch auch die inhaltliche Seite näher betrachtet werden. Die Thematik der Modalität generell stellt ein enorm umfangreiches Themengebiet im Bereich der Sprachwissenschaften dar. Es handelt sich um Teilbereiche, die teilweise einheitlich, jedoch auch kontradiktorisch erörtert werden. Obwohl der Bezug in dieser Arbeit auf drei Grammatiken liegt, hat sich bestätigt, dass nicht nur die Terminologie, sondern auch die Art der Darstellung (z.B. Verbstellung / Satzarten) zwischen den Grammatiken drastisch unterscheidet. Oft ergänzen sich die Informationen zum Hintergrundwissen, das zu den jeweiligen Themenbereichen gegeben wird. Welche Themenbereiche generell als Teil der „Modalität“ zählen, wird allgemein weniger detailliert geschildert. Die „Modalität“ als solche zeigt sich zwar durchaus in der Sekundärliteratur, auch in nicht deutschsprachigen Publikationen, allerdings in unterschiedlicher Qualität und auch nicht auf den Bereich der Sprachwissenschaften beschränkt. Besonders die Verknüpfung zur Disziplin der Philosophie scheint häufig auf.

So unterschiedlich die Informationen zur Modalität in Grammatiken aufscheinen, so einheitlich zeigen sie sich teilweise in Sprachbüchern. Anzumerken ist jedoch, dass nur verhältnismäßig wenige dieser Bücher eine Thematik der Modalität aufweisen. Wenn sie dies tun, scheinen die Informationen, innerhalb der Sprachbücher, über-

wiegend übereinzustimmen, was nicht ausschließlich an einem Konsensus über das zu präsentierende Wissen liegt, sondern hauptsächlich an einem sehr reduktionistisch dargestellten „Kernwissen“, das sich auf einen äußerst geringen Input an Wissen beschränkt. Im Extremfall kann sich dieses auf wenige Stichwörter beschränken.

Betrachtet man nun alle Teilbereiche der Modalität in Sprachbüchern und sprachwissenschaftlichen Werken, das heißt in Grammatiken, so zeigen sich in allen Büchern einerseits Informationen zu den jeweiligen Stoffgebieten, andererseits Beispiele in Form von Sätzen oder Wörtern. Die Informationen, die präsentiert werden, beschränken sich in Schulbüchern teilweise auf Definitionen. Allerdings zeigt sich hier der erste große Unterschied, da, im Gegensatz dazu, in Grammatiken eine beachtliche Menge an Hintergrundwissen, zum Beispiel ein Wissen um eine Problematik der Terminologie, gegeben ist. Weiters unterscheidet sich die Darstellung des Wissens grundlegend. Während in Grammatiken Definitionen etc. ausformuliert werden, neigen Sprachbücher eher dazu, die jeweilige Information in Form von Stichworten zu vermitteln. Andererseits fehlen, aufgrund des unterschiedlichen Verwendungszwecks von Sprach- und sprachwissenschaftlichen Büchern, in den Grammatiken Übungen, die erarbeitet werden können.

Anhand der bisherigen Ausführungen in diesem Kapitel wird verdeutlicht, dass die Darstellung in Sprachbüchern und Grammatiken allgemein, trotz einiger Gemeinsamkeiten, hauptsächlich Unterschiede aufweist. Bezüglich dieses Aspekts der Darstellung der Modalität ist das Bestehen einer Korrelation zwischen Sprachbüchern und sprachwissenschaftlichen Werken zu verneinen. Aufgrund dieser Tatsache allein ist es jedoch noch nicht möglich, Rückschlüsse auf die inhaltliche Seite zu ziehen. Ob in Bezug auf die Modalität eine Verallgemeinerung der Aussage, dass keine Relation besteht, zutreffend ist, muss nun jedoch näher überprüft werden. Daher werden im Folgenden die jeweiligen, gegebenen Informationen zu den einzelnen Teilbereichen der Modalität analysiert und miteinander verglichen.

Betrachtet man den Bereich der Modaladverbien, fällt auf, dass ein erster großer Unterschied bereits den Begriff „Modaladverb“ an sich betrifft, der als solcher nicht in Sprachbüchern verwendet wird. Ebenso fehlt großteils eine Erklärung, zu welchem Zweck Modaladverbien benötigt werden. Meist werden die unterschiedlichen Arten der Adverbien genannt, zu denen in Beispielen Wörter etc. zugeordnet werden müssen. Anzumerken ist, dass diese Unterteilung keineswegs die Einteilung epistemischer und evaluierender Adverbien beinhaltet, was jedoch in Grammatiken thematisiert wird. Die meisten Informationen zu diesem Bereich der Modalität, wie beispielsweise zur Problematik der Terminologie oder der Negation, finden sich

ebenfalls ausschließlich in den Grammatiken. Wesentlich häufiger als Modaladverbien, teilweise auch in einem größeren Informationsumfang, sind die Satzarten in Sprachbüchern vorzufinden. Hierbei werden die jeweiligen Satzarten zwar differenziert und in Zusammenhang mit der Verbstellung erläutert, dennoch fehlen diverse spezifische Unterarten der Satzarten, wie beispielsweise Echofragesätze oder Imperativsätze. Ebenso wird meist nicht auf die Möglichkeit der Transposition (dem Übertragen von Sätzen mit spezifischem Zweck in andere Satzarten) eingegangen. Ein weiterer großer Unterschied findet sich jedoch bereits in der Erarbeitung der Satzarten an sich. Während in Grammatiken die jeweiligen Satzarten einzeln, das heißt hintereinander als separate Kapitel erörtert werden (Ausnahme ist hier die „Eisenberg-Grammatik“), werden sie in Sprachbüchern gemeinsam, innerhalb eines einzigen Kapitels, erörtert.

Besonders interessant erscheinen die Wortarten der Modalverben und der Modalpartikeln im Zusammenhang mit der Darstellung der Modalität. Obwohl Modalverben, ähnlich der Satzarten, verhältnismäßig häufig in Sprachbüchern thematisiert werden, so fallen gerade in diesem Bereich Defizite auf. Es werden weder die Termini des „Ersatzinfinitivs“ und der „Präteritopräsentien“ genannt, noch findet sich eine Definition, welcher Zweck durch die Verwendung von Modalverben verfolgt wird. Dass sich der Sinngehalt eines Satzes auf spezifische Weise durch den Austausch von Modalverben auf der paradigmatischen Achse verändert, muss demnach von den jeweiligen Lehrenden im Deutsch-Unterricht ergänzt werden. Inwieweit die Erwähnung des „Ersatzinfinitivs“ bzw. der „Präteritopräsentien“ von Bedeutung sind und als Hilfestellung für das Erlernen der Konjugation und Bildung von Sätzen mit Modalverben dienen, liegt im Ermessen der Lehrkraft.

Von den bisher in diesem Kapitel genannten Themenbereichen ist die Thematik der Modalpartikeln am wenigsten in Sprachbüchern erläutert. Oft fehlt diese komplett, oder es wird lediglich der entsprechende Terminus genannt. Aus diesem Grund finden sich wichtige, und in Grammatiken diesbezüglich ausführliche, Aspekte nicht. Als Beispiele hierfür sind eine unterschiedliche Bezeichnung dieser Wortart (Modal- / Abtönungspartikeln), Homonymie, Betonung und Wortstellung und Kombination von Modalpartikeln, zu nennen.

Obwohl dieses „Basiswissen“ mit der Erarbeitung der Thematik in den Grammatiken generell übereinstimmt, so reicht die inhaltliche Seite der „Modalität“, aber auch deren Darstellung, nicht aus, um von einer „signifikanten“ Korrelation zwischen ihrer Darstellung in Sprachbüchern und Grammatiken zu sprechen.

Aus diesem Grund ist die Forschungshypothese zu falsifizieren.

Dies bedeutet jedoch keineswegs, dass es keine Übereinstimmungen und Schnittpunkte zwischen Sprachbüchern und Grammatiken gibt; beide Arten von Nachschlagewerken gewähren einen Einblick in den Themenbereich der Modalität, auch wenn die Art, wie das Wissen präsentiert wird, unterschiedlich ist und die gegebene Informationsmenge drastisch voneinander abweicht.

Die Ausführungen dieser Arbeit stellen jedoch nur eine Forschungsmöglichkeit von vielen dar. Ein weiterer Ansatz zeigt sich darin, andere Grammatiken zu verwenden oder auch andere Bereiche der Modalität mit einzubeziehen. So sind beispielsweise modifizierende Verben in dieser Arbeit nicht berücksichtigt worden. Der schulische Aspekt kann zwar weiter mit einbezogen werden, allerdings steht fest, dass hierbei wenige Informationen der Modalität an sich gezeigt werden. Stattdessen bietet es sich an, Modalität im mündlichen Sprachgebrauch zu betrachten. Im Bereich der Modalverben finden sich genügend Angaben in Bezug auf deren Stellung im Satz. Beispielsweise könnte analysiert werden, ob diese in der gesprochenen Sprache, bzw. Alltags-, Jugendsprache etc., tatsächlich in dieser Form verwendet werden. Ebenso erscheint eine Forschung der Modalpartikeln als zielführend. Besonders interessant zeigt sich die Frage, in welcher Situation welche Partikel häufiger verwendet wird beziehungsweise ob die Verwendung an sich bereits je nach Person variiert.

Diese Arbeit hat gezeigt, dass der Bereich der Modalität in den Sprachwissenschaften viel diskutiert wird, jedoch nur bedingt in Lehrbüchern für das Unterrichtsfach Deutsch aufscheint. Während Lehrbücher durchaus vergleichbar erscheinen, ist dies für Grammatiken miteinander bzw. einen Vergleich von Grammatiken und Lehrbüchern nicht der Fall.

Es bleibt abzuwarten, wie sich der Diskurs zum Themenbereich der Modalität in Zukunft entwickelt und inwieweit die Aufnahme der Thematik in Lehrbüchern verändert wird.

15. Literaturverzeichnis

Printmedien

- Babajanyan, Armine: Die Modalpartikeln im Deutschen im Vergleich zu den Armenischen. Diplomarbeit. Univ. Wien 2011
- Beerbom, Christiane: Modalpartikeln als Übersetzungsproblem: eine kontrastive Studie zum Sprachenpaar Deutsch-Spanisch. Frankfurt am Main / Bern / New York / Paris: Verlag Peter Lang 1992. (Heidelberger Beiträge zur Romanistik; 26)
- Braun, Otto: Sprachstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Diagnostik – Therapie – Förderung. Stuttgart: Kohlhammer ³2006
- Bublitz, Wolfram: Ausdrucksweisen der Sprechereinstellung im Deutschen und Englischen: Untersuchung zur Syntax, Semantik und Pragmatik der deutschen Modalpartikeln und Vergewisserungsfragen und ihrer englischen Entsprechungen. Tübingen: Niemeyer 1978. (Linguistische Arbeiten; 57)
- Buscha, Joachim / Heinrich, Gertraud / Zoch, Irene: Modalverben. Leipzig: Verlag Enzyklopädie ⁷1989 (Zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer)
- Clément, Danièle: Linguistisches Grundwissen. Eine Einführung für zukünftige Deutschlehrer. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag ²2000. (WV studium; 173)
- Diewald, Gabriele: Modus und Modalverben – Kategorisierungsoptionen im grammatischen Kernbereich der Modalität. In: Abraham, Werner / Leiss, Elisabeth (Hg): Funktionen von Modalität. Berlin / Boston: Verlag Walter de Gruyter 2013. (Linguistik – Impulse & Tendenzen; 55), S. 77 – 110
- Diewald, Gabriele / Smirnova, Elena: Evidentiality in German. Linguistic Realization and Regularities in Grammaticalization. Berlin / New York: De Gruyter 2010. (Trends in Linguistics Studies and Monographs; 228)
- Doitchinov, Serge: „Es kann sein, daß der Junge ins Haus gegangen ist“. Zum Erstspracherwerb von *können* in epistemischer Lesart. In: Müller, Reimar / Reis, Marga: Modalität und Modalverben im Deutschen. Hamburg: Buske Verlag 2001. (Linguistische Berichte: Sonderheft 9), S. 111 - 134
- Dusini, Arno: Übung 100028 Methoden II. (Handouts). Universität Wien SS 2010
- Eisenberg, Peter et al.: Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch. In: Der Duden in zwölf Bänden. Das Standardwerk zur deutschen Sprache. Duden. Band 4. Mannheim: Dudenverlag ⁸2009
- Eisenberg, Peter: Grundriss der deutschen Grammatik. Der Satz. Band 2. Stuttgart: Metzler'sche Verlagsbuchhandlung ³2006
- Eisenberg, Peter: Grundriss der deutschen Grammatik. Der Satz. Band 2. Stuttgart: Metzler'sche Verlagsbuchhandlung ⁴2013

- Ernst, Peter: Germanistische Sprachwissenschaft. Eine Einführung in die synchrone Sprachwissenschaft des Deutschen. Wien: Facultas 2008
- Grebe, Paul / Köster, Rudolf / Müller, Wolfgang: Das Bedeutungswörterbuch. Unentbehrlich für die Erweiterung des Wortschatzes. In: Der Duden in zehn Bänden. Das Standardwerk zur deutschen Sprache. Band 10. Mannheim / Wien / Zürich: Dudenverlag 1970
- Frawley, William et al.: The expression of modality. Berlin: De Gruyter 2005
- Gaede, Peter-Matthias: Philosophie. Ideen, Denker, Visionen. A-Z. Mannheim: GEO 2007. (GEO Themenlexikon; 14)
- Helbig, Gerhard / Buscha, Joachim: Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Folgt der reformierten deutschen Rechtschreibung. Berlin / München: Langenscheidt 2001
- Helbig, Gerhard / Buscha, Joachim: Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Leipzig / Berlin / München / Wien et.al.: Langenscheidt ¹⁷1996
- Helbig, Gerhard / Helbig Agnes: Lexikon deutscher Modalwörter. Leipzig: Verlag Enzyklopädie 1990
- Hyvärinen, Irma: Die deutschen Modalverben – Hilfs- oder Vollverben?. In: Jäntti, Ahti (Hg.): Probleme der Modalität in der Sprachforschung. Jyväskylä: Universität Jyväskylä 1989. (Studia philologica Jyväskyläensia; 23), S. 37 - 59
- Jäntti, Ahti: Zum Begriff der Modalität in der Sprachforschung. In: Jäntti, Ahti (Hg.): Probleme der Modalität in der Sprachforschung. Jyväskylä: Universität Jyväskylä 1989. (Studia philologica Jyväskyläensia; 23), S. 11 - 36
- Koch, Peter / Wulf Oesterreicher: Gesprochene Sprache in der Romania. Französisch, Italienisch, Spanisch. Tübingen: Niemeyer 1990. (Romanistische Arbeitshefte; 31)
- Konopka Anja, Kraif, Ursula: Das Bedeutungswörterbuch. In: Der Duden in zwölf Bänden. Band 10. Mannheim: Dudenverlag ⁴2010
- Kraif, Ursula / Konopka, Anja / Thyen, Olaf: Das Fremdwörterbuch. In: Der Duden in zwölf Bänden. Das Standardwerk zur deutschen Sprache. Duden. Band 5. Mannheim: Dudenverlag ¹⁰2010
- Krivonosov, Aleksej T.: Deutsche Modalpartikeln im System der unflektierten Wortklassen. In: Weydt, Harald (Hg.): Aspekte der Modalpartikeln: Studien zur dt. Abtönung. Tübingen: Niemeyer 1977. (Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft; 23), S. 176 – 216
- Molnár, Anna: Die Grammatikalisierung deutscher Modalpartikeln. Fallstudien. Frankfurt am Main / Berlin / Bern / Brüssel: Verlag Peter Lang 2002. (Metalinguistica; 12).
- Müller, Wolfgang et al.: Fremdwörterbuch. Notwendig für das Verstehen und den Gebrauch fremder Wörter. In: Der Duden in zehn Bänden. Das Standardwerk zur deutschen Sprache. Band 5. Mannheim / Wien / Zürich: Dudenverlag ⁴1982

- Rolland, Maria Theresia: Neue deutsche Grammatik. Wort, Wortarten, Satzglieder, Wortinhalt, Wortschatz, Baupläne, Satz, Text. Bonn: Ferdinand Dümmler Verlag 1997
- Rufer, Susanne: Modalität, Grammatik und Modalverben. Diplomarbeit. Univ. Wien 2009
- Ruhs, August: Lacan. Eine Einführung in die strukturelle Psychoanalyse. Wien: Erhard Löcker 2010
- Thurmair, Maria: Modalpartikeln und ihre Kombinationen. Tübingen: Max Niemeyer Verlag 1989. (Linguistische Arbeiten; 223)

Internetquellen

- https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs7_781.pdf?4dzgm2
(Lehrplan Deutsch AHS Unterstufe) (7.12.2014)
- https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_01_11853.pdf?4dzgm2 (Lehrplan Deutsch AHS Oberstufe) (7.12.2014)
- <http://www.phoniatrie-paedaudiologie.com/Glossar/GrammatikClahsen/GrammatikClahsen.html> (Grammatik im Spracherwerb) (7.12.2014)

Schulbücher

Unterstufe

1. Klasse

- Fink, Elfriede: Genial! Deutsch. Sprachbuch. 1. Klasse | Level 1. Sprachbuch mit Bildungsstandards (Kompetenzen). Wien: Bildungsverlag Lemberger 2011
- Fink, Elfriede: Genial! Deutsch. Sprachbuch basic. Übungsteil. 1. Klasse | Level 1. Übungsteil. Basic Edition. Wien: Bildungsverlag Lemberger 2011 a
- Gruber, Wolfgang / Hilger, Gertraud / Rotter, Evelyn: ganz klar: Deutsch leicht 1. Wien: Verlag Jugend & Volk 2013
- Huber, Gerhard et al.: wortstark kompakt 1. Arbeitsbuch für den Deutschunterricht. Wien: E. Dörner 2005
- Huber, Gerhard et al.: wortstark kompakt 1w. Werkstattheft. Wien: E. Dörner³2010
- Koppensteiner, Christa: Genial! Deutsch. Lese- & Lernprofi 1. Verlag Lemberger⁴2011
- Natter, Gudrun / Wolf, Thomas: Treffpunkt Deutsch 1. Arbeitsheft. Wien: ÖBV 2010
- Natter, Gudrun / Wolf, Thomas: Treffpunkt Deutsch 1. Sprachbuch. Wien: ÖBV 2010 a
- Pramper, Wolfgang / Hammerschmid, Helmut / Hochwind, Stefan/ Nömayr, Elisabeth: Deutschstunde 1. Zusatzteil A. Erweiterungstoff für die AHS und die erste Leistungsgruppe der HS. Linz: Veritas²2007
- Pramper, Wolfgang / Leb, Manuela: Deutschstunde 1. Das Sprachbuch. Linz: Veritas²2012
- Pramper, Wolfgang / Leb, Manuela: Deutschstunde 1. Plus Übungen. Linz: Veritas³2012 a
- Rutil, Werner / Zenz, Johann: Deutsch kreativ 1. LehrerInnenband. 1. Klasse HS/AHS. Wien: Bildungsverlag Lemberger⁷2011

2. Klasse

- Fink, Elfriede: Genial! Deutsch. Sprachbuch. 2. Klasse | Level 2. Sprachbuch mit Bildungsstandards (Kompetenzen). Wien: Bildungsverlag Lemberger³2013 a
- Gruber, Wolfgang / Hilger, Gertraud / Rotter, Evelyn: ganz klar: Deutsch leicht 2. Wien: Verlag Jugend & Volk 2013 a

- Pramper, Wolfgang / Leb, Manuela: Deutschstunde 2. Das Sprachbuch. Linz: Veritas 2013
- Pramper, Wolfgang / Leb, Manuela: Deutschstunde 2. Plus Übungen. Linz: Veritas 2013 a
- Routil, Werner / Zenz, Johann: Deutsch kreativ 2. SchülerInnenband. 2. Klasse HS/AHS. Wien: Bildungsverlag Lemberger ⁷2012

3. Klasse

- Fink, Elfriede: Genial! Deutsch. Sprachbuch. 3. Klasse | Level 3. Sprachbuch mit Bildungsstandards (Kompetenzen). Wien: Bildungsverlag Lemberger ²2013
- Gruber, Wolfgang / Hilger, Gertraud: ganz klar: Deutsch 3, Arbeitsbuch. Wien: Verlag Jugend & Volk 2014
- Huber, Gerhard et al.: wortstark kompakt 3. Sprachbuch. Wien: E. Dorner ²2009
- Huber, Gerhard et al.: wortstark kompakt 3w. Werkstattheft. Wien: E. Dorner ³2012
- Pramper, Wolfgang / Leb Manuela: Deutschstunde 3. Das Sprach- und Lesebuch. Teil 3.1. Linz: Veritas ²2014
- Pramper, Wolfgang / Leb, Manuela: Deutschstunde. Das Sprach- und Lesebuch. Teil 3.2. Linz: Veritas ²2014 a
- Routil, Werner / Zenz, Johann: Deutsch kreativ 3. SchülerInnenbuch. 3. Klasse HS/AHS. Wien: Bildungsverlag Lemberger ⁴2011 a

4. Klasse

- Fink, Elfriede: Genial! Deutsch. Sprachbuch. 4. Klasse | Level 4. Sprachbuch mit Bildungsstandards (Kompetenzen). Wien: Bildungsverlag Lemberger ³2014
- Gruber, Wolfgang / Hilger, Gertraud / Rotter, Evelyn: ganz klar: Deutsch leicht 4. Wien: Verlag Jugend & Volk 2013 b
- Huber, Gerhard et al.: wortstark kompakt 4. Sprachbuch. Wien: E. Dorner ²2010 a
- Huber, Gerhard et al.: wortstark kompakt 4w. Werkstattheft. Wien: E. Dorner ²2010 b
- Pramper, Wolfgang / Hammerschmid, Helmut / Hochwind, Stefan / Nömayr, Elisabeth: Deutschstunde 4. Sprachbuch für die 8. Schulstufe. Basisteil Plus. Linz: Veritas ²2011

- Pramper, Wolfgang / Hammerschmid, Helmut / Hochwind, Stefan / Nömayr, Elisabeth: Deutschstunde 4. Erweiterungsstoff für die AHS und die erste Leistungsgruppe der HS. Zusatzteil A Plus. Linz: Veritas ²2011 a
- Rutil, Werner / Zenz, Johann: Deutsch kreativ 4. SchülerInnenbuch. 4. Klasse HS/AHS. Wien: Bildungsverlag Lemberger ⁵2013

Oberstufe

1. Klasse

- Hilger, Gertraud / Kiener, Maria: klar_Deutsch 5. Wien: Verlag Jugend & Volk 2009
- Killinger, Robert: Gestalten und Verstehen 1. Deutsch für die Oberstufe. Wien: ÖBV ²2004
- Lercher, Elisabeth / Kollreider, Oswald / Saxer, Maria – Luise: ansprechend – Deutsch 5 AHS. Arbeitsheft. Rechtschreibung und Grammatik. Wien: E. Dörner 2014
- Rainer, Eva / Rainer, Gerald / Spanlang, Stefanie: Aktion Sprache. Rechtschreibung & Grammatik. Linz: Veritas 2012
- Rainer, Eva / Rainer, Gerald: Aktion Sprache 1. Deutsch für die Oberstufe. Linz: Veritas 2012 a

2. Klasse

- Killinger, Robert: Gestalten und Verstehen 2. Wien: ÖBV ²2005
- Rainer, Eva / Rainer, Gerald: Aktion Sprache 2. Deutsch für die Oberstufe. Linz: E. Rammer ⁴2008
- Stangel, Johann / Schäfer, Stefan: Sprachräume 2. Deutsch für die AHS-Oberstufe. Wien: ÖBV 2012

3. Klasse

- Killinger, Robert: Gestalten und Verstehen 3. Wien: ÖBV ²2006
- Stangel, Johann / Schäfer, Stefan: Sprachräume 3. Deutsch für die AHS-Oberstufe. Wien: ÖBV 2013

3. und 4. Klasse

- Hilger, Gertraud; Kiener, Maria: klar_Deutsch 7/8. Wien: Verlag Jugend & Volk 2013
- Lercher, Elisabeth / Kollreider Oswald / Saxer, Maria-Luise: ansprechend-Deutsch. Sprachbuch. 7/8 AHS. Wien: E. Dörner 2013
- Schacherreiter, Christian / Schacherreiter, Ulrike: das Sprachbuch 3. bis zur Reifeprüfung. Linz: Veritas³ 2013

16. Abstract

This study is concerned with linguistic modality. The first part deals with the theory of and the basic grammar connected with modality. The focus lies on an investigation of the presentation of modality in three specific works: the Grammar by Peter Eisenberg, the Duden Grammar and the Grammar by Helbig and Buscha. It includes a comparison of the information on modality provided in these grammar books.

The aim of the second part is to examine the aspect of modality as presented in various German school books and to analyze - on the basis of the findings of the first part of this study - how far the information on modality gathered there is reflected in the school books and to point out possible differences. Furthermore specific patterns in the presentation of their information are outlined.

In conclusion, as key questions, the topic of research of this study concerns the issue of modality as it is outlined in selected grammar books as well as in selected school books and a comparison of both.

17. Zusammenfassung

Diese Arbeit betrifft den linguistischen Bereich der Modalität. Der erste Teil beschäftigt sich mit der Theorie und der Basis-Grammatik, die mit Modalität verbunden sind.

Der Hauptaspekt liegt darin, wie Modalität in drei speziellen Werken dargestellt ist: die Grammatik von Peter Eisenberg, die „Duden-Grammatik“ und die Grammatik von Helbig und Buscha. Weiters beinhaltet diese Arbeit einen Vergleich der Informationen über Modalität, die in diesen Grammatiken erörtert werden.

Ziel des zweiten Teils ist es, die Aspekte von Modalität aufzuzeigen und zu analysieren, die in diversen Schulbüchern für das Unterrichtsfach Deutsch erkennbar sind. Dies geschieht auf der Grundlage der Ergebnisse des ersten Teils dieser Arbeit. Es wird dargestellt, inwieweit Modalität in Sprachbüchern aufscheint, sowie auch die Erläuterung möglicher Divergenzen. Weiters werden bestimmte Muster in der Darstellung der Präsentation von Informationen gegeben.

Die Forschungsfrage dieser Arbeit betrifft die Thematik der Modalität, so wie sie in ausgewählten Grammatik-Büchern und auch in Sprachbüchern zu finden ist, aber auch deren Vergleich miteinander.

18. Lebenslauf

Persönliche Daten

Name:	Biricz Elisabeth
Staatsangehörigkeit:	Österreich
Geburtsort:	Wiener Neustadt
Religion:	römisch-katholisch

Schulische und universitäre Ausbildung

2009 – 2015	Lehramtsstudium an der Universität Wien Unterrichtsfächer: Deutsch, Psychologie / Philosophie
2008 – 2009	Studium der Instrumentalen Gesangspädagogik (Akkordeon) Franz Schubert Konservatorium Wien
2006 – 2008	Studium der Rechtswissenschaften an der Universität Wien
1998 – 2006	Bundesgymnasium Zehnergasse, Wr. Neustadt; Matura am 12.6.2006
1994 – 1998	Volksschule Sta. Christiana, Wr. Neustadt

Berufliche Erfahrungen

Jänner – Juni 2014	Lehrerin für Deutsch am Klemens Maria Hofbauer Gymnasium, Katzelsdorf
Schuljahr 2012/2013	Lehrerin für Deutsch an der NMS Felixdorf (Stamm- schule: Borg Ternitz)
Schuljahr 2011/2012	Lehrerin für Deutsch an der NMS Felixdorf (Stamm- schule: Borg Ternitz)