



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Entwicklung der Modalität im Erstspracherwerb
des Deutschen“

Verfasserin

Kathrin KolIndorfer

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, September 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 328

Studienrichtung lt. Studienblatt: Allgem./Angew. Sprachwissenschaft (Stzw.)

Betreuer: Emer.o.Univ.-Prof.Mag.Dr.Dr.h.c. Wolfgang U. Dressler

DANKSAGUNG

Ich möchte mich bei all jenen bedanken, die mich in meinem Studium und in der Durchführung meiner Diplomarbeit unterstützt haben.

Ein besonderer Dank gilt meinem Betreuer Emer.o.Univ.-Prof.Mag.Dr.Dr.h.c. Wolfgang U. Dressler, der mein Interesse für das Thema Erstspracherwerb weckte und mich bei der Themenfindung unterstützte.

Weiters möchte ich mich bei Lena Kunschert und ihrer Familie bedanken, ganz besonders bei ihrer Mutter Andrea Kunschert, die die Daten ihrer Tochter mit großer Sorgfalt aufgenommen und archiviert und gemeinsam mit Monika Gertesegger transliteriert hat.

Ein herzliches Dankeschön gebührt auch meinen Kolleginnen Laura E. Lettner, die an der Transliteration des *Lena* Korpus mitarbeitete und morphologisch kodierte, und Eva Maria Freiberger, die mich stets mit hilfreichen Kommentaren unterstützte, bedanken. Außerdem wurden mir die Aufzeichnungen meiner Kolleginnen vom Interview mit Andrea Kunschert zu Verfügung gestellt. Diese Arbeit wäre ohne diese Vorarbeiten nicht zustande gekommen.

Mein Dank gilt auch Sabine Laaha, die mir Unterlagen zu ihrem Vortrag zur Verfügung gestellt hat. Ich möchte mich auch bei allen KollegInnen bedanken, die in fachlichen Diskussionen Verbesserungsvorschläge oder Kritikpunkte anbrachten und mich motivierten.

Nicht zuletzt geht ein großes Dankeschön an meine Familie, an meine Eltern und Großeltern, ohne deren (finanzielle) Unterstützung mein Studium nicht möglich gewesen wäre und an meine Schwester Barbara, die mir stets als Vorbild gedient hat. Ein ganz Besonderer Dank gilt auch Martin Edlinger, der mich über meine gesamte Studienzeit hindurch unterstützt hat und mir zahlreiche hilfreiche Anmerkungen zu dieser Arbeit gegeben hat.

DANKE!

Inhaltsverzeichnis

Abstract.....	3
0 EINLEITUNG	5
1 ATAM-SYSTEM.....	7
1.1 Zeitliche Referenz	8
1.2 Aspekt	9
1.3 Aktionsart	10
1.4 Zusammenhang der Merkmale des ATAM-Systems	11
1.5 Sprachtypologische Unterschiede	12
2 THEORETISCHE ASPEKTE ZUR MODALITÄT	14
2.1 Propositional Modality	15
2.1.1 Epistemic Modality	16
2.1.2 Evidential modality	18
2.2 Event Modality	21
2.2.1 Deontic Modality	23
2.2.2 Dynamic Modality	25
3 AUSDRUCK DER MODALITÄT	27
3.1 Modus	28
3.1.1 Indikativ	29
3.1.2 Konjunktiv	30
3.1.3 Imperativ.....	32
3.1.4 Konditional.....	33
3.1.5 Optativ	34
3.1.6 Nezessitativ	35
3.2 Verben mit Modaler Bedeutung	36
3.2.1 Modalverben.....	36
3.2.2 Vollverben mit modaler Bedeutung	38
3.2.3 Modaler Infinitiv	39
3.3 Modalpartikeln.....	39
3.3.1 Aufgaben der einzelnen Modalpartikeln	41
3.4 Lexikalische Ausdrücke der Modalität.....	49
3.4.1 Substantive.....	49
3.4.2 Adjektive.....	49

4	MODALITÄT IN DER KINDERSPRACHE	50
4.1	Matrixinfinitive	50
4.1.1	Modalhypothese.....	51
4.1.2	Syntaktische Interpretation.....	53
4.2	Deontische vs. epistemische Modalität in der Kindersprache	55
4.2.1	Modalität und kognitive Entwicklung.....	56
4.2.2	Modalität und Theory of Mind	58
4.2.3	Modalität und Skopus	59
4.3	Modalität und Erstspracherwerb im Sprachvergleich	61
5	FALLSTUDIE LENA.....	65
5.1	Entwicklung von Lena	65
5.1.1	Körperliche, soziale und kognitive Entwicklung	65
5.1.2	Sprachliche Entwicklung.....	66
5.2	Methodik der Datenerhebung.....	68
5.3	Kodierung und Analyse der Sprachdaten.....	69
6	AUSWERTUNG UND INTERPRETATION.....	71
6.1	Prä- und Protomorphologische Phase	71
6.2	Modaler Ausdruck durch Verben.....	79
6.2.1	Modalverben.....	85
6.2.2	Modi.....	89
6.3	Modalpartikeln.....	92
7	SCHLUSSFOLGERUNG UND AUSBLICK.....	96
7.1	Kritik und Ausblick.....	98
	ZUSAMMENFASSUNG	100
	LITERATUR.....	103
	Anhang	112
	Tabellenverzeichnis	118
	Abbildungsverzeichnis	118
	Curriculum Vitae.....	119

Abstract

Modality is a cross-language semantic category, which is closely related to the categories actionality, tense and aspect. All of these categories refer to the whole clause and may be marked at the verbal complex. Modality is the only category which does not refer directly to the event, but to the state of a proposition. Modality can be expressed by grammatical markers, moods, or by lexical expressions, e.g. modal verbs or modal particles.

The spontaneous speech of one Austrian-German speaking child was analysed for the development of mood and modality in German child language. Together with her mother the child was recorded in different situations at home for about 30 minutes per recording from the age of 1;7 to 4;3. The longitudinal data was transcribed and coded in CLAN, following CHILDES conventions of transcription.

In her spontaneous speech the girl, Lena, used only view verbs in premorphology. On the transition to protomorphology, at the age of 2;3, a rise of verb types and tokens was found. At the beginning Lena mostly uses infinite verb forms, at the stage of protomorphology more and more inflected forms appeared. At the age of 2;3 the first modal verbs appeared and became an inherent part of Lena's spontaneous speech. The first modal expression appeared at 1;9, imperative mood. At the age of 2;3 Lena had a variety of modal expressions at her disposal, mood, modal verbs and modal particles. Subjunctive developed later, until the age of 4;3, only view tokens could be found.

According to the data it is assumed that Lena did not acquire epistemic modality by 4;3, as there was no modal utterance found which could be interpreted as an epistemic modal form. But there was even no expression of epistemic modality in her mother's utterances. Child directed speech appeared to be an important impact factor on child speech.

0 Einleitung

Diese psycholinguistische Untersuchung beschäftigt sich mit der Entwicklung der Modalität im Erstspracherwerb des Deutschen. Modalität im weiteren Sinn „refers to any kind of speaker modification of a state of affairs“ (Nuyts, 2006:1). Modalität im engeren Sinn beschäftigt sich mit „qualifications of states of affairs“ (Nuyts, ibid.). Modalität ist ein Element, das in allen Sprachen ausgedrückt werden kann. Es handelt sich dabei um eine semantische Kategorie, die unterschiedlich realisiert werden kann. Diese Kategorie kann man nach verschiedenen Aspekten einteilen. Eine sehr globale Möglichkeit der Unterscheidung ist die, in die verschiedenen Formen des Ausdrucks. Hier kann man zwischen morphologischer Markierung und lexikalischem Ausdruck differenzieren. Den lexikalischen Ausdruck könnte man wieder nach Wortarten unterteilen.

Zum Erwerb der Modalität gibt es bisher noch wenige Untersuchungen. Vor allem sprachübergreifende Studien sind noch ausständig. Das liegt unter anderem darin begründet, dass Modalität in den einzelnen Sprachen sehr unterschiedlich realisiert wird. Das erschwert derartige Studien, da Ergebnisse aus Einzeluntersuchungen kaum generalisierbar sind.

Der erste Teil dieser Arbeit setzt sich mit der theoretischen Betrachtung der Modalität (M) auseinander. Das erste Kapitel beschäftigt sich mit der Darstellung des ATAM-Systems. Im Verlauf dieses Kapitels werden die Kategorien Aktionsart (A), Zeitliche Referenz (T) und Aspekt (A) kurz erläutert. Auf diese wird im weiteren Verlauf der Arbeit nicht näher eingegangen, da diese bereits im Rahmen einer anderen Arbeit zum selben Kind untersucht wurden (cf. Freiburger, 2008).

Das zweite Kapitel beschreibt die Einteilung der Modalität nach dem Schema von Palmer (2001). Er unterteilt die Modalität nach ihrer Funktion in der Sprache. Je nach Sprache ist die grammatische Modalität unterschiedlich stark spezifiziert. Allerdings kann in jeder Sprache jegliche Form der Modalität ausgedrückt werden. Es werden dazu aber unterschiedliche Mittel eingesetzt.

Die Ausdrucksformen der Modalität werden im dritten Kapitel erörtert. Hier wird vor allem auf die Mittel der deutschen Sprache eingegangen. Es werden aber auch Beispiele aus anderen Sprachen gebracht, vor allem dann, wenn die beschriebenen Mittel im Deutschen nicht verfügbar sind. Es werden hier grammatische Ausdrucksformen der Modalität – die Modi – näher beschrieben, weiters wird auf Modalverben und Vollverben mit modaler Bedeutung eingegangen. Außerdem wird die Kategorie der Modalpartikeln näher vorgestellt.

Das vierte Kapitel bezieht sich auf bereits bestehende Untersuchungen zur Modalität in der Kindersprache. Aus Mangel an Untersuchungen deutschsprachiger Kinder wird hier von Untersuchungen aus anderen Sprachen berichtet. Auch eine Untersuchung von Papafragou (2000, 2002), die sich mit der Bedeutung der Theory of Mind in Bezug auf die Entwicklung der Modalität beschäftigt, wird hier vorgestellt. Außerdem werden verschiedene Hypothesen zum Erstspracherwerb, die sich auf die Modalität beziehen, beschrieben.

Kapitel fünf und sechs beschäftigen sich mit dem empirischen Teil dieser Arbeit. In Kapitel fünf wird die Lebenssituation des untersuchten Kindes, Lena, beschrieben. Außerdem wird die Methodik der Datengewinnung und der Transkription erläutert. Kapitel sechs befasst sich mit der Auswertung und Interpretation der Spontansprachdaten dieses Kindes. Die Arbeit wird mit einer Schlussfolgerung und einem Ausblick abgeschlossen.

1 ATAM-System

Bybee (1985) geht davon aus, dass es sich bei den Merkmalen Tempus, Aspekt und Modus (TAM-System) um einen gemeinsamen Merkmalskomplex handelt. Die einzelnen Bereiche beeinflussen sich dahingehend, dass verschiedene Sprachen „Schwerpunkte“ in verschiedenen Bereichen haben. Keine Sprache verfügt über ein komplett ausspezifiziertes System, in dem in allen drei Merkmalen vollste Spezifizierung erreicht wird. Bhat (1999) differenziert zwischen tempusdominierten, aspektdominierten und modusdominierten Sprachen, je nachdem, in welcher der drei Kategorien die formale Kodierung am stärksten ausgeprägt ist. Die Grundannahme ist hier, dass sich eine Sprache immer auf ein Merkmal konzentriert, das relativ genau spezifiziert ist.

Dieser Merkmalskomplex mit drei Merkmalen war lange Zeit in der Literatur gebräuchlich und ist auch heute noch sehr oft zu finden. Bertinetto & Noccetti (2006) schlagen aber vor, noch ein weiteres Merkmal, die Aktionsart, in diesen Merkmalskomplex aufzunehmen (cf. Bertinetto, 1994, 2000, 2001). Die Autoren sind der Meinung, dass dieses Merkmal einen wesentlichen Beitrag zur Untersuchung des Spracherwerbs liefert. Somit erhält man das ATAM-System, das also für *Actionality*, *Temporal Reference*, *Aspect* und *Mood* steht. Bertinetto & Noccetti (2006) heben auch die Wichtigkeit der Unterscheidung zwischen den grammatischen Merkmalen Tempus und Modus und den semantischen Merkmalen Zeitliche Referenz und Modalität hervor. Die Uneinigkeit über die Definitionen des (A)TAM-Systems erschwert den Vergleich verschiedener Studien, die sich mit unterschiedlichen Sprachen beschäftigen, da sich je nach Standpunkt sehr unterschiedliche Ergebnisse zeigen können. Daher ist es von großer Bedeutung, diese Definitionen zu vereinheitlichen.

In diesem Kapitel werden die Merkmale Aktionsart, Zeitliche Referenz und Aspekt kurz vorgestellt. Da sich die vorliegende Untersuchung mit dem Erwerb von Modus und Modalität beschäftigt, wird auf diesen Bereich in den folgenden Kapiteln detaillierter eingegangen.

1.1 Zeitliche Referenz

In vielen Studien zeigt sich das Problem, dass das Merkmal Tense oft nur unzureichend definiert ist. Die Kategorie Zeitliche Referenz ist nicht mit der grammatischen Kategorie Tempus gleichzusetzen, da es sich bei der Zeitlichen Referenz um eine semantische Kategorie handelt. Tempus bezieht sich auf die morphologischen Markierungen, durch die Zeitliche Referenz ausgedrückt wird. Zeitliche Referenz stellt den allgemeinen kognitiven Bereich der Zeit dar. Tempora sind aber nur eine Möglichkeit um Zeitliche Referenz auszudrücken. Typischerweise werden im Deutschen neben den grammatischen Markern auch Temporaladverbien eingesetzt, um einen Zeitpunkt zu spezifizieren.

In einer Äußerung wird immer eine bestimmte zeitliche Referenz ausgedrückt. Der Sprecher kann sich auf Handlungen und Ereignisse beziehen, die in der Vergangenheit, der Gegenwart oder der Zukunft liegen. Eine weitere, sehr gebräuchliche Unterteilung ist die in Ereigniszeit, Referenzzeit und Sprechzeit, welche auf Reichenbach (1966) zurückgeht.

Die Sprechzeit bezieht sich auf den Zeitpunkt des Aussprechens der Äußerung. Wenn man ein Ereignis mit dem Zeitpunkt des Sprechens in Beziehung setzt, spricht man von Ereigniszeit. Wenn diese Relation nicht mit dem Zeitpunkt des Sprechens, sondern mit einem beliebigen anderen Zeitpunkt hergestellt wird, bezeichnet man das als Referenzzeit.

(1.1) Gestern hat Peter ein Buch gekauft.

(1.2) Peter hat um 3 Uhr ein Buch gekauft.

In (1.1) wird das Ereignis mit dem Zeitpunkt des Sprechens in Bezug gesetzt. Das geschieht mit dem Temporaladverb gestern. In (1.2) hingegen wird eine konkrete Zeitangabe gemacht und damit eine Beziehung zu einem anderen Referenzpunkt unabhängig vom Zeitpunkt des Sprechens hergestellt. (1.1) kann man daher als Ereigniszeit klassifizieren, während (1.2) als Referenzzeit bezeichnet wird.

Comrie (1985) unterscheidet zwischen absoluter und relativer Zeit. Mit der *absolute tense* werden Ereignisse mit dem Zeitpunkt des Sprechens in

Beziehung gesetzt, während die *relative tense* Zeitformen gemeint sind, die Ereignisse mit einem anderen Bezugspunkt in Beziehung setzen.

(1.3) Stefan hat das Buch gekauft.

(1.4) Stefan hatte das Buch gekauft, bevor es ausverkauft war.

Den Unterschied zwischen *absolute* und *relative tense* verdeutlichen die Beispiele (1.3) und (1.4). Im Deutschen kann man das anhand der Zeitformen Perfekt (1.3) und Plusquamperfekt (1.4) verdeutlichen. In (1.3) liegt die Ereigniszeit vor der Sprechzeit, also in der Vergangenheit. In (1.4) wird das Ereignis mit dem Zeitpunkt in Beziehung gesetzt, zu dem das Buch ausverkauft war (Referenzzeit). Die Ereigniszeit liegt vor der Referenzzeit, welche wiederum vor der Sprechzeit liegt. Da das Plusquamperfekt im Deutschen dazu dient, solche Zeitreihen auszudrücken, wird dieses oft auch als „Vorvergangenheit“ bezeichnet.

1.2 Aspekt

Tempus und Aspekt sind Kategorien, die sich sehr ähnlich sind. Sie beziehen sich beide auf Zeit. Tempus referiert auf den Zeitpunkt einer Handlung in Bezug zu anderen Handlungen. Aspekt hingegen bezieht sich auf die interne zeitliche Struktur einer Handlung oder einer Situation. Comrie (1976:5) bezeichnet Aspekt daher als *situation-internal time* und Tempus als *situation-external time*.

Nach Holt (1943, zitiert nach Comrie, 1976:3) wird Aspekt definiert als „different ways of viewing the internal temporal constituency of a situation.“ Die generelle Unterscheidung in dieser Kategorie wird zwischen perfektiv und imperfektiv getroffen. Comrie (1976:4) sieht den Unterschied zwischen perfektiv und imperfektiv darin, dass

...the perfective looks at the situation from outside, without necessarily distinguishing any of the internal structure of the situation, whereas the imperfective looks at the situation from inside, and as such is crucially concerned with the internal structure of a situation.

Imperfektivität kann man nach Comrie (1976:25) aber noch weiter unterteilen:

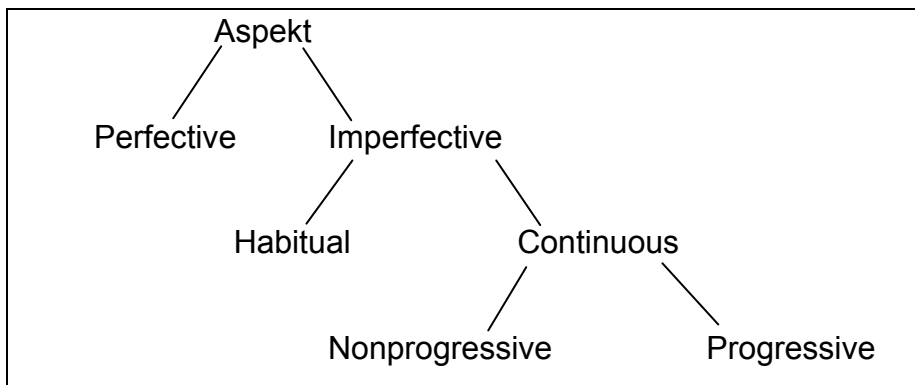


Abb. 1: Unterteilung des Aspekts

Viele Sprachen, die zwischen perfektiv und imperfektiv unterscheiden, verwenden eine imperfektive Form sowohl für gewohnheitsmäßige Handlungen (*habitual*) als auch für noch nicht abgeschlossene Handlungen (*progressive*). Andere Sprachen verfügen über mehrere Formen für diese unterschiedlichen Bereiche.

1.3 Aktionsart

Die Aktionsart muss vom Aspekt abgegrenzt werden. Aspekt bezieht sich auf die grammatische Kategorie, während Aktionsart oft auch als lexikalischer Aspekt bezeichnet wird. Mit der Aktionsart wird der Verlauf einer Handlung beschrieben. Dieses Merkmal kann man grob in telisch und atelisch unterscheiden. Telisch bedeutet, dass in der Handlung selbst ein Endpunkt enthalten ist, während bei atelischen Verben kein inhärentes Ende gegeben ist.

Vendler (1967) unterscheidet die Aktionsarten *state*, *activity*, *achievement* und *accomplishment* (Tab.1). Statische Verben und Aktivitätsverben sind atelische Handlungen, die kein Ziel haben. Der Unterschied dieser beiden Kategorien ist, dass statische Verben zusätzlich keine Dynamik ausdrücken. Achievement und accomplishment Verben dagegen sind telische, also zielgerichtete Handlungen. Der Unterschied zwischen achievement und accomplishment ist, dass erstere punktuelle Handlungen von kurzer Dauer sind, während letztere als durativ bezeichnet werden, die Handlung dauert also länger an. Diese Einteilung bezieht sich nicht nur auf das Verb selbst,

oft kann diese Unterteilung nur anhand der Verbalphrase getroffen werden, da Telizität manchmal durch das zugehörige Objekt ausgedrückt wird.

Aktionsart	Telizität	Dauer	Dynamik	Beispiele
state	-	+	-	possess, contain, love, be tall, know
activity	-	+	+	run, swim, eat, write, talk
achievement	+	-	+	die, fall, break, start, stop
accomplishment	+	+	+	digest, run a mile, paint a picture, sing a song, write a story

Tabelle 1: Übersicht Aktionsarten nach Vendler (1967)

In vielen Sprachen besitzen Verben mehrere Lesarten, die durch grammatische Marker wie z.B. Aspekt spezifiziert werden müssen, wie etwa im Italienischen. Andere Sprachen wieder setzen Objekte, Adverbien oder Partikeln ein, um Telizität auszudrücken, so wie das im Deutsche.

1.4 Zusammenhang der Merkmale des ATAM-Systems

Auf den ersten Blick haben die Bereiche dieses Merkmalskomplexes nur wenig gemeinsam und sollten sich daher gut trennen lassen. Bei genauerer Betrachtung ist eine strikte Trennung aber sehr schwierig, da es viele überschneidende Elemente gibt. Das ist vor allem dadurch zu erklären, dass einige Teile des Systems immer unterspezifiziert sind. Es gibt keine Sprache, in der alle Elemente ganz genau unterschieden werden. Wie bereits Bhat (1999) in einer sprachvergleichenden Untersuchung festgestellt hat, spielt typischerweise ein Element eine zentrale Rolle, während die anderen weniger wichtig sind. Die weniger zentralen Elemente werden dann oft durch Auxiliare oder durch indirekte Bedeutung einer anderen Kategorie ausgedrückt.

Zukünftige Aussagen sind immer modal. Das ist naheliegend, da das Eintreten zukünftiger Ereignisse immer ungewiss ist. Das Futur enthält daher immer auch ein modales Element. Das zeigt sich in manchen Sprachen auch

bei der Bildung des Futurs. Diese Zeitform wird in z.B. im Französischen, ähnlich gebildet wie der Konjunktiv, welcher dazu dient, eine Möglichkeit auszudrücken.

Das Englische setzt Formen der past tense zum Ausdruck von Modalität ein. Die Formen *could*, *would* und *should* sind grammatisch gesehen Formen der past tense, sie werden aber häufiger zum Ausdruck von Modalität eingesetzt als zum Ausdruck von Vergangenheit.

Auch das Türkische setzt das Tempussystem ein, um Modalität auszudrücken. Der Aorist hat dort sehr oft die Aufgabe, Allgemeingültigkeit auszudrücken. Allgemein bekannte Tatsachen oder Sprichwörter werden daher meist in dieser Zeitform formuliert. Im Gegensatz dazu drückt das unbestimmte Präteritum aus, dass man eine Handlung nicht selbst gesehen hat, dass es sich um Informationen aus zweiter Hand handelt.

1.5 Sprachtypologische Unterschiede

Die verschiedenen Sprachen unterscheiden sich stark in der Form des Ausdrucks, trotzdem kann man alles in jeder beliebigen Sprache ausdrücken. Im Sprachvergleich zeigt sich, dass Sprachen verschiedene Prioritäten setzen. Nicht jedes sprachliche Element hat in jeder Sprache die gleiche Wichtigkeit. Im Russischen nimmt der grammatische Aspekt eine zentrale Rolle ein während dieser im Deutschen nur eine marginale Rolle spielt.

Die Unterschiede der einzelnen Sprachen nehmen auch eine bedeutende Rolle in sprachvergleichenden Untersuchungen zum Erstspracherwerb ein. Je nachdem, welche Sprache man untersucht, zeigt sich, dass Kinder unterschiedliche Elemente früher erwerben. Das hängt damit zusammen, wie wichtig diese Elemente in der jeweiligen Sprache sind. Wenn der Aspekt eine zentrale Rolle in einer Sprache spielt, wird er häufiger verwendet und das Kind entdeckt früher die jeweiligen Unterschiede als wenn die Kategorie Aspekt stark unterspezifiziert ist.

Das Mandarin Chinesische verfügt über ein grammatikalisches Aspektsystem, allerdings gibt es dort kein grammatikalisches Tempussystem. Das führt dazu, dass die Aspektmarker auch dazu verwendet

werden um zeitliche Referenz auszudrücken. Das zeigt, dass es einen engen Zusammenhang zwischen den einzelnen Markern geben muss, da diese auf verschiedenste Weise eingesetzt werden können.

Das Deutsche verfügt im Unterschied zum Chinesischen über keine grammatikalisierten Aspektmarker, dafür aber über ein ganz gut spezifiziertes Tempussystem, allerdings ist dieses in anderen indogermanischen Sprachen noch genauer unterteilt. Es wird mitunter dazu eingesetzt, um den Aspekt einer Handlung auszudrücken.

2 Theoretische Aspekte zur Modalität

Brinkmann (1971:360ff) unterscheidet zwei verschiedene Systeme der Modalität: Das System der Realisierung und das System der Information. Ersteres dient dazu, die Voraussetzung für eine Realisierung auszudrücken, letzteres formuliert die Bedingungen, die für eine Information gelten.

Eine weitere globale Einteilung der Modalität ist die in Realis und Irrealis, also zwischen der Kategorie real und der Kategorie nicht real. Es hat sich aber herausgestellt, dass diese Einteilung zu grob ist, daher schlägt Palmer (2001) vor, Modalität nach inhaltlichen Kriterien zu kategorisieren ist. Es wird dabei darauf geachtet, worauf sich die Modalität bezieht.

Es gibt zwar verschiedene Möglichkeiten der Einteilung, es hat sich jedoch gezeigt, dass diese Unterteilung in zwei Überkategorien, Propositional und Event Modality, mit jeweils zwei Subgruppen eine sehr praktikable ist. So können die wichtigsten Unterscheidungen getroffen werden, ohne zu genau zu spezifizieren. Bei zu genauer Unterteilung ist keine Generalisierung mehr möglich.

Palmer (2001) teilt Modalität nach folgendem System ein:

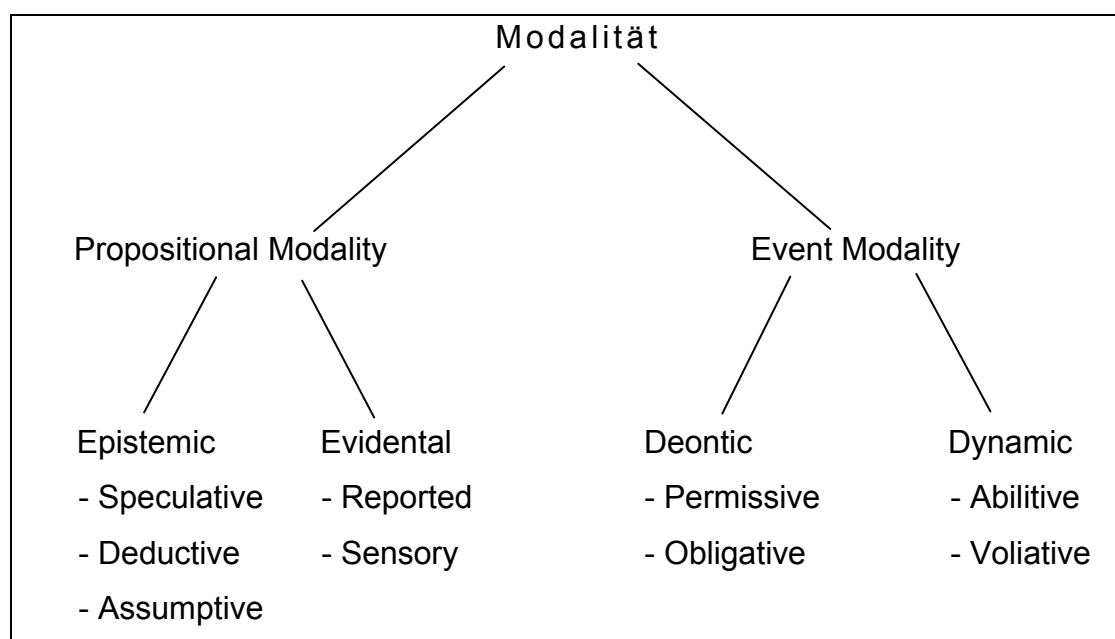


Abb. 2: Einteilung der Modalität

Palmer (2001) geht keineswegs davon aus, dass diese Einteilung erschöpfend ist. Es gibt verschiedene Bereiche in einem modalen System, die auch noch zur Modalität zu zählen sind oder eng damit verbunden sind. So wird z.B. im Spanischen durch die Verwendung des Konjunktivs in subordinierten Sätzen eine Voraussetzung ausgedrückt.

Auch Negation oder Interrogation sind eng mit der Modalität verbunden, denn auch durch Negation wird die Wahrheitsbedingung einer Aussage modifiziert. Im Lateinischen werden z.B. indirekte Fragen durch den Konjunktiv ausgedrückt. Da die mit der Modalität verwandten bzw. in Verbindung stehenden Kategorien sehr weitläufig sind, werden im Folgenden nur Elemente behandelt, die als Modalität im engeren Sinn bezeichnet werden können.

2.1 Propositional Modality

Propositional Modality ist eine Überkategorie und fasst die Bereiche epistemische und evidentielle Modalität zusammen. Statt propositionaler Modalität wird in der Literatur auch oft der Terminus epistemische Modalität zur Bezeichnung der Überkategorie verwendet. Die epistemische Modalität ist aber eigentlich nur ein Teil der propositionalen Modalität.

„...epistemic modality and evidential modality are concerned with the speaker's attitude to the truth-value of factual status of the proposition.“ (Palmer, 2001:8). Diese Form der Modalität bezeichnet Elemente der Modalität, die die Wahrheitsbedingung einer Aussage modifizieren. Es handelt sich dabei nicht um reale oder nicht reale Ereignisse, sondern um Aussagen. Der Sprecher drückt durch die Verwendung von epistemischer Modalität seine Einstellung zu einem Ereignis oder einer Aussage aus.

(2.1) Er soll viel Geld gewonnen haben.

Mit dieser Aussage wird typischerweise ausgedrückt, dass es das Gerücht gibt, dass eine Person viel Geld gewonnen hat. Der Sprecher zeigt hier durch die Verwendung des Modalverbs seine Unsicherheit über die Richtigkeit dieses Sachverhaltes. Er hält seine Annahme für eine Möglichkeit. Implizit

vermittelt er aber auch Unsicherheit, ob diese Annahme der Realität entspricht.

(2.2) Er wird das Haus verlassen haben.

Der Sprecher will mit dieser Aussage ausdrücken, dass sich der Sachverhalt so zugetragen haben kann. Es besteht zwar die Möglichkeit, dass sich der reale Sachverhalt anders zugetragen hat, der Sprecher hat aber eine begründete Annahme, dass seine Aussage der tatsächlichen Begebenheit entspricht.

Zum Bereich der epistemischen Modalität zählen z.B. Gerüchte, zur evidenten Modalität z.B. Schlussfolgerungen. Nach Palmer (2001) liegt der wesentliche Unterschied der beiden Unterkategorien darin, dass der Sprecher mit der epistemischen Modalität ein Urteil über den tatsächlichen Status einer Proposition ausdrückt. Bei evidentieller Modalität wird hingegen die Evidenz der Information über den tatsächlichen Status einer Proposition ausgedrückt.

2.1.1 Epistemic Modality

Nach Matthews (1991:33) verwendet man epistemische Modalität "... to denote what is objectively known about the probable truth/factuality of a proposition..." Der Sprecher drückt mittels epistemischer Modalität sein Urteil über den Status einer Proposition aus. Um das formulieren zu können, werden im Deutschen neben Modalverben verschiedenste analytische Konstruktionen eingesetzt. Dabei wird die eigentliche Aussage in den Nebensatz gestellt, während das epistemische Urteil den Hauptsatz bildet.

(2.3) Ich glaube, dass Maria das Buch gelesen hat.

Der eigentlich relevante Sachverhalt ist, dass bzw. ob Maria das Buch gelesen hat. Diese Aussage steht im Nebensatz. Im Hauptsatz drückt der Sprecher aus, dass er zwar davon ausgeht, dass Maria das Buch gelesen hat, sich aber keineswegs sicher ist, dass es sich so verhält.

(2.4) Es ist sicher, dass Hans die Prüfung besteht.

Auch hier wird die eigentlich thematisch relevante Aussage in den Nebensatz verschoben, während der Sprecher im Hauptsatz ausdrückt, wie er den Sachverhalt beurteilt.

Palmer (2001) unterscheidet drei Formen von epistemischen Urteilen: spekulative, deduktive und angenommene¹ Urteile.

(2.5) Paul may be at home.

Spekulative Urteile drücken Unsicherheit aus. In (2.5) will der Sprecher mit der Verwendung des Modalverbs ausdrücken, dass aufgrund der Informationen, die er über Paul und die Situation an sich gesammelt hat, es möglich ist, dass Paul zuhause ist. Er ist aber nicht sicher, ob es sich tatsächlich so verhält. Bei spekulativen Urteilen handelt sich also um mögliche Schlussfolgerungen. Es werden potentielle Sachverhalte ausgedrückt.

(2.6) Paul must be at home.

Deduktive Urteile basieren auf einer bestimmten beobachtbaren Evidenz. Woher diese Evidenz stammt, ist in dieser Aussage nicht enthalten. Der Sprecher drückt mit dieser Aussage implizit aus, dass es keine andere Möglichkeit gibt, als dass es sich tatsächlich so verhält. Aufgrund der äußeren Umstände und der Informationen über Paul, die der Sprecher hat, ist diese die einzig mögliche Schlussfolgerung für den Sprecher. Der Sprecher drückt hier also eine Form der Sicherheit über den tatsächlichen Sachverhalt aus.

(2.7) Paul will be at home.

Die dritte Form epistemischer Urteile nennt man angenommene Urteile. Es handelt sich hier um generelles Wissen. Der Sprecher ist sich bei dieser Form des epistemischen Urteils keineswegs sicher, dass der ausgedrückte Sachverhalt den Tatsachen entspricht. Die Aussage enthält also ein gewisses Maß an Unsicherheit. Diese Aussage ist aber eine für den Sprecher gut begründete Schlussfolgerung. Aufgrund der Dinge, die der Sprecher generell

¹ Englische Originalbezeichnung: „assumptive“

über Paul und über die Situation an sich weiß, zieht er diese Schlussfolgerung.

Diese drei Unterscheidungen epistemischer Urteile sind typisch für die englische Sprache. Es gibt aber auch Sprachen, in denen diese drei Typen nicht in dieser Form unterschieden werden. Wie die genauen Unterscheidungen aussehen, hängt auch davon ab, wie die anderen Bereiche der Modalität ausgedrückt werden und welche Unterscheidungen gemacht werden. Das ist vor allem für Sprachen typisch, die sehr genau über den Ursprung einer Evidenz unterscheiden. In diesen Sprachen ist eine Unterscheidung zwischen deduktiv und assumptiv nicht genau zu treffen.

2.1.2 Evidential modality

Diese Form der Modalität wird vom Sprecher benutzt, um den Status einer Proposition zu markieren. Zusätzlich wird damit noch ausgedrückt, woher die Information stammt, die den Sprecher zu der von ihm ausgedrückten Annahme veranlasst. Verschiedene Autoren gehen hier von unterschiedlichen Untergruppen aus. Je nach Sprache kann man verschiedene Kategorien bilden. Nach Palmer (2001:35 ff) sind hier nur zwei Unterkategorien sinnvoll zu unterscheiden: *reported* und *sensory*. Diese finden sich in den meisten Sprachen, um den Ursprung einer Evidenz genauer zu unterscheiden. Auch bei Sprachen, die genauere Unterscheidungen treffen als diese beiden, kann man die genaueren Kategorien in diese beiden zusammenfassen.

Die genauen Unterscheidungen dieser Kategorien sind in verschiedenen Sprachen sehr unterschiedlich, daher ist es äußerst schwierig einheitliche Bezeichnungen zu finden.

Die Untergruppe der sensorischen Evidenz (*sensory*) umfasst jene Strategien, mit denen der Sprecher ausdrückt, mit welchen Sinnen er Informationen erfahren hat. Auch hier gibt es im Sprachvergleich große Unterschiede über die Genauigkeit der Unterscheidungen. Manche Sprachen verfügen nur über eine Kategorie sensorisch, welche alle Sinne enthält, andere wieder unterscheiden genau, ob eine Information visuell oder akustisch wahrgenommen worden ist.

Die beiden großen Untergruppen dabei sind *visual*, für Informationen, die der Sprecher visuell wahrgenommen hat, und *auditory*, für Informationen, die der Sprecher akustisch wahrgenommen hat. Im Deutschen verwendet man zum Ausdruck der sensorischen Kategorie wieder Phrasen.

(2.8) Ich habe gesehen, dass Peter die Prüfung bestanden hat.

Der Sprecher drückt in (2.8) aus, dass er selbst Augenzeuge des Sachverhaltes war. Er hat selbst gesehen, dass Peter die Prüfung bestanden hat, z.B. auf einer Ergebnisliste oder auf einem Zeugnis.

(2.9) Ich habe gehört, dass Peter die Prüfung bestanden hat.

Das Beispiel (2.9) kann auf zwei Arten gelesen werden. Einerseits kann dieser Satz bedeuten, dass dem Sprecher berichtet worden ist, dass Peter die Prüfung bestanden hat (*reported*). Andererseits kann diese Aussage aber auch bedeuten, dass man selbst Zeuge war, wie Peter die Prüfung bestanden hat, z.B. dadurch, dass man gehört hat, wie der Professor Peter mitgeteilt hat, dass er die Prüfung bestanden hat.

(2.10) Ich habe Peter kommen hören/sehen/*riechen.

(2.11) Ich habe Peter kommen ?gehört/?gesehen.

Die Aussage in (2.10) ist hingegen nicht ambig. Hier wird deutlich eine eigene Wahrnehmung ausgedrückt. *Verba sentiendi* neigen zu einer Bildung eines Infinitivus pro Participio, einem Ersatzinfinitiv, der statt einem Partizip Perfekt verwendet wird. Die Verwendung eines Partizip Perfekts in diesem Kontext (Beispiel 2.11) klingt in der deutschen Standardsprache ungewöhnlich. In der Umgangssprache ist das aber eine gängige Variante. Eine Konstruktion wie in (2.10) ist nur mit den Formen *hören* und *sehen* möglich. Das drückt aus, dass diesen Sinnen in unserer Gesellschaft eine größere Bedeutung zugesprochen wird.

Wie diese Beispiele verdeutlichen, weisen die Untergruppen der Kategorie sensorische Evidenz immer auf eine direkte Evidenz hin. Der Sprecher selbst hat den Sachverhalt gesehen, gehört oder mit anderen Sinnen

wahrgenommen. Er bezieht sich nur auf sich selbst und seine Wahrnehmung und nicht auf die Information die er durch dritte Personen erhalten hat.

Die Kategorie der berichteten Evidenz (reported) enthält modale Markierungen für Hörensagen, für Informationen aus zweiter Hand oder für allgemeines Wissen. Generell werden darunter die Strategien verstanden, mit denen man ausdrückt, Informationen aus bestimmten Quellen berichtet bekommen zu haben. Auch hier gibt es große Unterschiede zwischen den einzelnen Sprachen. In manchen Sprachen, wie z.B. dem Deutschen werden diese Informationen lexikalisch durch Phrasen ausgedrückt, andere verfügen über morphologische Markierungen.

Palmer (2001:40) nimmt eine dreigliedrige Unterscheidung für berichtete Informationen an: Evidenz aus zweiter Hand, Evidenz aus dritter Hand (Hörensagen) und allgemeines Wissen (Folklore).

(2.12) Er hat wohl die Prüfung bestanden.

In (2.12) wird vom Sprecher ausgedrückt, dass er zwar nicht genau weiß, ob es sich tatsächlich so verhält, er hat aufgrund von allgemeinem Wissen, z.B. über das Prozedere von Prüfungen oder das Verhalten von Personen, die diese Prüfung bestanden haben aber die Annahme, dass der Sachverhalt den Tatsachen entspricht.

(2.13) Man sagt, dass Peter die Prüfung bestanden hat.

Der Sprecher bezieht sich in seiner Aussage hier auf Hörensagen. Es wird nicht genau mitgeteilt, woher der Sprecher die Information hat, es wird aber ausgedrückt, dass es von anderen berichtet wird. Die Glaubwürdigkeit der Aussagen wird nicht genau beurteilt. Durch die Angabe, dass andere Personen diesen Sachverhalt mitgeteilt haben, drückt der Sprecher aber aus, dass er außer dieser Evidenz keine andere für die Bestätigung dieses Sachverhaltes hat.

Die berichtete Evidenz ist immer indirekt, das bedeutet, dass der Sprecher den Sachverhalt nicht selbst wahrgenommen hat, sondern sich auf andere Personen bezieht.

2.2 Event Modality

Die Event Modalität trägt diesen Namen, da sie sich auf Handlungen und Ereignisse bezieht, die noch nicht stattgefunden haben, die aber stattfinden könnten. Event Modalität umfasst die beiden Unterkategorien deontische und dynamische Modalität. In der Literatur ist auch oft die Bezeichnung deontische Modalität für den Überbegriff der Event Modalität zu finden. Genau genommen ist die deontische Modalität aber nur ein Teilbereich der Event Modalität.

Bei manchen Autoren (cf. Coates, 1983) werden die Formen der Event Modalität generell als „root modals“ bezeichnet. Hier wird keine genauere Unterscheidung in die Untergruppen deontisch und dynamisch getroffen. Weiters ist auch der Terminus „agent-oriented modality“ in der Literatur zu finden (cf. Heine, 1995). Nach einer Definition von Bybee, Pagliuca & Perkins (1991:19) beinhaltet diese „Verbs or constructions with agent-oriented meaning, such as ‚desire‘ or ‚obligation‘ and, less commonly, ‚ability‘...“

„Deontic and dynamic modality refer to events that are not actualized, events that have not taken place but are merely potential.“ (Palmer, 2001:8). Die Event Modalität bezieht sich demnach auf noch nicht durchgeführte aber potentiell mögliche Handlungen oder Ereignisse. Der Sprecher gibt damit den Status einer noch nicht durchgeführten Handlung bzw. eines noch nicht stattgefundenen Ereignisses an.

Deontische Modalität bezieht sich auf externe Bedingungen, sie liegen also nicht in der handelnden Person. Typische Formen der deontischen Modalität sind eine Erlaubnis oder ein Befehl. Hier hat die handelnde Person keinen oder nur wenig Einfluss, dieser kommt von einer externen Quelle. Dynamische Modalität bezieht sich im Unterschied zur deontischen Modalität auf interne Bedingungen, diese liegen im handelnden Individuum selbst. Typische Formen davon sind Fähigkeit oder Wollen einer Person. Beides liegt in der handelnden Person selbst begründet und kann von außen nur teilweise beeinflusst werden.

(2.14) Maria darf den Raum verlassen.

Dieser Satz ist ein typisches Beispiel für deontische Modalität. Die Erlaubnis geht ganz deutlich nicht von der handelnden Person, also von Maria, aus, sondern wird von außen bestimmt.

(2.15) Maria will die Vorlesung besuchen.

Diese Aussage enthält dynamische Modalität. Denn das Wollen liegt in der handelnden Person selbst begründet und wird nicht von einer außen stehenden Person beeinflusst.

Bei den Formen der Event Modalität bezieht sich der Sprecher nicht auf Aussagen, sondern auf konkrete Handlungen. Darin liegt der Unterschied zur propositionalen Modalität.

Eine weitere Form der Event Modalität ist der Imperativ. Dieser ist eng mit der deontischen Modalität verbunden, da der Imperativ typischerweise dazu verwendet wird um einen Befehl zu erteilen. Der Imperativ ist eine der stärksten Befehlsformen in einer Sprache. Er wird eingesetzt, wenn der Auftraggeber über ein gewisses Maß an Autorität verfügt und der Sprecher davon ausgeht, dass die angewiesene Person nicht unbedingt kooperieren möchte.

(2.16) Komm herein!

Mit dieser Aufforderung will der Sprecher ausdrücken, dass der Hörer Folge zu leisten hat. Mit dem Imperativ kann man auch eine Erlaubnis aussprechen. Die Aufforderung in (2.16) kann je nach Kontext sowohl als Aufforderung als auch als Erlaubnis verstanden werden. Ein Imperativ kann aber nicht nur dazu eingesetzt werden um einen Befehl auszusprechen, sondern auch um einen Rat zu erteilen, wie in Beispiel (2.17).

(2.17) Nimm das nicht so ernst!

Lyons (1977:647) behauptet, dass es den Imperativ nur in der zweiten Person Singular bzw. Plural geben kann, niemals in ersten oder dritten Personen. In manchen Sprachen kommen aber auch Imperativformen in der dritten Person

vor. Palmer (2001:81) bezeichnet diese als Jussiv. Im Deutschen würde man solche Konstruktionen durch eine analytische Phrase ausdrücken.

(2.18) Lass mich eintreten.

Dadurch gibt der Sprecher eine Anweisung, die eine Erlaubnis für sich selbst enthält. Solche Konstruktionen, also jussive Formen existierten im Altgriechischen. Aber auch das Lateinische verfügte über Imperativformen in der dritten Person.

(2.19) Intrato! (Er/Sie soll eintreten.)

Verschiedene andere Sprachen verfügen auch noch über Imperativformen der ersten Person Plural.

2.2.1 Deontic Modality

Die Definition von deontischer Modalität wird bei verschiedenen Autoren unterschiedlich formuliert. Bybee & Fleischman (1995:4) definieren deontische Modalität wie folgt: „As understood in philosophy of language, deontic modality focuses on the notions of obligation and permission.“ Diese Definition ist eher eng, denn es werden genau zwei Bereiche genannt. „...., deontic expressions are those relating to social, moral or ethical constraints dependent on some authority.“ (Matthews, 1991:87) Bei dieser Definition steht die Einschränkung durch eine Autorität im Zentrum.

Palmer (2001) unterscheidet zwei Unterkategorien der deontischen Modalität: direktiv und kommissiv. Unter direkter Modalität versteht man Formen, die dazu verwendet werden, um andere Personen dazu zu bringen, das zu tun, was der Sprecher möchte. Dazu zählen Formen der Erlaubnis (permissiv) und Formen des Befehls (obligativ).

(2.20) Du kannst hereinkommen.

(2.21) Du darfst hereinkommen.

Im Deutschen besteht die Möglichkeit, eine Erlaubnis durch die Modalverben *können* oder *dürfen* auszudrücken. Der Sprecher erteilt der handelnden

Person die Erlaubnis, einen Raum zu betreten (2.20 bzw. 2.21). Die Intention des Agens selbst wird hier nicht berücksichtigt. Das zeigt, dass die Bedingungen hier nicht in der handelnden Person selbst, sondern in einer außen stehenden Person begründet sind.

(2.22) Du musst hereinkommen.

Diese Form der direktiven Modalität ist ein Ausdruck eines Befehls. Im Deutschen können dafür sowohl das Modalverb *müssen* als auch der Modus des Imperativs eingesetzt werden. Auch hier wird auf die Intention des Agens keine Rücksicht genommen, die Bedingungen liegen wieder außerhalb der handelnden Person.

Weiters zählt Palmer (2001) noch die kommissive Modalität zum Bereich deontischen Modalität. Dabei verpflichtet sich der Sprecher, dass eine bestimmte Handlung oder ein bestimmtes Ereignis stattfinden wird.

(2.23) John shall have the book tomorrow.²

Im Englischen wird zum Ausdruck dieser Form der Modalität das Verb *shall* verwendet. Mit dieser Aussage will der Sprecher versichern, dass das Ereignis eintreten wird. In diesem Fall will er garantieren, dass er alles in die Wege leitet, damit John das Buch morgen erhält.

Kommissive Formen können sowohl als Versprechungen als auch als Drohungen gesehen werden, je nachdem, ob eine Handlung vom Sprecher positiv oder negativ eingeordnet wird.

(2.24) You shall do as you are told.²

Hier will der Sprecher ganz klar eine Drohung aussprechen. Er garantiert dem Hörer implizit negative Folgen, wenn er sich nicht so verhält, wie er es von ihm verlangt. Es gibt viele Sprachen, die über keine explizit kommissive Form verfügen.

² Beispiele aus Palmer (2001:73)

2.2.2 Dynamic Modality

Matthews (1991:129) bezeichnet die dynamische Modalität auch als dispositional. „By ‚dispositional‘ modality, then, I mean modality relating not to truth or probability, or social or moral constraints, but to states of being, mind, etc. of an individual (or a group of individuals).“ Nach dieser Definition kann man sagen, dass zur dynamischen Modalität jene Strategien zählen, die die Fähigkeit (ability) und den Willen (volition) ausdrücken, eine Handlung durchzuführen bzw. ein Ereignis einzuleiten.

Der Bereich der ability darf hier nicht nur als persönliche Fähigkeit interpretiert werden, hierzu zählen auch die Umstände, die die persönliche Fähigkeit unmittelbar beeinflussen, wie z.B. die aktuelle Möglichkeit aufgrund der situativen Umstände, eine Handlung durchzuführen (Palmer, 2001:77). Hier ist aber nicht die deontische Erlaubnis enthalten. Diese muss von der Fähigkeit abgetrennt werden.

(2.25) Sie kann das Fenster aufmachen.

Dieser Satz besitzt im Deutschen mehrere Lesarten. Einerseits kann hier die deontische Erlaubnis ausgedrückt werden. Wobei zu bedenken ist, dass diese Lesart in der dritten Person Singular etwas antiquiert klingt, da es heute nicht mehr üblich ist, einer Person einen Befehl oder eine Erlaubnis in der dritten Person mitzuteilen. Es kann auch eine Erlaubnis an eine dritte Person sein. Eine andere Lesart enthält dynamische Modalität. Hier wird vermittelt, dass die handelnde Person die Fähigkeit besitzt das Fenster zu öffnen. Dazu zählen neben der eigentlichen Fähigkeit der Person, auch die spezifischen situativen Gegebenheiten, wie z.B. ob die Person aufgrund ihrer Körpergröße das Fenster erreichen kann, oder ob es überhaupt in Reichweite ist.

Der zweite große Bereich der dynamischen Modalität ist das Wollen. Hier geht es eindeutig um die Intention des Akteurs.

(2.26) Er will die Tür schließen.

Die Handlungsabsicht liegt hier klar in der handelnden Person selbst. Der Sprecher will damit ausdrücken, dass die Person von sich aus die Türe

schließen will. *Wollen* wird im Deutschen dann eingesetzt, wenn es sich um eine starke Intention handelt, eine abgeschwächte Form wäre z.B.

(2.27) Er möchte die Tür schließen.

Im Englischen darf der Ausdruck für *wollen* (will) nicht mit *will* zum Ausdruck des Futurs verwechselt werden.

Wie generell im Merkmalskomplex der Aktionsart – Tempus – Aspekt – Modus gibt es auch hier im Bereich der Modalität große sprachspezifische Unterschiede. Die genaue Differenzierung der einzelnen Gruppen ist von Sprache zu Sprache sehr unterschiedlich. Nicht jede Sprache unterscheidet dieselben Arten der Modalität und auch nicht in derselben Genauigkeit. Auch die Strategien der einzelnen Sprachen sind zum Teil sehr unterschiedlich. Diese großen sprachspezifischen Unterschiede erschweren eine stark generalisierte Untersuchung der Modalität.

3 Ausdruck der Modalität

Je nachdem, wie spezifiziert das Modussystem ist, werden auch andere Elemente eingesetzt, um Modalität auszudrücken. Das Deutsche verfügt über ein sehr komplexes Modalsystem, da verschiedenste Strategien eingesetzt werden um Modalität auszudrücken.

Das Deutsche verfügt über drei Modi, das ist kein besonders spezifisches Modussystem. Daher werden zusätzlich auch lexikalische Elemente eingesetzt. Eine besonders wichtige Rolle im Ausdruck von deontischer und auch epistemischer Modalität spielen Modalverben. Das Deutsche verfügt über ein relativ umfangreiches Inventar an Modalverben. Eine weitere Möglichkeit des Ausdrucks von Modalität sind Vollverben, die implizit modale Bedeutung enthalten. Die Modalität wird in diesem Fall durch eine analytische Konstruktion ausgedrückt. Auch Substantive, Adjektive und Adverbien mit intrinsischer Modalität werden im Deutschen verwendet.

Sprachen, die über ein umfangreicheres Modussystem verfügen, wie z.B. Türkisch oder Koreanisch setzen weit weniger lexikalische Elemente ein, da vieles durch die Verwendung von Modi ausgedrückt werden kann.

Modalität kann aber nicht nur durch Modi grammatisch ausgedrückt werden. Die einzelnen Bereiche des Merkmalskomplexes (A)TAM (cf. Kap. 1) sind eng miteinander verbunden. So haben auch Tempora oder Aspekte oft die Aufgabe, Modalität zu kommunizieren. Das wird in Sprachen deutlich, die über ein ausgeprägtes Aspektsystem verfügen. Ein Beispiel dafür ist das Mandarin Chinesische. Als isolierende Sprache gibt es hier generell kaum Morphologie, daher gibt es auch keine Modi. Es gibt auch keine echten Modalverben, es gibt zwar Verben, die „können“ oder „dürfen“ ausdrücken, es handelt sich dabei aber um Vollverben. Im Mandarin Chinesischen wird Modalität vorwiegend durch Modaladverbien und durch Satzendpartikel, die auch den Aspekt anzeigen, ausgedrückt.

Dieser kurze Sprachvergleich zeigt deutlich, wie unterschiedlich Systeme im Ausdruck der Modalität sein können. Einerseits gibt es große Unterschiede,

welche grammatischen bzw. lexikalischen Elemente eingesetzt werden um Modalität auszudrücken, andererseits gibt es auch große Unterschiede in der Spezifizierung des jeweiligen Systems. Durch diese großen Unterschiede wird eine einheitliche Untersuchung der semantischen Kategorie Modalität erschwert. Genau genommen kann man nur den ganzen ATAM-Komplex sprachübergreifend untersuchen. Da dieser aber sehr umfangreich ist, ist dieses Vorgehen nicht besonders praktikabel. Aus Gründen der Übersicht und der Komplexität wird die Modalität in vielen Untersuchungen aber getrennt von den anderen Bereichen untersucht.

Im Verlauf dieses Kapitels sollen die Möglichkeiten des Ausdrucks von Modalität, vorwiegend anhand des Deutschen bzw. anderer indogermanischer Sprachen vorgestellt werden. Da die indogermanischen Sprachen im Allgemeinen nur über ein eingeschränktes Modussystem verfügen, werden in diesem Bereich auch Beispiele aus anderen Sprachen gebracht.

3.1 Modus

Der Modus ist die wichtigste Möglichkeit, Modalität grammatisch auszudrücken. Dazu wird hier die Verbalflexion verwendet. Über wie viele Modi eine Sprache verfügt bzw. ob Modi überhaupt eingesetzt werden, ist in den einzelnen Sprachen sehr unterschiedlich. Das Deutsche verfügt über drei Modi, das Französische über vier. Diese Anzahl ist typisch für die modernen indogermanischen Sprachen. Es gibt aber auch Sprachen, die über deutlich mehr Modi verfügen. Vor allem agglutinierende Sprachen weisen meist mehr Modi auf, da in diesen generell viel durch Verbalflexion ausgedrückt wird.

Die grundlegende Unterscheidung der Modi erfolgt in Realis und Irrealis, sie ist also eigentlich binär. Imperative/Jussive stehen außerhalb dieser Unterteilung. Da diese aber auch zur Modalität zu zählen sind ist diese zweigliedrige Unterteilung in real vs. nicht real ungenügend. Es müssen genauere Unterscheidungen getroffen werden. Es ist dabei zu bedenken, dass die spezifischen Modi in unterschiedlichen Sprachen verschiedene

Aufgaben erfüllen können. Im weiteren Verlauf dieses Kapitels werden nur die typischen Verwendungen der einzelnen Modi vorgestellt.

3.1.1 Indikativ

Der Indikativ gilt als so genannter „default“ Modus. Er ist normalerweise morphologisch unmarkiert und wird für nicht modal veränderte Deklarativsätze verwendet. „Wenn der Sprecher Indikativ verwendet, drückt er keine besondere Einstellung aus zu dem, was er sagt, er stellt etwas ohne Einschränkung dar.“ (Wöllstein-Leisten, Heilmann, Stepan & Vikner, 1997:81) Der Indikativ wird für Aussagen verwendet, deren Sachverhalt als gegeben betrachtet wird bzw. für Aussagen, zu denen der Sprecher keine Stellung nimmt.

Natürlich können auch Sätze im Indikativ Formen der Modalität ausdrücken, wenn diese durch lexikalische Methoden zum Ausdruck gebracht werden. Der Modus des Indikativs ist aber modal nicht verändert.

Wenn eine Sprache über ein Modussystem verfügt, verfügt sie immer auch über einen Indikativ, da diese unmarkierte „Normalform“ eine sachliche Aussage charakterisiert. Alle anderen Modi drücken Spezialfälle aus, sie werden nur in „besonderen“ Situationen verwendet, also wenn der Sprecher etwas Bestimmtes, wie z.B. seine Einstellung oder den Status einer Handlung ausdrücken möchte.

(3.1) Maria wäscht das Geschirr ab.

Dieser Satz ist genau dann wahr, wenn Maria wirklich das Geschirr abwäscht. Der Sprecher drückt mit dieser Aussage nicht aus, ob er der Meinung ist, dass Maria wirklich das Geschirr abwäscht. Diese Aussage soll dem Hörer vermitteln, dass es sich um einen tatsächlichen Sachverhalt handelt. Der Sprecher verhält sich hier neutral gegenüber dem Sachverhalt. Es wird auch nicht vermittelt, ob oder woher der Sprecher weiß, dass Maria das Geschirr abwäscht.

(3.2) Peter betrügt bei der Prüfung.

Auch hier wird deutlich, dass es sich um eine sachliche Aussage handelt. Der Sprecher drückt nicht aus, ob er der Meinung ist, dass Peters Handeln gut ist. Er zweifelt auch nicht am Sachverhalt. Der Sprecher drückt mit diesem Satz aus, dass es sich um eine tatsächliche Handlung von Peter handelt.

3.1.2 Konjunktiv

Den Konjunktiv³ kann man als das Gegenstück zum Indikativ bezeichnen. Dieser Modus wird typischerweise dazu verwendet um eine Möglichkeit auszudrücken. Daher wird der Konjunktiv auch oft als Möglichkeitsform bezeichnet. „Konjunktiv wird dann verwendet, wenn der Sprecher sozusagen einen gewissen Abstand nehmen möchte von dem, was er sagt.“ (Wöllenstein-Leisten et al., 1997:81). Der Sprecher kann durch die Verwendung des Konjunktivs Unsicherheit vermitteln.

Der Konjunktiv hat aber nicht in allen Sprachen dieselbe Aufgabe. Der Verwendungsbereich hängt davon ab, welche weiteren Modi noch zur Verfügung stehen bzw. durch welche anderen Strategien z.B. Wünsche oder Hoffnungen ausgedrückt werden.

(3.3) Maria meint, dass sie die Prüfung bestehen kann.

(3.4) Maria meint, dass sie die Prüfung bestehen könne.

Der Unterschied zwischen diesen beiden Sätzen liegt alleine im Modus des Verbs „können“. In (3.3) steht der Sprecher neutral zu dieser Aussage, also er vermeidet es, Stellung zu beziehen. Es wird dem Hörer keine Meinung dazu mitgeteilt. In (3.4) wird dem Hörer eine gewisse Skepsis mitkommuniziert. Der Sprecher zweifelt daran, dass Maria die Prüfung wirklich bestehen kann.

Im Deutschen unterscheidet man zwischen Konjunktiv I und Konjunktiv II. Der Konjunktiv I, auch als Konjunktiv Präsens bezeichnet, wird vor allem in der geschriebenen Sprache und in der indirekten Rede verwendet. Es wird dadurch ausgedrückt, dass nicht die eigene Meinung oder Wahrnehmung sondern die Aussage einer Dritten Person berichtet wird. Der Konjunktiv II, der Konjunktiv Präteritum, wird eingesetzt um eine unmögliche oder

³ Die englische Bezeichnung für Konjunktiv lautet *subjunctive*

unwahrscheinliche Bedingung auszudrücken. Er soll auch Zögern, Zweifel oder Vermutung vermitteln. Eine sehr häufige Verwendung des Konjunktivs II ist die Höflichkeitsform (Beispiele 3.5 und 3.6).

Die heutige Verwendung des Konjunktivs im Deutschen ist sehr unterschiedlich. Im österreichischen Deutsch wird vor allem der Konjunktiv II zum Ausdruck von Höflichkeit in der gesprochenen Sprache häufig verwendet, beispielsweise in höflichen Fragen, die eine implizite Aufforderung enthalten (Beispiele 3.7 und 3.8).

(3.5) Ich hätte jetzt Zeit.

(3.6) Der Handwerker wäre jetzt da.

(3.7) Könnten Sie etwas später noch einmal anrufen?

(3.8) Würden Sie bitte noch ein paar Minuten warten?

Konjunktivformen werden in der Umgangssprache aber auch oft durch synthetische Formen, durch Konstruktionen mit „würde“ ersetzt.

Sonst treten Konjunktivformen vorwiegend noch in der Schriftsprache auf. Ein typischer Verwendungszweck des Konjunktivs ist in Texten mit juristischem Inhalt, z.B. Gesetzestexte, Sachverhaltsschilderungen bei Gerichtsverfahren oder bei Anträgen.

(3.9) Wer also behauptet, daß der Person, die etwas erwerben will, in Rücksicht ihrer persönlichen Fähigkeit, oder in Rücksicht auf die Sache, die erworben werden soll, ein gesetzliches Hinderniß [sic!] entgegen stehe, dem liegt der Beweis ob.⁴

(3.10) Herr X. habe das Fahrzeug gelenkt.

In diesen Fällen wird der Konjunktiv eingesetzt um auszudrücken, dass der Sprecher sich auf die Aussagen anderer Personen bezieht und selbst nicht Augenzeuge der Situation war.

⁴ Zitiert aus dem Allgemeinen Bürgerlichen Gesetzbuch (ABGB):
[http://www.jusline.at/Allgemeines_Buergerliches_Gesetzbuch_\(ABGB\).html](http://www.jusline.at/Allgemeines_Buergerliches_Gesetzbuch_(ABGB).html)

Im Deutschen spielt der Konjunktiv eine weniger zentrale Rolle. Im Neugriechischen hingegen nimmt der Konjunktiv eine wesentlich bedeutendere Rolle ein. Hier gibt es Aussagen, bei denen auf den Konjunktiv nicht verzichtet werden kann, um einen grammatisch korrekten Satz zu formulieren. Nach Stephany (1985:65) hat der Konjunktiv die Aufgabe, Erwartungen, Voraussagen und Versprechen sowie Wahrscheinlichkeit auszudrücken.

3.1.3 Imperativ

Der Imperativ der Modus Befehlsform. Typischerweise ist der Imperativ eine der stärksten Befehlsformen, die einem Sprecher zur Verfügung stehen, er ist also stärker als die meisten direktiven Formen. In diesem Modus werden Befehle oder Verbote ausgedrückt. Es erscheint logisch, dass es im Imperativ keine Tempusunterschiede gibt, da es nämlich nicht sinnvoll ist, Befehle mit Vergangenheitsbezug auszusprechen, da die Vergangenheit nicht mehr verändert werden kann. Der Imperativ bezieht sich typischerweise auf die unmittelbare Zukunft. Wenn ein Bezug zur fernerer Zukunft hergestellt werden soll, so muss das durch Temporaladverben zum Ausdruck gebracht werden.

Im Imperativ gibt es noch eine weitere Beschränkung. Dieser Modus wird nur in der 2. Person Singular bzw. Plural verwendet. Auch diese Restriktion erscheint logisch, da es sich um Befehle oder Verbote handelt, die man normalerweise seinem Interaktionspartner auferlegt. Für andere Personen muss man Aufforderungen umschreiben. Es gibt verschiedene Sprachen, die in ihrem Flexionssystem über Imperativformen für die 3. Person Singular bzw. die 1. Person Plural verfügen. Palmer (2001:81) bezeichnet diese aber nicht als Imperativ, sondern als Jussiv (cf. Kap. 2.2).

(3.11) Fangen wir an!

Es ist nicht sinnvoll, Imperativformen von Vorgangs- oder Zustandsverben zu bilden, da das Subjekt keinen Einfluss darauf nehmen kann. Das scheint dahingehend logisch, da es unnötig ist, einer Person einen Befehl zu erteilen, den sie ohnehin nicht ausführen kann, wie in (3.12).

(3.12)*Altere nicht so schnell!

In der an das Kind gerichteten Sprache verwendet die Bezugsperson anstatt der Imperativform häufig auch den Infinitiv. Diese Form wird vor allem in emotionalen Situationen verwendet, z.B. wenn dem Kind Gefahr droht und die Mutter das Kind warnen will.

(3.13) Stehen bleiben!

(3.14) Nicht angreifen!

3.1.4 Konditional

Ein Großteil der indogermanischen Sprachen verfügt über die drei oben genannten Modi. Es gibt aber auch noch Sprachen dieses Sprachzweigs, die über weitere Modi verfügen.

Der Konditional ist ein typischer Modus, der in romanischen Sprachen vorkommt. In diesen Sprachen werden Bedingungen durch eine eigene Verbalform ausgedrückt. Im Deutschen wird dafür der Konjunktiv oder eine Konstruktion mit „würde“ verwendet.

(3.15) Si j'avais de l'argent, j'achèterais une maison.

(3.16) J'aimerais parler à Monsieur le directeur. (si c'était possible)

In (3.16) enthält diese Aussage intrinsisch den Zusatz „si c'était possible“, also „wenn es möglich ist“. Im Französischen muss man das nicht extra zusätzlich sagen, das wird bereits durch die Verbalform ausgedrückt.

Auch das Türkische⁵ verfügt über eine eigene Konditionalform. Der Sprecher verweist auf ein Ereignis, dessen Realisierung er für möglich hält oder das bereits verwirklicht ist. Auch hier wird eine Bedingung ausgedrückt. Ins Deutsche wird diese Form typischerweise mit einer *wenn*-Phrase übersetzt.

(3.17) Tom geliyorsa, bana bir telefon etsin. (Wenn Tom kommt, soll er mich mal anrufen.)

⁵ Alle Beispiele aus dem Türkischen cf. Ersen-Rasch (2004)

(3.18) Erol hastaysa gemçmiş olsun dilerim. (Wenn Erol krank ist, wünsche ich gute Besserung.)

3.1.5 Optativ

Dieser Modus ist in den modernen indogermanischen Sprachen nicht mehr zu finden, er existierte aber im Altgriechischen und auch im Sanskrit. Im Altgriechischen⁶ hat der Optativ die Aufgabe, Wünsche oder Möglichkeiten auszudrücken. Es besteht im Altgriechischen eine „Irrealitätshierarchie“. Wenn ein Verb im Optativ steht, ist es weiter von der Realität entfernt, als wenn es im Konjunktiv steht. Wünsche, die im Optativ ausgedrückt werden gelten generell als erfüllbar. Unerfüllbare Wünsche werden im Altgriechischen typischerweise durch eine Vergangenheitszeitform ausgedrückt. Da diese Zeitstufen weder im Optativ noch im Konjunktiv existieren, werden dazu andere Signalwörter verwendet um zu verdeutlichen, dass es sich um keine wirkliche Begebenheit handelt.

(3.19) Νοσῶ. Εἴθε ὑγιῆς γενοίμην. (Ich bin krank. Möge ich doch gesund werden.)

(3.20) Μὴ θάνατος μόλοι. (Möge der Tod nicht kommen.)

Auch das Türkische verfügt über einen Optativ. In der zweiten Person wird diese Form verwendet, wenn man jemandem etwas nahelegt. In der dritten Person wird der Optativ eingesetzt um einen Wunsch oder auch einen Segenswunsch auszudrücken. Allerdings kommt diese Form nur noch sehr selten und meist in Redewendungen vor. Im Deutschen kann man diese Sätze gut mit *mögen* umschreiben (3.22).

(3.21) Dersini hemen yapasın. (Mach doch deine Aufgaben sofort!)

(3.22) Kolay gele! (Es möge leicht fallen.)

Auch hier gelten die Wünsche grundsätzlich als erfüllbar. Um auszudrücken, dass es sich um einen unerfüllbaren Wunsch handelt, gibt es ein eigenes Suffix, das aber nur sehr selten verwendet wird.

⁶ Beispiele aus dem Altgriechischen aus Lachawitz (1999).

Je nach Sprache kann der Optativ leicht unterschiedliche Aufgaben haben. Das liegt daran, dass die spezifische Aufgabe des Optativs auf die Verwendungsweise des Konjunktiv in der jeweiligen Sprache abgestimmt ist. In Sprachen, die über keinen eigenständigen Optativ (mehr) verfügen, werden Wunschformen meist durch den Konjunktiv ausgedrückt. Bei Sprachen, die über kein grammatikalisches Modussystem verfügen kommen hier oft Modalverben oder andere lexikalische Mittel zum Einsatz.

3.1.6 Nezessitativ

Es gibt auch Sprachen, die über einen eigenen Modus verfügen, der ein Müssen ausdrückt. Diese Notwendigkeitsform wird in manchen Grammatiken (z.B. Jansky, 1986 für das Türkische) auch als Nezessitativ bezeichnet. Eine andere gebräuchliche Bezeichnung ist Debitiv⁷. Diese Formen entsprechen in etwa dem deutschen Modalverb *müssen*. Die genaue Bedeutung kann aber immer erst aus dem Kontext erschlossen werden.

Das Türkische ist eine Sprache, die über eine Notwendigkeitsform verfügt. Die deutsche Übersetzung dafür ist *müssen* für die assertive Form und *nicht dürfen/nicht sollen* für die negierte Form.

(3.23) Ne demeli! (Was soll man da sagen!)

(3.24) Çok çalışmalı. (Man muss viel arbeiten.)

Eine andere Sprache, die über eine eigene grammatikalisierte Notwendigkeitsform verfügt ist das Lettische. Dieser Modus wird dazu verwendet um eine „objektive Notwendigkeit“ (Forssman, 2001:292) auszudrücken. Um moralische Pflichten oder Zwänge auszudrücken verwendet man im Lettischen eher Modalverben.

Im Lettischen gibt es für alle Personen nur eine Form. Sie wird mit dem Präfix *jā-* und der dritten Person Präsens gebildet. Eine Ausnahme bildet das Verb *būt* (sein), hier wird das Präfix *jā-* mit dem Infinitiv verbunden, das wird verdeutlicht in Beispiel (3.26).

⁷ Abgeleitet vom lateinischen Wort *debere* 'verpflichtet sein'

(3.25) Man jāiet. (Ich muss gehen.)⁸

(3.26) Viņam jābūt mājās. (Er muss zu Hause sein.)

3.2 Verben mit Modaler Bedeutung

Die deutsche Sprache verfügt einerseits über Vollverben mit modaler Bedeutung, andererseits auch über Modalverben. Auch der Infinitiv kann eingesetzt werden um Modalität auszudrücken.

3.2.1 Modalverben

Die Modalverben sind ein bedeutender Bestandteil des deutschen Modalsystems. Die Modalverben des Deutschen sind *müssen*, *dürfen*, *sollen*, *wollen*, *können*, *mögen* und *brauchen*⁹ (Wöllstein-Leisten et al. 1997:23).

Modalverben weisen gegenüber anderen Verben mehrere Besonderheiten auf (Brinkmann, 1971). Es können keine Imperative von Modalverben gebildet werden.¹⁰ Mit Ausnahme von *wollen*, *können* und *brauchen* bilden Modalverben kein Passiv, wobei aber Infinitivkonstruktionen mit passiven Vollverben möglich sind (Beispiel 3.27).

(3.27) Die Vorschrift will beachtet werden.

Außerdem bilden Modalverben kein Partizip Perfekt. Dieses kann bei Modalverben nur dann gebildet werden, wenn diese als Vollverb eingesetzt werden. Bei Verwendung einer Infinitivkonstruktion wird das Partizip Perfekt durch einen reinen Infinitiv (ohne *zu*) ersetzt (3.28).

(3.28) Er hat das Buch nicht lesen wollen.

Ein weiterer Unterschied zwischen Modal- und Vollverben besteht darin, dass sie nur einen reinen Infinitiv regieren können, während Vollverben nur mit „zu-Infinitiven“ vorkommen können.

⁸ Alle Beispiele aus dem Lettischen cf. Forssman (2001:213f).

⁹ *Brauchen* entwickelt sich derzeit semantisch und zum Teil auch syntaktisch zu einem Modalverb.

¹⁰ Die Ausnahme bildet das Modalverb *wollen* („Wolle die Wandlung“ von R.M. Rilke), diese Form ist aber nur selten zu finden.

(3.29) Er will lesen. vs. Er beschließt zu lesen.

In der Deutschen Sprache stellen Modalverben auch eine eigene Kategorie in Bezug auf ihre Flexion dar (Bittner, 1996). Die Verben des Deutschen werden im Präsens folgendermaßen flektiert:

	1. Person	2. Person	3. Person
Singular	lach-e	lach-st	lach-t
Plural	lach-en	lach-t	lach-en

Tabelle 2: Darstellung der Flexion deutscher Verben im Präsens am Beispiel *lachen*

Die Modalverben zeigen in den Singularformen andere Flexionsendungen (außer bei *brauchen*). Bei den meisten Modalverben zeigt sich in diesen Formen auch ein Vokalwechsel (außer bei *brauchen* und *sollen*).

	1. Person	2. Person	3. Person
Singular	darf	darf-st	darf
Plural	dürf-en	dürf-t	dürf-en

Tabelle 3: Darstellung der Flexion deutscher Modalverben im Präsens am Beispiel *dürfen*

Modalverben können als eigene verbale Flexionsklasse gesehen werden. Bis auf *wollen* und *brauchen* zählen alle Modalverben zu den Präteritopräsentia. Darunter versteht man Verben, die aus der Präteritumsform (bzw. auch Perfektform) starker Verben entstanden sind. Sie haben sich semantisch weiterentwickelt und stellen heute selbstständige lexikalische Einheiten dar. Das Besondere an den Modalverben ist, dass sie im Indikativ Präsens über einen Umlaut verfügen¹¹ (Infinitiv und Präsens Plural). Ein Umlaut ist aber typischerweise nur im Konjunktiv zu finden.¹² Bittner (1996:105) geht davon aus, dass „sich eine Übertragung des Umlauts vom Konj.Präs. auf den Pl.Präs. und den Infinitiv“ ereignete, da der Indikativ der Modalverben keine Indikativbedeutung hat. Diachron gesehen waren die Präteritopräsentia eine eher instabile Flexionsklasse, erst als sie die Eigenschaften der Modalverben einnahmen, entstand eine neue, stabilere Klasse. Das Modalverb *wollen* zählt zwar nicht zu den Präteritopräsentia, schließt sich aber deren Flexionsklasse

¹¹ Mit Ausnahme der Modalverben *sollen*, *wollen* und *brauchen*, diese verfügen über keinen Umlaut.

¹² Bittner (1996:105) spricht hier von sog. „Rückumlautverben“.

an (cf. Beispiel in Tabelle 3). Obwohl *brauchen* sich semantisch zu einem Modalverb entwickelt, bleibt es morphologisch derzeit in der Flexionsklasse der schwachen Verben (Flexion analog zum Beispiel in Tabelle 2). Bittner (1996: 108f) weist darauf hin, dass durch die spezifischen syntaktischen und semantischen Eigenschaften und die Regelmäßigkeit der Bildung der Modalverben eher von einer eigenen Flexionsklasse auszugehen ist als von einer Reihe von Ausnahmen mit lexikalischer Repräsentation.

Die Modalverben können anhand ihrer semantischen Bedeutung in zwei Kategorien unterteilt werden. Es gibt Modalverben, die sich vorwiegend auf externe Faktoren beziehen. Das sind die Verben *müssen*, *sollen* und *dürfen*. Das Subjekt bestimmt normalerweise nicht selbst, ob es etwas muss oder darf. Die zweite Kategorie der Modalverben wird typischerweise durch interne Faktoren determiniert. Zu dieser Gruppe zählen die Verben *können*, *mögen* und *wollen*. Das Subjekt hat selbst Einfluss darauf, was es mag, will oder kann.

Nicht nur die typischen Modalverben haben modale Bedeutung. Auch das Auxiliar *werden* wird oft in epistemischer Interpretation verwendet (Beispiel 3.30). Auch solche Formen treten häufig auf.

(3.30) Er wird gestern im Konzert gewesen sein.

3.2.2 Vollverben mit modaler Bedeutung

Auch bestimmte Vollverben können modale Bedeutung haben. Diese Verben tragen intrinsisch modale Bedeutung. Sie werden für Satzkonstruktionen verwendet, die eine Aussage modal modifizieren. Typische Beispiele für solche Verben sind „meinen“, „glauben“ oder „denken“.

(3.31) Ich glaube, dass er heute kommt.

(3.32) Ich denke, er wird die Prüfung bestehen.

Diese Verben werden auch oft dazu verwendet um Modalität als Phrase zu formulieren, mit welcher dann der Nebensatz modal verändert werden soll.

Auch Verben, die Wahrnehmungen ausdrücken, können eingesetzt werden um Modalität zu vermitteln.

3.2.3 Modaler Infinitiv

Der modale Infinitiv wird nach Brinkmann (1971:361) dazu verwendet, um auszudrücken, „für welchen Prozess das Subjekt bestimmt ist.“ Es handelt sich dabei um prinzipiell umsetzbare Möglichkeiten. Die Umsetzung des Sachverhaltes hängt nicht vom Subjekt selbst ab, das als grundsätzlich zur Umsetzung geeignet angesehen wird, sondern vom Sachverhalt.

Diese Form der Modalität existiert in allen Tempora (Beispiele 3.33 und 3.34) und Modi, außer dem Infinitiv. Er kann auch in Verbindung mit Modalverben (Beispiel 3.35) auftreten. Im modalen Infinitiv können alle Personalformen gebildet werden.

(3.33) Eine Antwort ist zu wählen.

(3.34) Eine Antwort war zu wählen.

(3.35) Was kann er zu sagen haben?

3.3 Modalpartikeln

Nach Thurmair (1989) sind Modalpartikeln nichts, was zum propositionalen Gehalt eines Satzes beiträgt. „Im wesentlichen dienen Modalpartikeln dazu, eine Äußerung in den Interaktionszusammenhang einzubinden.“ (Thurmair, 1989:2) Die Aufgabe von Modalpartikeln besteht darin, auf gemeinsames Wissen, Annahmen oder Erwartungen von Sprecher oder Hörer zu verweisen. Außerdem kann ein Bezug zu vorhergehenden Äußerungen hergestellt werden. Eine weitere Einsatzmöglichkeit ist die Markierung des Stellenwerts einer Äußerung.

Man kann also sagen, dass „at least the great majority of MPs *modify the illocution type of the sentences* they occur in and that this explains most of their grammatical properties.“ (Jacobs, 1991:141)

Modalpartikeln werden zur Wortklasse der Unflektierbaren gezählt. Thurmair (1989:37) gibt folgende Charakteristika der Modalpartikeln an¹³:

- Unflektierbarkeit
- Unbetonbarkeit
- Fakultative Elemente.
- Keine Erfragbarkeit
- Satzskopus
- Keine Negation
- Ausschließlich Mittelfeldposition
- Meist vor dem Rhema zu finden
- Satzmodusabhängigkeit
- Modifikation des Illokutionstyps
- Kombinierbarkeit (bestimmte Beschränkungen)

Modalpartikeln des Deutschen sind nach Abraham (1991:1): „*aber, allerdings, auch, bloß, denn, doch, eben, eigentlich, freilich, halt, ja, mal, nur, schon, überhaupt und wohl.*“ Über die genaue Anzahl der im Deutschen existierenden Modalpartikeln besteht keine vollkommene Einigkeit. Thurmair (1989:21) zählt folgende Modalpartikeln auf: „*aber, auch, bloß, denn, doch, eben, eigentlich, einfach, etwa, halt, ja, mal, nur, ruhig, schon, vielleicht, wohl.*“ Im Nachfolgenden wird nur auf die Übereinstimmungen der beiden Aufzählungen Bezug genommen. Die meisten Modalpartikeln existieren auch als Homonyme in anderen Kategorien. Der Übergang zwischen den unterschiedlichen Verwendungen ist manchmal fließend. Die jeweilige Bedeutung des Wortes kann dann nur aus dem Kontext erschlossen werden.

Beispielsweise kann *aber* als Konjunktion oder als Modalpartikel verwendet werden.

(3.36) Er hat das Buch gefunden, aber er hat es nicht zurückgegeben.

(3.37) Du hast aber ein hübsches Kleid!

¹³ Etwaige Ausnahmen werden in diesem Grundgerüst an Charakteristika nicht berücksichtigt.

In (3.36) wird *aber* als koordinierende Konjunktion eingesetzt, die eine Diskrepanz zwischen den beiden Matrixsätzen ausdrückt. In (3.37) hingegen wird *aber* als Modalpartikel eingesetzt, die eine Überraschung des Sprechers über den tatsächlichen Sachverhalt ausdrückt. Wenn *aber* als Modalpartikel verwendet wird, kann sie mit *ja* substituiert werden.

Ein weiteres Beispiel ist die Modalpartikel *auch*. Das Wort *auch* kann in verschiedensten Bedeutungen eingesetzt werden. Eine Verwendungsmöglichkeit ist adverbial (3.38), in diesem Fall kann das Adverb durch *ebenfalls* ersetzt werden.

(3.38) Ich gehe auch in die Vorlesung.

(3.39) Auch Peter hat die Vorlesung besucht.

(3.40) X: Maria hat eine gute Note bekommen.

Y: Sie hat auch viel dafür gelernt.

(3.39) zeigt die Verwendung von *auch* als Gradpartikel. Hier wird ein Bezugsglied zu anderen Gliedern in Beziehung gesetzt. Die Konstituente auf die sich die Gradpartikel bezieht, trägt den Satzakzent. In (3.40) wird *auch* als Modalpartikel eingesetzt. Diese wird nach Helbig (1990) typischerweise eingesetzt, um auf eine vorangehende Äußerung Bezug zu nehmen.

3.3.1 Aufgaben der einzelnen Modalpartikeln¹⁴

Die Modalpartikel *aber* ist ausschließlich in Exklamativsätzen zu finden. Durch den Einsatz von *aber* als Modalpartikel drückt der Sprecher Überraschung aus, er hat den Sachverhalt nicht so erwartet. Die Modalpartikel *aber* verstärkt daher den Illokutionstyp. Die Aussage von (3.37) ist, dass der Sprecher nicht erwartet hat, dass die Hörerin ein so hübsches Kleid hat. Das Erstaunen bezieht sich bei der Verwendung von *aber* auch auf die Stärke der Ausprägung der jeweiligen Eigenschaft. In (3.41) drückt der Sprecher aus, dass er erwartet hat, dass der Hörer brav war, aber nicht in dem Ausmaß.

¹⁴ Im Folgenden wird auf die Aufgabenbeschreibung der einzelnen Modalpartikeln von Thurmair (1989:103ff) Bezug genommen.

(3.41) Du warst heute aber brav!

In Aussagesätzen hat *auch* die Aufgabe, eine Beziehung zur vorangegangenen Äußerung herzustellen. Der Sprecher zeigt damit an, dass der geäußerte Sachverhalt für ihn erwartbar war. Sprecher B hat den von Sprecher A dargestellten Sachverhalt erwartet. In Entscheidungsfragen drückt *auch* zwar ebenfalls Erwartbarkeit aus, allerdings wird in diesem Fall kein Bezug zur vorhergehenden Äußerung hergestellt, sondern die Erwartbarkeit bezieht sich auf den Sachverhalt der Frage. Der Sprecher drückt damit aus, dass er vom Hörer eine bestimmte Antwort erwartet, die Zustimmung auf seine Frage. Das Merkmal der Herstellung eines Bezugs tritt auch in Entscheidungsfragen mit *auch* auf, dabei wird aber eine Beziehung zu einer anderen Handlung hergestellt, die typischerweise eine Voraussetzung für die geplante Handlung darstellt. In (3.42) erwartet der Sprecher eine positive Antwort, außerdem wird in der Frage ein Bezug zu einer früheren Handlung hergestellt.

(3.42) Hast du auch deinen Ausweis eingesteckt?

In Imperativsätzen tritt *auch* eher selten auf. Die Ausführung der Aufforderung wird vom Sprecher erwartet. Derartige Aufforderungen weisen auf ein asymmetrisches Autoritätsverhältnis der Gesprächspartner hin. Die Aufforderung in (3.43) weist klar darauf hin, dass ein ungleiches Machtverhältnis besteht. Der Sprecher erwartet vom Hörer, dass der Aufforderung Folge geleistet wird. Da die Modalpartikel *auch* das Merkmal der Erwartungshaltung enthält, ist sie auch in rhetorischen Fragen zu finden. In W-Exklamativsätzen¹⁵ tritt *auch* selten alleine auf, meist in Verbindung mit *aber*.

(3.43) Und sei auch brav!¹⁶

Die beiden Modalpartikeln *bloß* und *nur* lassen sich in den meisten Fällen austauschen. Eine häufige Verwendungsweise ist der Einsatz in W-Fragesätzen. Hier übernehmen diese beiden Modalpartikeln die Verstärkung

¹⁵ Darunter sind Exklamativsätze zu verstehen, die mit einem w-Fragewort eingeleitet werden.

¹⁶ Beispiel aus Thurmair (1989:158)

der Illokution der Frage. Es wird ein gesteigertes Interesse des Sprechers am Sachverhalt der Frage ausgedrückt, wie sich in (3.44) und (3.45) zeigt. In W-Exklamativsätzen erfüllen *bloß* und *nur* ähnliche Aufgaben. Auf die Aussage (3.46) erwartet der Sprecher keine Antwort, aber trotzdem eine Reaktion.

(3.44) Wie kann ich dir nur danken?

(3.45) Woher hast du bloß so viel Geld?

(3.46) Was hast du nur für schöne Kleider!

Auch in Wunschsätzen sind *bloß* und *nur* oft zu finden. Sie verstärken den Wunsch und erleichtern so die Interpretation als solchen. Da es sich um Wünsche handelt, werden die Modalpartikeln hier mit dem Konjunktiv kombiniert.

(3.47) Hätte ich bloß mehr gelernt!

(3.48) Wäre ich nur früher weggefahren!

In Imperativsätzen haben *nur* und *bloß* nicht dieselbe Bedeutung. Während *bloß* auch hier die Verstärkung der Aufforderung ausdrückt, hat *nur* hier eher die Bedeutung einer Abschwächung der Stärke der Aufforderung, es kann sich auch um eine Ermunterung handeln. (3.49) hat, wenn die Partikel nicht betont ist, eher den Charakter einer Erlaubnis. Der Sprecher drückt aus, dass sich der Hörer keine Mühe machen soll, es ist in Ordnung, wenn er den Gegenstand liegen lässt. Wenn *nur* betont wird, hat diese Aufforderung eher die Form einer Drohung. In (3.50) drückt der Sprecher mit *bloß* eine Verstärkung der Aufforderung aus, diese erhält dadurch den Charakter einer Drohung.

(3.49) Lass das nur liegen!

(3.50) Lass das bloß liegen!

Die Modalpartikel *denn* ist vorwiegend in Fragesätzen zu finden. Dort wird sie allerdings sehr oft eingesetzt, häufig auch als klitisches *-(d)n*, das an das flektierte Verb angehängt wird. *Denn* ist in echten und in rhetorischen Fragen zu finden, es handelt sich dabei aber nicht um ein Merkmal, das Rhetorizität ausdrückt. Mit *denn* wird immer eine Beziehung zur aktuellen

Kommunikationssituation hergestellt, das kann eine vorangegangene Äußerung sein, aber auch eine Beobachtung des Sprechers. In Entscheidungsfragen drückt der Sprecher mit *denn* aus, dass er den Sachverhalt, auf den er Bezug nimmt, nicht erwartet hat. In Ergänzungsfragen ist das nicht immer der Fall. In (3.51) ist die Information, dass A wieder in die USA reist eine unerwartete Information, daher setzt Sprecher B die Partikel *denn* in der Frage ein. (3.52) zeigt, dass in Ergänzungsfragen das Merkmal der Erwartungsverletzung nicht immer gegeben ist. Die Mutter zeigt auf ein Tier und möchte vom Kind wissen, wie dieses Tier genannt wird. *Denn* hat hier die Aufgabe, die Beziehung zwischen dem Bild und der Frage herzustellen. Die im österreichischen Deutsch sehr gebräuchliche klitische Form *-(d)n* wird in Grosz (2005) ausführlich behandelt.

(3.51) A: Wir reisen heuer wieder in die USA.

B: Warst du denn schon einmal dort?

(3.52) Mutter und Lena sehen sich ein Bilderbuch an.

MUT: Was isn das für ein Tier?¹⁷

Die Modalpartikel *doch* wird von Thurmair (1989:111) als die am häufigsten verwendete Partikel beschrieben. *Doch* wird eingesetzt, um auf einen dem Hörer bekannten Sachverhalt zu verweisen, das kann auch allgemein bekanntes Wissen sein. Man kann daher sagen, dass *doch* in gewisser Weise eine erinnernde Funktion hat. Der Sprecher will mit dieser Modalpartikel das dem Hörer bekannte Vorwissen aktivieren, damit er sein Verhalten korrigiert (Beispiel 3.53). Aussagesätze, die *doch* enthalten sind meist expressiv oder emotional gefärbt.

(3.53) A: Sehen wir uns morgen?

B: Ich habe doch gesagt, dass ich keine Zeit habe.

Ausrufesätze, die die Modalpartikel *doch* enthalten, sind meist von einem Erstaunen über eine Abweichung von der Norm geprägt. (3.54) zeigt, dass

¹⁷ Beispiel aus dem Lena-Korpus

hier eine Normverletzung geschehen ist, der Sprecher ist darüber stark verwundert. In W-Exklamativsätzen wird *doch* auch dazu verwendet, um einen Bezug zu einer Situation herzustellen, allerdings handelt es sich hier um auch für den Hörer offensichtliche Sachverhalte (Beispiel 3.55).

(3.54) Spricht er doch glatt den Präsidenten an!

(3.55) Nach der Oper: Wie hat er doch fantastisch gesungen!

Sehr häufig wird *doch* in Imperativsätzen verwendet. Hier wird vom Sprecher ein bekannter Sachverhalt in Erinnerung gerufen und erwartet, dass der Hörer sein Verhalten dementsprechend korrigiert (Beispiel 3.56).

(3.56) Hör doch auf!

Die Modalpartikel *eben* tritt vor allem in Aussagesätzen auf, seltener auch in Imperativsätzen. Der Sprecher will mit dieser Modalpartikel an eine vorangegangene Äußerung anknüpfen. Es wird ausgedrückt, dass der dargestellte Sachverhalt für den Sprecher evident ist und auch für den Höher evident sein sollte (3.57). Durch *eben* wird auf die Aussage des Sprechers A Bezug genommen, außerdem wird die Evidenz des Sachverhalts hervorgehoben. In Imperativsätzen hat die Partikel *eben* dieselbe Funktion wie in Aussagesätzen (Beispiel 3.58).

(3.57) A: Ich habe mit dieser Investition einen großen Verlust gemacht.

B: So etwas sollte man sich eben gut überlegen.

(3.58) A: Ich habe es heute schon wieder nicht geschafft.

B: Versuch es eben morgen wieder!

Als Modalpartikel tritt *eigentlich* ausschließlich in Fragesätzen auf. Sie hat die Aufgabe, einen thematischen Verlauf zu markieren. Wenn eine Frage gestellt wird, die die Partikel *eigentlich* enthält, geht dieser meistens ein Denkprozess des Sprechers voraus. Diese Fragen eignen sich daher gut, um ein neues Thema einzuleiten (3.59).

(3.59) Du hast es gut, du hast die Prüfung schon hinter dir. War sie eigentlich schwer?

Halt wird vorwiegend als die süddeutsche bzw. österreichische Version der Modalpartikel *eben* angesehen. Allerdings bestehen diese beiden Partikeln schon seit einiger Zeit nebeneinander. Das spricht dafür, dass sie nicht völlig synonym verwendet werden, sondern dass ihre Bedeutung lediglich ähnlich ist. Die Partikel *halt* scheint im Vergleich zu *eben* etwas schwächer zu sein. *Halt* hat wie *eben* die Aufgabe, eine Verbindung zu einer vergangenen Aussage herzustellen. Allerdings wird *halt* dazu eingesetzt, um dem Hörer einen Sachverhalt als plausibel zu markieren. Ein Beispiel dafür ist in (3.60) zu sehen.

(3.60) A: Du bist schon wieder nicht fertig geworden.

B: Ich bin halt langsam.

Die Modalpartikel *ja* tritt in betonter und unbetonter Form auf. Die Besonderheit dabei ist, dass sich durch die Betonung auch ihre Bedeutung ändert. Das unbetonte *ja* hat die Funktion, Bekanntheit auszudrücken. Der Sprecher drückt aus, dass der genannte Sachverhalt seiner Ansicht nach auch dem Hörer bekannt ist. Weiters wird durch *ja* auch eine Bestätigung oder Bekräftigung ausgedrückt. Die Modalpartikel *ja* nimmt somit eine sehr bedeutende Kommunikationsfunktion ein. Der Sprecher kann sich dadurch absichern, dass die Sachverhalte dem Hörer auch wirklich bekannt sind. In (3.61) aktiviert Sprecher B das gemeinsame Wissen über Peter, indem er die Modalpartikel *ja* einsetzt. Das unbetonte *ja* kann auch in empathischen Aussagen auftreten. In diesem Fall äußert der Sprecher damit aber eine Verwunderung darüber, dass ein Sachverhalt zutrifft. Der Sprecher in (3.62) hat warmes Wasser erwartet und drückt sein Erstaunen darüber aus, dass es doch kalt ist.

(3.61) A: Peter hat schon wieder eine Gehaltserhöhung bekommen.

B: Er hat ja hart dafür gearbeitet.

(3.62) Das Wasser ist ja kalt!

Das betonte *jà* tritt vorwiegend in Imperativsätzen auf, es ist aber auch in Aussagesätzen zu finden. *Jà* hat in diesem Fall die Funktion, den Willen des Sprechers zu verstärken und hervorzuheben.

(3.63) Sei jà nicht frech!

Die Modalpartikel *mal* ist in Imperativsätzen, in Aussagesätzen und in bestimmten Entscheidungsfragen zu finden. Sie wird immer dann eingesetzt, wenn es sich um Aufforderungen handelt. *Mal* wird vor allem in Verbindung mit Imperativen sehr häufig verwendet. Durch den Einsatz dieser Modalpartikel wird die Aufforderung abgeschwächt. Diese Funktion wird in (3.64) verdeutlicht. In Aussagesätzen ist *mal* oft in Kombination mit Modalverben zu finden. Diese zeigen ebenfalls den Aufforderungscharakter einer Äußerung an (Beispiel 3.66). Wenn die Aussage ohne die Partikel noch nicht eindeutig als Aufforderung interpretierbar ist, wird *mal* verwendet um die Interpretation als Aufforderung eindeutiger zu machen. In (3.65) zeigt sich deutlich, dass die Frage ohne *mal* nicht eindeutig als Aufforderung zu interpretieren ist. Durch den Einsatz dieser Partikel wird die Aufforderung hervorgehoben.

(3.64) Schau mal! Hier ist das Buch, das ich gesucht habe.

(3.65) Holst du mir mal die Zeitung? vs. Holst du die Zeitung?

(3.66) Du könntest mal ein Glas holen.

Die Modalpartikel *schon* ist in Aussagesätzen, in Imperativsätzen und in Ergänzungsfragen zu finden. Diese Partikel wird dazu verwendet, um eine eingeschränkte Geltung der Vorgängeräußerung auszudrücken, ein anderer Teil wird ausdrücklich zurückgewiesen. Es kann auch sein, dass die Verallgemeinerung der Gültigkeit der Aussage eingeschränkt ist. *Schon* kann auch die Funktion eines Einlenkens übernehmen. Diese Funktion wird in (3.67) verdeutlicht. Bei Gegenargumenten übernimmt diese Modalpartikel die Aufgabe, ein widerstrebendes Zustimmung auszudrücken. Wenn *schon* gemeinsam mit einem Modalverb auftritt, enthält die Aussage eine direktive Komponente.

(3.67) A: Die Prüfung heute war wirklich schwer.

B: Du hast schon recht, aber sie war zumindest fair.

(3.68) Du kannst das Buch schon holen.

In (3.68) wird die Aussage durch die Partikel *schon* zu einer Aufforderung. In vielen Aussagesätzen mit *schon* stellt der Sprecher einen Bezug zur Zukunft her. In diesen Fällen wirkt *schon* beruhigend, tröstend und in manchen Fällen auch überzeugend. Ein typisches Beispiel dafür wird in (3.69) gezeigt. Wird die Modalpartikel *schon* in Imperativsätzen verwendet, drückt der Sprecher aus, dass er bereits auf die Durchführung der Handlung wartet. Beispiel (3.70) zeigt, dass die Partikel *schon* die Aufforderung verdeutlicht. In Ergänzungsfragen zeigt die Modalpartikel *schon* immer an, dass es sich um eine rhetorische Frage handelt (Beispiel 3.71).

(3.69) A: Ich bin so nervös vor der Prüfung.

B: Du wirst das schon schaffen.

(3.70) Komm schon! Wir haben nicht so viel Zeit.

(3.71) A: Gehst du heute zum Vortrag?

B: Na, wer geht da schon hin?

Die Modalpartikel *wohl* ist in Aussagesätzen und in Fragesätzen zu finden. Sie wird eingesetzt, um eine Einschränkung auszudrücken. Der Grund für die Einschränkung kann sein, dass sich der Sprecher nicht vollkommen sicher ist, ob der Sachverhalt stimmt. Durch die Verwendung der Modalpartikel *wohl* gibt der Sprecher dem Hörer die Möglichkeit, ihm zu widersprechen. Entscheidungsfragen, in denen die Modalpartikel *wohl* vorkommt, sind eher selten. Diese Fragen richtet der Sprecher oft auch an sich selbst, daher wird auch manchmal von „nachdenklichen“ Fragen gesprochen (Beispiel 3.72). Bei Ergänzungsfragen, die die Partikel *wohl* enthalten, stellt der Sprecher die Frage wieder an sich selbst. Er erwartet vom Hörer keine sichere Antwort, bestenfalls eine Vermutung. Ein Beispiel dafür wird in (3.73) gemacht.

(3.72) Ob ich wohl zu Weihnachten viele Geschenke bekomme?

(3.73) Was er wohl gerade macht?

3.4 Lexikalische Ausdrücke der Modalität

Es gibt auch nominale Ausdrücke, die intrinsisch modale Bedeutung tragen. Diese werden im Deutschen sehr oft verwendet. Diese werden in Phrasen formuliert und drücken so Modalität aus. Sie kommen vor allem dann zum Einsatz, wenn in der Schriftsprache versucht wird, sich „gehobener“ auszudrücken.

3.4.1 Substantive

Bestimmte Substantive tragen intrinsisch eine modale Bedeutung. Das sind Wörter wie „Möglichkeit“ oder „Wahrscheinlichkeit“. Mit diesen Ausdrücken werden häufig Phrasen formuliert um Modalität auszudrücken.

(3.74) Es besteht die Möglichkeit, dass das Medikament Nebenwirkungen auslöst.

In (3.74) drückt der Sprecher aus, dass zwar eine Möglichkeit besteht, er sich aber nicht sicher ist, dass der Sachverhalt eintritt. Die hier gewählte Ausdrucksweise über eine Phrase wird eingesetzt, um die Aussage als besonders vage darzustellen.

3.4.2 Adjektive

Im Deutschen gibt es bestimmte Derivationssuffixe, die man verwenden kann, um einem Adjektiv modale Bedeutung zu verleihen. Das sind die Suffixe –bar oder –lich, mit denen Adjektive gebildet werden.

(3.75) Die Testung ist durchführbar.

(3.76) Die vorliegenden Ergebnisse sind unerklärlich.

Auch diese modalen Formen kommen eher dann zum Einsatz, wenn sich ein Sprecher eher gewählt ausdrücken will.

4 Modalität in der Kindersprache

Zur Entwicklung der Modalität im Erstspracherwerb gibt es nur wenige Untersuchungen (z.B. Boland, 2006a, b; Bassano, 1996; Bassano, Laaha, Maillochon & Dressler, 2004; Aksu-Koç; 2006, Stephany, 1993). Da Modalität in den einzelnen Sprachen sehr unterschiedlich ausgedrückt wird, gibt es auch gravierende Unterschiede im Erwerb. Je nachdem, welche Elemente in einer Sprache vorwiegend verwendet werden, um Modalität auszudrücken, werden diese von Kindern zu unterschiedlichen Zeitpunkten erworben.

Generell hat sich gezeigt (Stephany, 1985, Bassano, Hickmann & Champaud, 1992, Bassano, 1996), dass Kinder lange Zeit Schwierigkeiten damit haben, Modalität in allen Facetten zu erwerben. Der Erwerb der Modalität scheint ein sehr langer Prozess zu sein. Aber auch hier gibt es in den verschiedenen Sprachen zum Teil sehr große Unterschiede. Im Allgemeinen geht man davon aus, dass deontische Modalität vor epistemischer Modalität erworben wird. Obwohl sich verschiedene Forscher (Stephany, 1993, Papafragou, 2000; 2002) über die Tatsache, dass deontische Modalität früher erworben wird, einigermaßen einig sind, bestehen über den Grund dafür verschiedene Annahmen.

Im weiteren Verlauf dieses Kapitels werden das Phänomen der Matrixinfinitive, eine Hypothese über den Erwerb der Modalität sowie verschiedene Annahmen für den Grund, warum epistemische Modalität nach deontischer erworben wird, vorgestellt.

4.1 Matrixinfinitive

In verschiedenen Sprachen zeigt sich das Phänomen, dass Kinder im Spracherwerb unflektierte Formen anstelle flektierter in Hauptsätzen verwenden. Werden von Kindern in diesem Kontext Infinitive verwendet, so spricht man von Matrixinfinitiven (MI). Das Besondere an diesem Phänomen ist, dass es nicht in allen Sprachen auftritt. Typische MI-Sprachen sind nach Schaner-Wolles (2001:233) z.B. Deutsch, Niederländisch, Schwedisch, Englisch, etc. In Sprachen wie Italienisch, Spanisch oder Polnisch sind diese

Formen nicht zu finden. In einer Untersuchung zum Kroatischen (Katičić, 1997) zeigte sich, dass auch in dieser Sprache keine MI im kindlichen Spracherwerb zu finden sind. Dieses Phänomen wird von verschiedenen Autoren (z.B. Poeppel & Wexler, 1993; Hoekstra & Hyams, 1998; Rizzi, 1994) unterschiedlich interpretiert.

Auch in Lenas Daten finden sich MI. Lena verwendet manchmal Infinitive an korrekter V2 Position des Deutschen. In derselben Aufnahme werden aber auch schon flektierte Formen verwendet.

(4.1) 2;02.26

MUT: mhm .
 LEN: un(d) xxx .
 %com: Hannah strampelt .
 LEN: ich tseichn [: zeichnen] [*] mann .
 %gls: ich zeichne den mann; ich werde den mann zeichnen .
 LEN: Lena tseichn [: zeichnen] [*] mat [: mann] .
 %gls: ich zeichne den mann .
 %com: Lena zeichnet alles, was sie in ihrer umgebung so sieht .
 MUT: du zeichnest den mann ?
 LEN: ja .

4.1.1 Modalhypothese

Die semantische Interpretation der Matrixinfinitive ist eine modale Interpretation. Die Modalhypothese bezieht sich auf den Ausdruck der Modalität in der Kindersprache. Diese Hypothese von Poeppel & Wexler besagt, dass „German children in their early stage of acquisition use infinitives as main verbs in sentences that contain a modal interpretation, i.e. that some activity will, can or should occur.“ (Ingram & Thompson, 1996:102)

Erst in der Zweiwortphase beginnen Kinder, die Deutsch als Erstsprache erwerben, Verben zu verwenden. In dieser Phase werden nur wenige Verben verwendet, vor allem bei Partikelverben werden zunächst nur die Partikeln als Prädikat geäußert. Solche Aussagen sind dann oft nur durch den Kontext interpretierbar. Beim Übergang in die Mehrwortphase beginnen Kinder grammatische Paradigmen zu entdecken. In einigen, aber nicht allen

Sprachen, darunter auch Deutsch, gibt es im Erstspracherwerb eine Phase, in der finite und infinite Verbformen nebeneinander auftreten.

Einige Autoren (z.B. Hoekstra & Hyams, 1998, 1999) haben das damit begründet, dass infinite Verbformen modale Bedeutung haben, also dass hier das Modalverb ausgelassen wurde. Es wurde damit argumentiert, dass Kinder in diesem Alter noch keine so langen Sätze produzieren können und daher jene Elemente eines Satzes mit wenig semantischem Inhalt, also vor allem grammatische Elemente auslassen. Dazu zählen auch Modalverben. Nach dieser Annahme sollten infinite Verformen nur am Satzende vorkommen, da die zweite Position im Satz durch das Modalverb besetzt ist, dieses nur nicht ausgesprochen wird. Für diese Hypothese wurde auch damit argumentiert, dass es keine MI-Formen von Modalverben gibt.

Verschiedene Langzeituntersuchungen liefern aber auch Daten, die mit dieser Modalhypothese nicht vereinbar sind. So gibt es Fälle, wo das infinite Verb im Deutschen an zweiter Position im Satz auftritt. Das ist natürlich nur dann feststellbar, wenn der Satz aus mehr als zwei Konstituenten besteht, da sonst nicht klar ist, ob das infinite Verb an zweiter oder an letzter Stelle steht. Ein Beispiel dazu gibt Schaner-Wolles (2001:233) aus dem Korpus von Nico (N=Nico, M=Mutter):

(4.2) N: Trinkn Mama. Kaffee trinkn Mama.

M: Mhm.

N: Kaffee trinkn Mama. Kaffee trinkn Mama.

M: Kaffee trinkn tut die Mama, ja.

N: Mama trinkn Kaffee. Mama trinkt Kaffee.

M: Mhm.

N: Mama Kaffee trinkt. Mama trinkn Sessel.

An diesem Beispiel wird deutlich, dass das Kind sowohl finite als auch infinite Verbformen an zweiter Position im Satz verwendet. Es sieht aus, als würde es experimentieren. Gleich nacheinander werden finite und infinite Verbformen verwendet.

Schaner-Wolles (1995/96:107) hat anhand der Daten des Langzeitkorpus von Nico festgestellt, dass Modalverben nicht nur zur Zeit der Matrixinfinitive

bereits auftreten, sondern auch, dass Modalverben selbst als MI auftreten können.

(4.3) Nico (2;5.01)

Schlafen können Mama.

Weitere Beispiele aus dem Niederländischen finden sich bei Blom (2002:118). Bei diesen Beispielen aus dem Niederländischen wurden Matrixinfinitive sowohl in modalen als auch in nicht modalen Kontexten gefunden.

(4.4) Daan (2;01.21)

poffie ginke [= koffie drinken]!

Kaffee trinken

Kontext: Menschen im Fernsehen trinken Kaffee

meiner Kolleginnen Diese Beispiele zeigen, dass Matrixinfinitive nicht generell als modale Aussagen interpretiert werden können. Daher kann man nicht sagen, dass der semantische Erwerb der Modalität bereits stattgefunden hat. Die Aussagen des Kindes bei Verwendung von Matrixinfinitiven sind in diesem Stadium des Spracherwerbs noch ambig, sie sind nur mit Hilfe des Kontexts interpretierbar.

4.1.2 Syntaktische Interpretation

Rizzi (1994) geht in seinem Truncated Structure Approach davon aus, dass Kinder in der Matrixinfinitiv-Phase noch nicht über funktionale Kategorien verfügen.¹⁸ Kinder gehen von einer vereinfachten Syntax aus. Das Phänomen der Matrixinfinitive entsteht, da für Kinder die CP-Projektion noch optional ist, also noch nicht den Wurzelknoten darstellt. In der Erwachsenensprache muss immer bis zur CP-Knoten projiziert werden, um einen syntaktisch vollständigen Satz zu erhalten.

¹⁸ Diese Annahme steht der Full Competence Hypothesis von Poeppel & Wexler (1993) entgegen, bei der angenommen wird, dass Kinder in diesem Stadium des Spracherwerbs bereits über einen vollständigen Projektionsbaum verfügen.

Rizzi (1994:378) nimmt für alle Sprachen die denselben Projektionsbaum an:

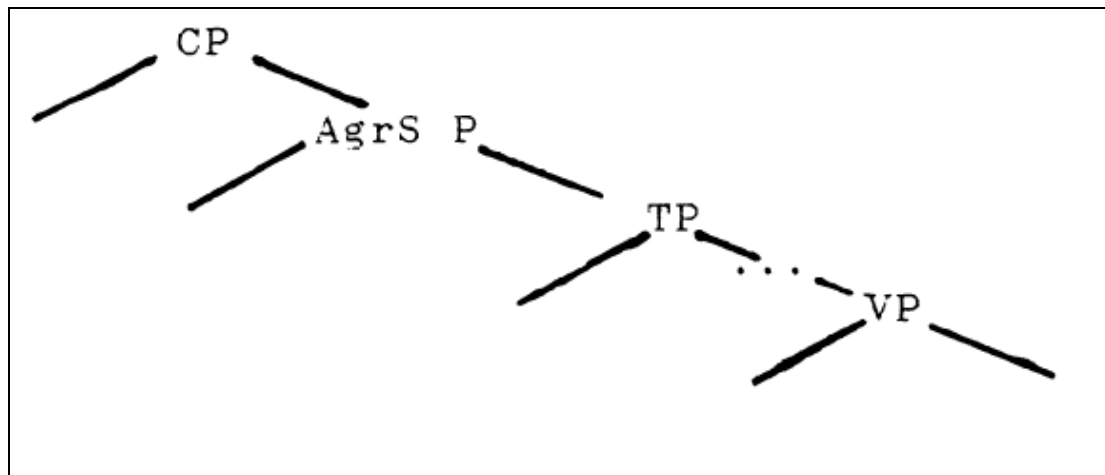


Abb. 3: Projektionsbaum nach Rizzi

Kinder produzieren manchmal vollständige Äußerungen, die einen CP-Knoten enthalten, manchmal wird der Projektionsbaum vor diesem Knoten gekappt. Wenn das geschieht, kann das Verb nicht temporal markiert werden, daher wird der Infinitiv verwendet.

Unter der Annahme, dass der Projektionsbaum nicht vollständig repräsentiert wird, dürfen Matrixinfinitive nicht in wh-Fragen mit angehobenem Fragewort vorkommen. Da diese Fälle aber vorkommen, spricht das gegen diesen Ansatz.

Wexler (1998:56) hat festgestellt, dass „children in a language go through an OI stage if and only if the language is not an INFL-licensed null-subject language.“ Dadurch lässt sich erklären, warum es in manchen Sprachen eine Matrixinfinitiv-Phase gibt und in anderen nicht.

Laaha & Bassano (2005) haben in einer sprachvergleichenden Untersuchung zum Französischen und zum Deutschen festgestellt, dass auch der Input zu den Unterschieden zwischen verschiedenen Sprachen in Bezug auf Matrixinfinitive beiträgt. Im Deutschen, einer MI-Sprache, kommen Infinitive im Hauptsatz auch bei der Mutter öfter vor als im Französischen. Außerdem sind diese Infinitive im Deutschen öfter an der finalen Satzposition zu finden, daher sind sie für das Kind auffälliger.

4.2 Deontische vs. epistemische Modalität in der Kindersprache

Die meisten Untersuchungen zur Entwicklung der Modalität im Erstspracherwerb beziehen sich auf die deontische Modalität. Es hat sich gezeigt, dass epistemische Modalität normalerweise später erworben wird als deontische Modalität.

Nach Boland (2006b:497f) treten die ersten modalen Markierungen oder Modalverben in den verschiedensten Sprachen um den zweiten Geburtstag auf. Für das Deutsche bedeutet das, dass die ersten Modalverben üblicherweise um 2;0 verwendet werden (z.B. Laaha, 2004; Bittner, 2003). Diese ersten Modalverben werden zu Beginn nur in deontischer Lesart verwendet.

Zur epistemischen Modalität in der Kindersprache gibt es kaum Untersuchungen. Eine bekannte Studie stammt von Bassano, Hickmann & Champaud (1992). Hier wurden französischsprachige Kinder untersucht, ob sie den Unterschied zwischen *glauben* und *wissen* kennen. Es hat sich gezeigt, dass noch Kinder mit 7 Jahren Schwierigkeiten haben, die feinen semantischen Facetten der epistemischen Modalität zu unterscheiden.

Eine weitere Untersuchung stammt von Noveck, Ho & Sera (1996). Die Autoren führten Experimente mit Kindern durch, in denen getestet wurde, ob Kinder die relative Stärke von Modalverben einordnen können. Die Frage war also, ob Kinder wissen, dass das Modalverb „must“ (müssen) eine stärkere Befehlsform darstellt als „may“ (sollen). Fünfjährige konnten die Unterscheidung noch nicht zuverlässig treffen. Siebenjährige können die Unterscheidung bereits fast auf Erwachseneniveau treffen. Mit neun Jahren hatten die Kinder dann das Erwachseneniveau in Bezug auf die Einordnung der relativen Stärke von Modalverben erreicht.

In den meisten Sprachen tritt deontische Modalität früher auf. Das hat damit zu tun, dass deontische Modalität in der Kindersprache häufiger vorkommt (z.B. in Form von Befehlen, Verboten, nicht realisierten Handlungen etc.),

während epistemische Modalität in der Kindersprache eine eher unbedeutende Rolle spielt. Außerdem bezieht sich epistemische Modalität eher auf etwas Abstraktes.

Eine Annahme, warum epistemische Modalität später auftritt, leitet Stephany (1993:139) von Lyons (1977:845) ab. Epistemische Modalität kommt im nicht-wissenschaftlichen Kontext eher selten vor. Vor allem im kindlichen Sprachgebrauch und in der an das Kind gerichteten Sprache sind Formen epistemischer Modalität äußerst selten. Erst mit zunehmender Häufigkeit der epistemischen Modalität im Input verwenden Kinder diese auch aktiv. Erwachsene passen ihre Sprache an die sprachliche Entwicklung des Kindes an. Das passiert ganz automatisch. Mit kleineren Kindern spricht man daher eher in kürzeren Sätzen und ohne komplizierte grammatische Strukturen, wie z.B. komplexere Nebensätze oder Einbettungen. So werden auch Formen der epistemischen Modalität weitgehend vermieden, bis implizit angenommen wird, dass das Kind diese Aussage auch versteht. Dieses Konzept des fine tuning (Snow, 1977) ist auch von der Art der Aktivität abhängig (Snow, 1972; Snow, Arlman-Rupp, Hasing, Jobse, Joosten & Vorster, 1976). Im freien Spiel verwendete die Mutter eine komplexere Sprache als bei alltäglichen Situationen, wie z.B. dem Baden oder dem Essen. Die komplexeste Sprache zeigte sich beim Vorlesen aus Büchern.

4.2.1 Modalität und kognitive Entwicklung

Stephany (1996:393) geht davon aus, dass der Grund dafür, dass deontische Modalität vor epistemischer erworben wird, in der kognitiven Entwicklung des Kindes liegt. „[...] the reason for the later development of epistemically modalized utterances cannot be sought in linguistic complexity but must rather lie in cognitive complexity.“ Die Autorin bezieht sich hier auf die Stadien der kognitiven Entwicklung nach Piaget.

Nach Piaget¹⁹ erreichen Kinder im Alter von etwa zwei Jahren das präoperationale Stadium. In diesem Stadium liegt der Beginn des Spracherwerbs. Dadurch, dass die Objektpermanenz bereits erworben wurde

¹⁹ Weitere Informationen zur kognitiven Entwicklung nach Piaget: Montada (2002) oder Piaget (1966)

wissen Kinder, dass Gegenstände existieren, auch wenn sie gerade nicht sichtbar sind. Mit etwa sechs Jahren erreichen Kinder das konkret-operationale Stadium. In diesem Stadium wird der Egozentrismus überwunden. Das bedeutet, dass das Kind die Fähigkeit erworben hat Perspektiven zu wechseln. Allerdings kann sich das Kind in diesem Alter nur auf einen Aspekt konzentrieren. Mit etwa zwölf Jahren haben Kinder volle kognitive Kompetenz erworben. Mit dem Erreichen des Stadiums der formalen Operationen ist ein Kind fähig hypothetische Schlussfolgerungen zu ziehen.

Nach Stephany (1996:393) ist ein Kind ab etwa dem Alter von zwei Jahren, also mit dem Erreichen des präoperationalen Stadiums, fähig, sich auf potentielle zukünftige Ereignisse zu beziehen, da sie auch auf das Nicht-Hier-und-Jetzt referieren können. (cf. Kap. 4.2.2 zur Theory of Mind) Erst ab diesem Alter sind Kinder fähig, eine Möglichkeit von der Realität zu unterscheiden. Durch das Erreichen des Stadiums der konkreten Operationen, mit dem Alter von etwa sechs Jahren, können Kinder Perspektiven wechseln und beginnen, sich in andere Menschen hineinzusetzen und eine andere Sicht der Dinge anzunehmen. Da aber noch kein vollkommen hypothetisches Denken erworben wurde, kann epistemische Modalität in diesem Alter noch nicht vollkommen verstanden werden. Denn erst im Alter von etwa 12 Jahren haben Kinder das Stadium der formalen Operationen erreicht und sind dazu fähig, hypothetische Schlussfolgerungen zu ziehen. Erst in diesem Alter wird ein vollkommenes Verständnis der epistemischen Modalität erreicht werden. Die Grundlage für den Erwerb der epistemischen Modalität liegt aber bereits weit zurück, im Alter von etwa 1;6, wenn Kinder die Fähigkeit zum symbolischen Spiel entwickeln.

Stephany (1993:136) geht aber auch davon aus, dass zuerst Modalverben mit interner Referenz, also Formen von *können* oder *wollen* auftreten. Formen mit externer Referenz, damit sind Formen von *müssen* oder *sollen* gemeint, sind erst später zu finden. Da das Kind Zentrum seiner eigenen Welt ist, ist der Ausdruck von *können* oder *wollen* für das Kind wichtiger und daher treten diese Formen früher auf.

Da die Annahme besteht, dass der Erwerb der Modalität eng mit der kognitiven Entwicklung eines Kindes verknüpft ist, geht Stephany (1996:397) davon aus, dass dieser in verschiedenen Sprachen ähnlich abläuft. Die Unterschiede, die in den verschiedenen Sprachen auftreten, sind daher in den unterschiedlichen Strukturen der Sprachen begründet.

4.2.2 Modalität und Theory of Mind

Die Theory of Mind ist ein bedeutender Schritt in der Sprachentwicklung, denn ohne diese Entwicklung könnten bestimmte sprachliche Konzepte nicht ausgebildet werden. Man geht davon aus, dass die Theory of Mind Voraussetzung dafür ist, dass man in anderen Personen Wünsche, Meinungen oder Absichten wahrnehmen kann.

Papafragou (2000, 2002) meint, dass es einen Zusammenhang zwischen der Entwicklung der Theory of Mind und der Entwicklung der epistemischen Modalität in der Kindersprache gibt. Unter Theory of Mind versteht man eine mentalistische Alltagspsychologie.

Im Alltag erklären wir menschliches Verhalten, indem wir uns selbst und anderen Wünsche und Überzeugungen zuschreiben. [...] Diese mentalistischen [...] Interpretationen erscheinen uns so trivial, dass wir sie auf den ersten Blick gar nicht bedeutsam wahrnehmen[...]. (Sodian, 2002:456)

Nach Papafragou (2000,2002) ist eine grundlegende Entwicklung der Theory of Mind notwendig, um epistemische Modalität erwerben zu können. „[...] I suggest that the emergence of epistemic modal language is tightly linked to the advances in the child's performance with epistemological concepts which takes place around the third year.” (Papafragou, 2000:163) Die Autorin geht davon aus, dass die erste Verwendung der epistemischen Modalität erst nach dem dritten Lebensjahr auftreten kann, da sich erst in diesem Alter die Theory of Mind entwickelt. Zu diesem Zeitpunkt wird die Bedeutung aber noch nicht vollkommen verstanden. Das geschieht erst wesentlich später. Erst durch die Theory of Mind kann das Kind verstehen, dass es nicht nur die eigene Repräsentation der Welt gibt, sondern dass sich die eigenen Annahmen von der Wirklichkeit unterscheiden können. Außerdem können sich die Annahmen verschiedener Personen unterscheiden.

Da mit zunehmendem Alter die Entwicklung der Theory of Mind weiter fortschreitet, ist das Kind auch mit zunehmendem Alter fähig, komplexere Formen der Modalität zu verstehen. Bereits ein zweijähriges Kind weiß, dass es eine Wahrnehmung bei anderen Menschen erzeugt, wenn es ihnen Gegenstände zeigt. Mit drei Jahren können Kinder zwischen realen und mentalen Entitäten unterscheiden. Im Alter von drei bis vier Jahren sind Kinder dann im Stande, so genannte „false-belief“ Aufgaben zu lösen.²⁰ Im Alter von vier bis fünf Jahren sind Kinder dann bereits fähig mit Metarepräsentationen umzugehen. So wie sich die Theory of Mind nach und nach entwickelt, wird auch das Verständnis von Modalität zunehmend komplexer. (Papafragou, 2002:190f)

4.2.3 Modalität und Skopus

Ein anderer Ansatz stammt von Boland (2006a,b). Die Autorin geht in ihrer Untersuchung davon aus, dass der Grund für den früheren Erwerb der deontischen Modalität darin liegt, dass sich deontische und epistemische Formen der Modalität im Skopus unterscheiden. Aus diesem Grund teilt die Autorin die verschiedenen Formen der Modalität in unterschiedliche Domänen ein und untersucht den jeweiligen Skopus. Sie geht davon aus, dass aus dieser Klassifikation eine Hierarchie erstellt werden kann, welche Elemente früher und welche später erlernt werden.

Die grundlegende Annahme liegt darin, dass Operatoren mit einem engeren Skopus eher erworben werden. Es entsteht somit folgende Hierarchie der Operatoren:

$\pi 1\text{-Operator} \subset \pi 2\text{-Operator} \subset \pi 3\text{-Operator}$ (Boland, 2006a:91)

Die Existenz eines $\pi 2$ -Operators impliziert also die Existenz eines $\pi 1$ -Operators. Nach Boland (2006a) gilt diese Annahme sowohl für die Sprachen der Welt als auch für die sprachliche Entwicklung des Kindes.

²⁰ Nähere Erläuterungen zu „false-belief“ Aufgaben finden sich bei Wimmer & Perner (1983)

Klassifikation der Modalität in Bezug auf den Skopus (Boland, 2006a:90)

TMA Domäne	Skopus über
Participant-oriented modality	Predicate ($\pi 1$)
- internal (ability, volition, [weak] need)	
- external, non-deontic (root-possibility, root-disposition [weak] root-necessity)	
- external, deontic (permission, desirability, [weak] obligation)	
Event-oriented modality	Prediction ($\pi 2$)
- external, non-deontic (root-possibility, root-disposition, root-[weak] necessity)	
- external, deontic (permission, desirability, [weak] obligation)	
- epistemic (epistemic possibility, [future] probability, necessity)	
Irrealis (hypothetical, counterfactual)	Proposition ($\pi 3$)
Proposition-oriented modality	
- epistemic (uncertainty, prediction, [weak] certainty, inference)	
- deontic (permission, desirability, [weak] obligation)	
Evidentiality (sensory evidence, inference, hearsay, etc.)	

Tabelle 4: Klassifikation in Bezug auf den Skopus

Aufgrund dieser Annahmen ergibt sich folgende Vorhersage für den Spracherwerb:

The acquisition order of TMA operators follows the order of the Scope Hierarchy, $\pi 1$ -operator $\subset$ $\pi 2$ -operator $\subset$ $\pi 3$ -operator. Because of increasing complexity and decreasing communicative need, the acquisition order of TMA expressions is $\pi 1$ -operators before $\pi 2$ -operators, and $\pi 2$ -operators before $\pi 3$ -operators. (Boland, 2006a:114-115)

In weiterer Folge hat die Autorin unterschiedliche Sprachen (sowohl verschiedene Sprachfamilien als auch verschieden typologische Kategorien) untersucht und festgestellt, dass diese ihre Hypothese weitestgehend unterstützen. Der größte Teil der untersuchten Sprachen zeigt, dass $\pi 1$ -Operatoren vor oder zumindest gleichzeitig mit $\pi 2$ -Operatoren erworben werden. Nur sehr wenige Sprachen (z.B. Finnisch oder Koreanisch) unterstützen diese Annahme nicht. Boland (2006a,b) interpretiert die Daten dahingehend, dass die $\pi 2$ -Operatoren in diesen Sprachen andere Funktionen erfüllen und daher die Reihenfolge des Erwerbs deshalb nicht der Hypothese

entspricht. So geht sie z.B. für das Koreanische davon aus, dass die Satzendpartikel, die von Erwachsenen zum Ausdruck von propositionaler Modalität eingesetzt werden, von Kindern für kommunikative Funktionen verwendet werden.

Boland (2006a, b) sieht den Grund für den früheren Erwerb der deontischen Modalität also nicht direkt in der kognitiven Entwicklung des Kindes begründet, sondern in der Funktion der jeweiligen Operatoren. Zuerst werden Operatoren mit engem Skopus erworben, erst später wird dieser dann ausgeweitet.

4.3 Modalität und Erstspracherwerb im Sprachvergleich

Die Unterschiede im Ausdruck der Modalität in verschiedenen Sprachen spiegeln sich auch im Erwerb der semantischen Kategorie der Modalität wider. Je nachdem, welche Elemente in einer Sprache vorwiegend verwendet werden, um Modalität auszudrücken, werden diese auch zu unterschiedlichen Zeitpunkten erworben. Hier werden Untersuchungen aus verschiedenen Sprachen vorgestellt, die zeigen, dass der Erwerb der Modalität in den einzelnen Sprachen sehr unterschiedlich abläuft. Man kann nicht generell sagen, dass bestimmte Modi später erworben werden als Modalverben, es hängt davon ab, welche Rolle Modi in einer Sprache spielen.

In ihrer Untersuchung der neugriechischen Kindersprache fand Stephany (1985) heraus, dass in der frühen Kindersprache vor allem deontische Modalität eine Rolle spielt. Wie in den meisten Sprachen spielt auch im Neugriechischen am Beginn des Spracherwerbs die Intonation eine große Rolle im Ausdruck der Modalität. Das hat sich auch in verschiedensten anderen Sprachen gezeigt. Zum Ausdruck der Modalität im Erstspracherwerb des Neugriechischen spielen vor allem Modalverben und Modi eine bedeutende Rolle. Das liegt unter anderem darin begründet, dass das Neugriechische über keinen Infinitiv verfügt. Daher müssen alle

Komplementsätze mit dem Konjunktiv ausgedrückt werden, auch wenn sie ein Modalverb enthalten.

Wichtige Modi sind der Imperativ und der Konjunktiv. Der Imperativ wird auch im Neugriechischen dazu verwendet, um Aufforderungen auszudrücken. Da diese im Input eines Kindes sehr häufig auftreten und auch für Elemente wesentlich sind, die das Kind ausdrücken möchte, ist es nicht verwunderlich, dass ein Kind Imperativformen relativ bald erlernt. Der Konjunktiv wird nicht in allen Sprachen früh erworben. Im Neugriechischen gibt es aber Konstruktionen, die durch den Konjunktiv ausgedrückt werden müssen. Derartige Konstruktionen sind auch in der an das Kind gerichteten Sprache relevant. In Hauptsätzen wird der Konjunktiv unter anderem dazu verwendet, um Wünsche, Aufforderungen, Versprechen oder Verbote auszudrücken. Diese Elemente spielen in der Kindersprache eine zentrale Rolle. Daher ist es nicht verwunderlich, dass Kinder den Konjunktiv im Gegensatz zu anderen Sprachen relativ früh erwerben. Modalverben treten zwar auch in der Kindersprache auf, spielen aber eine wesentlich geringere Rolle als in anderen Sprachen wie z.B. Englisch, wo es kein morphologisch markiertes Modussystem gibt.

Auch das Polnische verfügt über sein System von Modi (Indikativ, Imperativ und Konditional) sowie über eine Reihe von Modalverben. In einer Untersuchung von Smoczyńska (1993) hat sich gezeigt, dass auch hier die Modi relativ früh erworben werden, sowohl der Imperativ als auch die Konditional-Markierungen. Im Polnischen sind aber auch die Modalverben von großer Bedeutung. In ihrer Untersuchung hat die Autorin herausgefunden, dass sich die Entwicklung von Modus und Modalverben nicht beeinflussen, denn die von ihr untersuchten polnischen Kinder erwarben auch Modalverben relativ früh.

Eine Untersuchung des Koreanischen (Choi, 2006) hat ergeben, dass diese Kinder bereits mit 2;6 Satzendpartikeln zur Markierung von Evidenzen verwenden. Das zeigt, dass bereits in diesem Alter erste Formen der propositionalen Modalität auftreten. Zu diesem Zeitpunkt werden aber noch keine Modalverben eingesetzt. Choi (2006:159) geht davon aus, dass im

Koreanischen Evidenzmarkierungen vor deontischen Modalverben erworben werden, weil sich die sprachliche Struktur deutlich von anderen Sprachen wie z.B. Englisch unterscheidet. Das widerspricht der allgemeinen Annahme, dass Kinder Event Modalität vor propositionaler Modalität erwerben. Boland (2006b:492-96) geht aber davon aus, dass diese Satzendpartikeln nicht vom Kind verwendet werden, um propositionale Modalität auszudrücken, sondern sie haben eine kommunikative Funktionen.

Das Englische besitzt keine eigenen Verbformen für Imperativ und Konjunktiv. Der Imperativ unterscheidet sich von Deklarativsätzen nur dadurch, dass das Subjekt (zweite Person Singular/Plural) fehlt. Modalität wird im Englischen vorwiegend durch Modalverben ausgedrückt. Diese verfügen in der Erwachsenensprache oft über eine epistemische und eine deontische Lesart. Von Kindern werden Modalverben zu Beginn nur in deontischer (oder dynamischer) Lesart eingesetzt. Bei Kindern sind daher schon früh mehrere Modalverben zu finden. (Stephany,1996:385ff)

Als agglutinierende Sprache verfügt das Türkische über ein ausgeprägtes Modussystem, es werden hier sechs Modi unterschieden: Indikativ, Imperativ, Konjunktiv, Konditional, Optativ, und Nezessitativ. Auch Tempora spielen hier eine bedeutende Rolle um Modalität auszudrücken, vor allem zum Ausdruck von evidentieller Modalität. Durch dieses sehr spezifizierte System spielen im Türkischen Modalverben eine geringere Rolle. In ihrer Studie fand Aksu-Koç (2006) heraus, dass türkischsprachige Kinder schon sehr früh verschiedene morphologische Markierungen um Ausdruck der Modalität verwenden.

Im Deutschen spielt der Konjunktiv nur eine untergeordnete Rolle. In der an das Kind gerichteten Sprache tritt er nur sehr selten auf. Vor allem der Konjunktiv I ist in der gesprochenen Sprache so gut wie gar nicht zu finden, am ehesten noch in Redewendungen:

(4.6) Gott sei dank!

(4.7) Er lebe hoch!

Daher ist es auch nicht verwunderlich, dass der Konjunktiv I von Kindern auch meist erst im Schulalter erworben wird, wenn diese durch die geschriebenen Texte eher mit dieser Verbform konfrontiert werden. Der Konjunktiv II ist hingegen viel häufiger in der Alltagssprache zu finden, auch in der Kindersprache, vor allem in verschiedenen Dialekten sind solche Formen oft zu finden.

(4.8) Wir hätten beinahe den Bus verpasst.

In (4.8) wird der Konjunktiv II dazu verwendet um ein nicht eingetretenes aber mögliches Szenario zu beschreiben. Solche Formen treten auch in der an das Kind gerichteten Sprache auf, z.B. um dem Kind mitzuteilen, was hätte passieren können.

(4.9) Könntest du die Türe öffnen?

Das Beispiel (4.9) ist eine typische Höflichkeitsform. Durch den Konjunktiv wird die ausgesprochene Aufforderung höflicher. Oft werden solche Aufforderungen auch an das Kind gerichtet, um einen Befehl nicht so streng zu gestalten. Generell gibt es in der Alltagssprache die Tendenz, synthetische Konjunktivformen durch analytische *würde*-Konstruktionen zu ersetzen.

5 Fallstudie Lena

In den Kapiteln 5 und 6 werden Spontansprachdaten eines Wiener Kindes, Lena, in Bezug auf den Erwerb von Modus und Modalität analysiert. In diesem Kapitel werden Details zu Lenas Entwicklung und zu ihrer Sozialisation beschrieben. Die Informationen stammen aus einem Interview mit Lenas Mutter²¹ (Lettner, 2008; Freiberger, 2008).

Diese Informationen sind deswegen von Bedeutung, da sichergestellt werden muss, dass das Kind eine relativ unauffällige Entwicklung in den verschiedenen Bereichen durchläuft, damit eine Verallgemeinerung auf den Erstspracherwerb des Deutschen möglich ist.

Weiters werden in diesem Kapitel noch Angaben zur Methodik der Datengewinnung gemacht. Es werden nähere Informationen zu den Aufnahmen und zur Transkription der Daten gemacht. Außerdem erfolgt eine Beschreibung der Kodierung, die für die Untersuchung der vorliegenden Daten verwendet wurde. Die Sprachdaten des Mädchens wurden nach den CHILDES – Konventionen (Mac Whinney, 2000) transliteriert. Somit ist eine Nachvollziehbarkeit für andere Studien gegeben.

5.1 Entwicklung von Lena

Lena wurde am 24. April 1998 als erstes von sechs Kindern in Wien geboren. Ihr Vater ist gelernter Touristikkaufmann, die Mutter zum Zeitpunkt der Geburt Psychologiestudentin. Zwei ihrer Geschwister, Hannah (geboren am 19. November 1999) und Paula (geboren am 30. Mai 2001) sind mit zunehmendem Alter auch auf den Aufnahmen zu hören.

5.1.1 Körperliche, soziale und kognitive Entwicklung

Die Geburt des Kindes verlief ohne Komplikationen. Auch ihre weitere physische Entwicklung in den Bereichen Wachstum, Motorik, auditive und visuelle Fähigkeiten verläuft unauffällig.

²¹ Das Interview wurde von Laura E. Lettner und Eva Maria Freiberger durchgeführt.

Lena wächst in geordneten Verhältnissen einer Familie der Mittelschicht und mit geregelter Tagesablauf auf. Ihr Vater arbeitet als Angestellter und ihre Mutter kümmert sich nach dem Abbruch ihres Studiums um den Haushalt und die Kinder. Bereits vor dem Eintritt in einen katholischen Kindergarten in Wien mit 3;6 hat Lena viel Kontakt zu gleichaltrigen Kindern, mit denen sie in der Regel gut auskommt. Sie hat zwei Freundinnen in der Wohnanlage, mit denen sie gerne spielt.

Lena wird von ihrer Mutter als aufgewecktes quirliges Mädchen mit vielen Interessen beschrieben. Sie besucht mit ihrer Mutter eine Musikwerkstatt, da sie schon sehr früh große Freude am Singen und Tanzen gezeigt hat. Weiters geht sie mit ihrer Mutter zum Mutter-Kind-Turnen. Bereits im Alter von 1;3 zeichnet Lena selbstständig und findet großen Gefallen daran. Zu diesem Zeitpunkt kann sie bereits ohne Hilfe der Eltern essen. Im Alter von 1;8 beginnt Lena auf den Topf zu gehen und kann in diesem Alter ihren Freund Jojo auf Fotos und sich selbst im Spiegel erkennen. Im Umgang mit ihren Geschwistern wird Lena als sehr fürsorgliches Kind beschrieben, das sich gerne um seine Geschwister kümmert.

5.1.2 Sprachliche Entwicklung

Bei Lenas sprachlicher Entwicklung fallen vor allem ein Lispeln und gewisse Ausspracheschwierigkeiten, die sich bis zum Alter von 2;6 zeigen, auf. Bereits im Alter von 1;3 versteht Lena den Großteil der Anweisungen ihrer Mutter. Sie spricht zu diesem Zeitpunkt aber noch wenig, zum größten Teil entsprechen ihre Äußerungen einem Lallen.

In der Zeit von 1;4 bis 1;6 entwickelt Lena einen kleinen Wortschatz, der vor allem die Namen für Familienmitglieder, vor allem *Papa* und *Opa*, enthält. Mit 1;7 verwendet Lena erstmals eine Form ihres eigenen Namens, der zu Beginn die Form *Ena* oder *Ina* hat. Ab dem Alter von 1;8 entwickelt sich der Umfang ihres Lexikons rasant. In dieser Phase zeigt sich auch, dass bei Lena gewisse Artikulationsschwierigkeiten auftreten. Bis zum Alter von 2;6 sind weichen Lenas Aufnahmen eine eher undeutlichen Aussprache auf. Es ist unklar, ob es sich dabei um eine Art „Artikulationsschwäche“ handelt. So produziert sie etwa Formen wie *Bul* (Buch) oder *Deida* (Kleider), wo

phonologische Ersetzungen stattfinden. Auffällig ist auch, dass Lena an sehr viele Wörter ein nicht dazugehöriges *-i* anhängt, unabhängig von der Kategorie des Wortes. So bildet sie beispielsweise Formen wie *habi* für *haben* oder *Keki* für *Kekse*. Bei den nominalen Ausdrücken ist hier kein Diminutiv intendiert (Lettner, 2008:127). Die Diminutivendung wird von Lena verallgemeinert. Dieses *-i* zeigt sich auch innerhalb eines zusammengesetzten Wortes, wie z.B. *Postipack* für *Postpaket*.

Im Gespräch gibt die Mutter an, dass Lena eher ein „visueller Typ“ sei und schon immer Schwierigkeiten beim Heraushören gewisser Wortstrukturen gezeigt habe. Sonst haben sich keinerlei kognitive oder sprachliche Schwierigkeiten gezeigt. Lenas Mutter habe die Probleme ihrer Tochter bei der Artikulation nie als schwerwiegend eingestuft. Im Alter von 2;6 verbessert sich Lenas Aussprache von selbst deutlich. Das Lispeln, das sie auch bei Schuleintritt noch gezeigt hatte verschwindet in der 2. Klasse vollständig, obwohl Lena den Besuch einer Sprachheiltherapeutin abgelehnt hat. In der Schule zeigt Lena keine Probleme beim Schreiben von Aufsätzen, was darauf schließen lässt, dass keine grundlegende Sprachstörung angenommen werden muss.

In Bezug auf ihre morphologische Entwicklung ist Lena als sonor orientiertes Kind zu betrachten. Sie erfasst eher den Gesamthalt und die Form eines Wortes und spricht eher darauf los als auf eine hohe grammatische Korrektheit zu achten. Das zeigt sich auch darin, dass Lena im Alter von 1;7 schon sehr viele Amalgame verwendet, so z.B. *woeta* für *will da*, *woisda* für *wo ist da* oder *einda* für *rein da*. Dies dürfte mit Lenas musikalischer Begabung in Zusammenhang stehen.

Im Vergleich zu anderen deutschsprachigen Kindern (z.B. Klampfer & Korecky-Kröll, 2002; Korecky-Kröll & Dressler, 2007) treten Diminutive und Komposita später auf. Lenas erster vollständiger Satz, der Subjekt, Prädikat und Objekt enthält tritt mit 2;5 auf: *Mama, wo ist denn *meine Papa?* Bereits vor dem Schuleintritt kann Lena ihren Namen schreiben. Lesen lernt sie jedoch erst während der Schulzeit. Zusammenfassend kann man sagen, dass Lena im Vergleich zu anderen Kindern eher eine Spätzünderin im

Spracherwerb ist. Da sie aber ein aufgewecktes und wissbegieriges Kind ist, holt sie den geringfügigen Rückstand im Lauf ihres zweiten Lebensjahres auf.

Lena kann als sehr extravertiertes, intelligentes Mädchen beschrieben werden, das einen physisch, sozial, kognitiv und sprachlich unauffälligen Entwicklungsverlauf zeigt. Aus diesem Grund eignen sich die Sprachaufnahmen von Lena gut für eine linguistische Analyse.

5.2 Methodik der Datenerhebung

Lena wurde ab dem Alter von 1;7.21 bis zum Alter von 4;3.1, das entspricht dem Zeitraum vom 6. Dezember 1999 bis zum 27. Juli 2002, mit einem Aufnahmegerät, einem Sony Walkman Professional Stereo Cassette-Corder WM-D6C mit Mikrofon aufgenommen. Lena ist vorwiegend in der Interaktion mit ihrer Mutter in alltäglichen Situationen zuhause, z.B. spielen, lesen, kochen, etc. zu hören. Es handelt sich bei Lenas Äußerungen um Spontansprachdaten. Ab dem Alter von 1;9 ist auch Hannah zu hören, ab dem Alter von 3;1 gibt es auch Interaktionen mit Paula, das sind Lenas jüngere Schwestern. Hin und wieder sind auch Wortmeldungen von Lenas Vater und ihrem Großvater zu hören.

Um die Tonqualität der Aufnahmen zu verbessern, wurden alle Aufnahmen nachträglich digitalisiert, so konnte ein Hintergrundrauschen, das durch die Kassettenaufnahme entstanden ist, eliminiert werden. Lena wird größtenteils ein Mal pro Woche für etwa eine Stunde aufgenommen. Im Alter von 1;8 bis 1;9, 3;1 bis 3;4 und 3;6 bis 3;8 kommt es allerdings aufgrund der Betreuung der jüngeren Geschwister zu größeren zeitlichen Lücken der Aufnahmen. Der gesamte Umfang des Korpus beträgt 143 Dokumente, mit 4260 Minuten Datenmaterial, das entspricht etwa 71 Stunden.

Die Aufnahmen des Korpus wurden von Monika Geretsegger und Andrea Kunschert transliteriert und anschließend von Laura E. Lettner (2008) in CLAN nach den CHILDES-Konventionen (Mac Whinney, 2000) überarbeitet und kodiert.²² Dabei wurde darauf geachtet, dass die Nomenklatur speziell an

²² Beispiel für die Transliteration cf. Anhang A.

Lenas Sprachentwicklung adaptiert wird²³. Für die vorliegende Analyse werden insgesamt 17 Aufnahmen zu je 30 Minuten von 1;8.20 bis 4;3.7 verwendet.

Da keine Videoaufnahmen existieren ist es oft schwierig Situationen korrekt zu erfassen. Die meisten Situationen lassen sich anhand der Transliteration und der dazugehörigen Kommentare gut interpretieren. Zusätzlich erklärt Lenas Mutter im Interview gewisse Angewohnheiten oder Handlungen. Dadurch sind verschiedene Aussagen besser interpretierbar. Aussagen, bei denen die Interpretation nicht eindeutig ist, wurden von der Analyse ausgeschlossen.

5.3 Kodierung und Analyse der Sprachdaten

In dieser Untersuchung wurden Verben und lexikalische Ausdrucksformen der Modalität mit Hilfe des Programms *Microsoft Excel 2003* kodiert und analysiert. Es wurde eigens für diese Untersuchung ein Kodierschema entwickelt, das genau auf die Analyse der Entwicklung der Modalität zugeschnitten ist (cf. Anhang A und B).

Um die morphologische Entwicklung im Spracherwerb angemessen untersuchen zu können, ist es nötig, das Korpus in Entwicklungsphasen zu unterteilen. Es wird zwischen den Phasen der Prämorphologie, Protomorphologie und Morphology proper unterschieden (Dressler, 1997; Bittner, Dressler & Kilani-Schoch, 2000;2003).

In der prämorphologischen Phase treten nur wenige Verben und noch gar keine morphologischen Marker auf. Nach Gillis & De Schutter (1986) werden vorwiegend Onomatopoetika, Ausrufe und Partikeln eingesetzt. Das Ende der prämorphologischen Phase ist dadurch gekennzeichnet, dass erste Oppositionen eines Lemmas auftreten.

In der protomorphologischen Phase zeigt sich eine deutliche Ausweitung des mentalen Lexikons. Erste morphologische Muster treten auf. Diese Phase ist dadurch gekennzeichnet, dass erste Miniparadigmen auftreten. Bittner,

²³ Für genauere Informationen zur Kodierung der Daten cf. Lettner (2008)

Dressler & Kilani-Schoch (2000:5) beschreiben Miniparadigmen als „an incomplete paradigm corresponding to a non-isolated set of minimally three accurate and distinct forms of the same verbal lexeme produced spontaneously in contrasting contexts.“

Die dritte Phase wird als Morphology proper bezeichnet. Diese Phase ist durch den Erwerb des zugrundeliegenden sprachspezifischen morphologischen Systems gekennzeichnet. „In the first phases of morphology proper [...] the child's systems approach qualitatively, if not quantitatively, the adult models.“ (Bittner, Dressler & Kilani-Schoch, 2003:xix) In dieser Phase zeigt sich eine zunehmende Komplexität der sprachlichen Äußerungen. Nach und nach entwickelt sich eine erwachsenensprachliche morphologische Kompetenz. (cf. Dressler & Karpf, 1994:100).

6 Auswertung und Interpretation

Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit den Ergebnissen der Untersuchung der Spontansprachdaten von Lena. Zuerst werden die Daten in die morphologischen Phasen nach Dressler (1997) eingeteilt. Anschließend werden die verbalen Äußerungen von Lena genauer in Bezug auf die Modalität analysiert. Weiters wird die Verwendung der Modalpartikeln dargestellt. In der Auswertung wird auch die Sprache der Mutter berücksichtigt, um zu untersuchen, ob die an das Kind gerichtete Sprache synchron mit der sprachlichen Entwicklung Lenas verläuft.

Es wurden nur eindeutig interpretierbare Aussagen in die Analyse inkludiert. Formen, die undeutlich gesprochen wurden oder Aussagen, die aus dem Kontext nicht interpretiert werden konnten wurden ausgeschlossen. Damit soll eine Überinterpretation der Daten vermieden werden.

6.1 Prä- und Protomorphologische Phase

Tabelle 5 zeigt eine Aufstellung der Anzahl der Verbtypes und –tokens von Lena und ihrer Mutter pro Aufnahme. Als Verbtypes werden unterschiedliche grammatische Formen eines Lemmas bezeichnet. So werden z.B. *mach-e* und *mach-st* als zwei verschiedene Types gezählt, es handelt sich dabei um unterschiedliche Flexionsformen des Lemma *mach-en*. Als Verbtokens wird jedes Auftreten einer Form eines Lemmas gezählt. Die zweimalige Verwendung der Form *mach-e* in einer Aufnahme wird als zwei Tokens und ein Type gezählt.

Aus Tabelle 5 ist ersichtlich, dass sowohl Types als auch Tokens pro Aufnahme zum Teil sehr stark variieren. Das gilt nicht nur für Lena, sondern auch für die Mutter. Verallgemeinernd kann man aber sagen, dass bei Lena die Anzahl der Types und der Tokens stetig steigt. Im Alter von 2;02 zeigt sich ein deutlicher Anstieg in Types und Tokens. Ein weiterer deutlicher Anstieg folgt dann im Alter von 2;08.

Alter	Types Lena	Tokens Lena	Types Mutter	Tokens Mutter
1;07.12	3	7	63	204
1;08.20	4	8	30	172
1;09.24	4	17	74	230
1;10.15	10	35	78	227
1;11.24	13	19	51	116
2;00.23	10	27	72	249
2;01.21	11	12	95	213
2;02.26	22	67	45	92
2;03.21	52	117	80	254
2;04.18	28	40	77	281
2;05.22	26	32	70	130
2;06.22	52	126	130	260
2;07.21	48	105	72	197
2;08.17	66	187	122	278
2;09.16	49	92	120	318
2;10.11	6	126	109	207
2;11.18	39	77	134	286
3;00.22	34	78	71	141
3;01.20	26	51	150	293
3;04.12	30	52	105	196
3;05.23	59	117	106	183
3;06.21	33	48	137	267
3;08.13	65	112	83	170
3;09.10	30	56	315	621
3;11.11	35	72	108	178
4;00.16	34	64	86	186
4;01.19	17	20	37	54
4;02.03	49	92	96	204
4;02.17	41	91	45	91
4;03.01	43	137	111	242

Tabelle 5: Aufstellung der Types und Tokens von Lena und ihrer Mutter

Aufgrund dieser Daten kann Lenas Erwerb der Verbalmorphologie in folgende Abschnitte eingeteilt werden.

In der prämorphologischen Phase werden vorwiegend Infinitive verwendet. Es finden sich vereinzelt auch Imperative, allerdings tritt nur die Form *schau* auf. Daher ist anzunehmen, dass es sich um eine lexikalisch gelernte Form handelt. Die Imperativform des Verbs *schauen* tritt erstmals im Alter von 1;09 auf. Vereinzelt ist diese Form auch schon im Alter von 1;08 zu finden, allerdings ist die Form in dieser Aufnahme nicht eindeutig zu interpretieren, da es sich auch um eine Imitation handeln könnte oder um einen Ausruf um die Aufmerksamkeit der Mutter auf sich zu lenken,.

(6.1) 1;09.24

MUT: wau, so schoene haare !

LEN: +< schau .

MUT: ja !

Einen Monat später, im Alter von 1;10 sind erste Oppositionsformen eines Lemmas zu finden. Es handelt sich aber noch nicht um echte Miniparadigmen, da vorerst nur zwei Formen eines Lemmas gebildet werden.

(6.2) 1;10.15

MUT: hallo [/] hallo .
 LEN: mama ich hab(e) xxx .
 LEN: eida@p xxx

 MUT: so .
 LEN: heita [: reiter] ham@c [: haben] [?] [*]!
 LEN: < da ham@c [: haben] > [?] Lilli !

Das Lemma *haben* ist das erste, das in zwei verschiedenen Formen verwendet wird. Lena bildet sowohl den Infinitiv *haben* (als *ham* ausgesprochen) als auch die 1.P. Singular *habe* (als *hab* ausgesprochen, was aber für das österreichische Deutsch typisch ist). Da diese Opposition aber auch zufällig produziert werden kann und es sich noch nicht um ein echtes Miniparadigma handelt, zählt diese Vorstufe zur Protomorphologie noch zur prämorphologischen Phase.

Der Übergang in die Protomorphologie kann mit dem Alter von 2;3 angenommen werden. Zu diesem Zeitpunkt produziert Lena die ersten echten Miniparadigmen mit drei unterschiedlichen Formen eines Lemmas. Zu diesem Zeitpunkt erfolgt außerdem ein deutlicher Anstieg an verwendeten Verben in Types und Tokens.

(6.3) 2;03.21

- (a) MUT: wann gehst du zum baecker ?
 LEN: nein # Lena maign [: morgen] baecker geh(e)n [*] .
 %gls: ich gehe morgen zum baecker; morgen wollte ich zum baecker gehen .
 MUT: morg(e)n ?
 LEN: ja .
- (b) LEN: das geht so ja ?
- (c) LEN: mein &fu +/.
 LEN: ich gehe mein usse [: fusse@m] [?] .

Neben diesen drei Flexionsformen des Verbs *gehen* werden auch verschiedene Partikelverben gebildet, wie z.B. *runtergehen* oder *rausgehen*. Anzumerken ist, dass Lena in diesem Alter sowohl Infinitive als auch flektierte Formen im Hauptsatz verwendet. Manchmal steht das Verb richtig an zweiter Stelle, manchmal steht es an der Satzendposition. Das weist darauf hin, dass Lena ausprobiert und gerade das Verbalsystem des Deutschen entdeckt.

Typisch für den Übergang in die protomorphologische Phase ist auch das erste Auftreten von Modalverben. In Lenas Korpus tritt das erste Modalverb zwar schon im Alter von 1;7 (*mag*) auf, allerdings ist hier unklar, ob es wirklich eine Form des Modalverbs *mögen* war, oder ob es sich um eine phonetische Imitation handelte. Die nächste Form eines Modalverbs tritt erst mit 2;0 auf.

(6.4) 2;00.23

*LEN: Hannah .

*MUT: ja, is(t) schon okay .

*LEN: die Hannah soll das auch nicht trink(e)n .

%com: Hannah scheint etwas zu nehmen, was ihr nicht gehoert, wahrscheinlich ihr saftflascherl .

Allerdings wird *soll* auch nur einmal verwendet. Diese Form tritt erst später wieder auf. In der nächsten Aufnahme im Alter von 2;1 folgen Formen von *wollen* und *mögen* und ab 2;2 auch *können*. Bis zum Alter von 2;6 treten auch alle anderen Modalverben erstmals auf.

Als Übergang in die nächste Phase, Morphology proper, kann das Alter 2;7 angesehen werden. Bittner (2000;2003) nennt als wesentliche Merkmale, für den Übertritt in diese Phase die zunehmende syntaktische Vollständigkeit (Subjekt, Objekt und flektiertes Verb), den Erwerb des analytischen Perfekts und analytischer Modalkonstruktionen, das Auftreten verschiedener Tempora, Verwendung der 2. P. Singular (-st), den Anstieg an dreigliedrigen Miniparadigmen und das Auftreten von Miniparadigmen mit vier Formen.

Das erste Miniparadigma mit vier Formen tritt im Alter von 2;6 auf, es ist das Verb *sein*. Da es sich hier aber um ein unregelmäßiges Verb handelt, ist es unklar, ob es ein echtes Miniparadigma darstellt. Das erste eindeutige Miniparadigma mit vier Formen tritt einen Monat später, im Alter von 2;7 auf,

es ist das Verb *machen*. Es tritt im Infinitiv (korrekte Modalkonstruktion), in der 1. und 3. Person Singular und im Partizip Perfekt auf. Es zeigt sich auch ein deutlicher Anstieg in der Verwendung des Perfekts. Auch in dieser Übergangsphase, im Alter von 2;6 ist ein deutlicher Anstieg in der Type- und Tokenfrequenz festzustellen. Ab diesem Zeitpunkt zeigt sich auch, dass Lena Modalkonstruktionen richtig verwendet und vermehrt Tempora und Modi einsetzt.

(6.5) 2;07.21

LEN: ah, i [: ich] mach(e) noch ein [*] zug .

LEN: buette [: bitte] will ein zug mach(e)n .

MUT: ja, dann laesst du die Hannah auch von deinem becher trink(e)n .

LEN: jetzt(t) hab(e) ich anen [: einen] zug gemacht .

In (6.5) werden drei verschiedene Formen von *machen* kurz hintereinander verwendet. Hier zeigt sich auch die produktive Verwendung von analytischen Modal- und Temporalkonstruktionen.

Die Abb. 4 und 5 zeigen die durchschnittliche Anzahl der Types und Tokens von Lena und ihrer Mutter pro Aufnahme, unterteilt in die verschiedenen Phasen. Phase 1 ist die Prämorphologie. Da es einen Übergangsbereich von mehreren Monaten gibt, die eine Vorstufe zur Protomorphologie darstellt werden kann, wird diese Phase als Phase 1a bezeichnet. In Phase 2 wird die Protomorphologie zusammengefasst. Morphology proper wird als Phase 3 dargestellt.

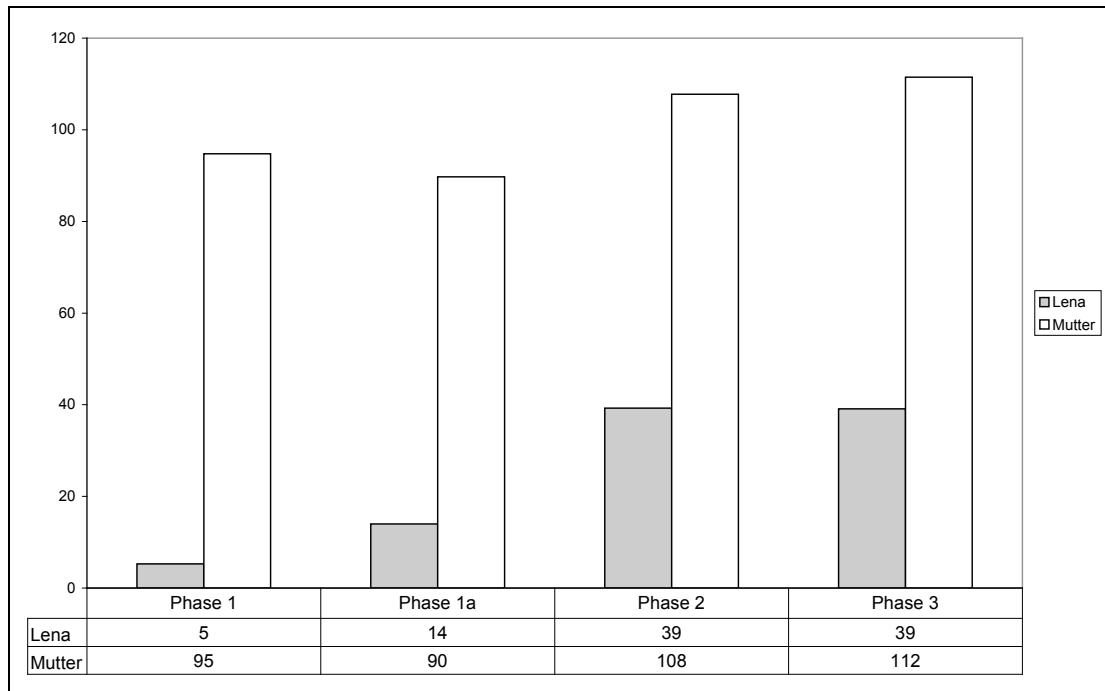


Abb. 4: Gegenüberstellung der Verbtupes von Lena und ihrer Mutter

Aus Abb. 4 ist ersichtlich, dass es einen Anstieg der Typenfrequenz in Lenas Daten gibt. In Phase 3 (Morphology proper) zeigt sich im Durchschnitt zwar kein Anstieg, allerdings gibt es hier eine Aufnahme, in der Lena generell sehr wenig spricht (cf. Tabelle 5). Der Wert dieser Aufnahme verzerrt den gesamten Mittelwert dieser Phase. Insgesamt kann man dennoch von einem Anstieg an Verbtupes ausgehen (cf. Tabelle 5).

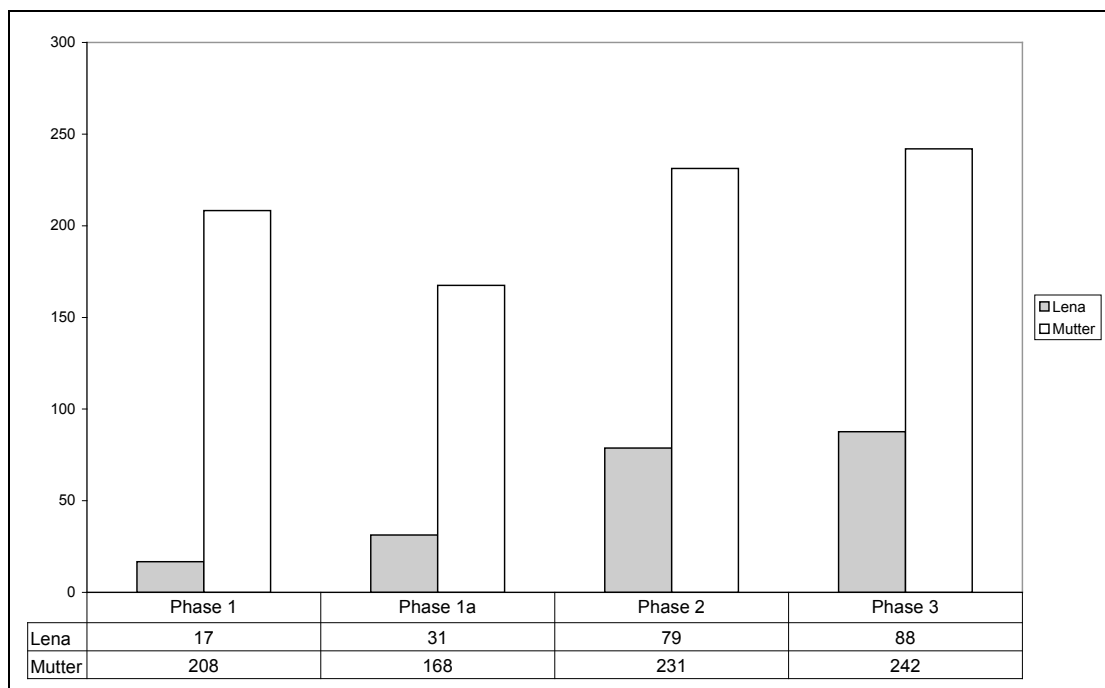


Abb. 5: Gegenüberstellung der Verbtokens von Lena und ihrer Mutter

Die Tokenfrequenz in Lenas Aufnahmen steigt stetig mit zunehmendem Alter an. Aus Abb. 5 ist ersichtlich, dass es zwischen Phase 1a und Phase 2 zu einem starken Anstieg der Tokens kommt. Lenas Aussagen werden länger und komplexer. Es werden vermehrt Infinitivkonstruktionen eingesetzt.

(6.6) 2;04.18

- (a) LEN: +< daf [: darf] [: darf] # nit [: nicht] essen bitte .
 %gls: die Hannah darf das bitte nicht essen .
 MUT: darf nicht ess(e)n bitte # richtig .
 MUT: darf die Hannah nicht ess(e)n .
 %com: mutter holt verschiedenes aus einer tuete oder
 aehnliches, fuer Hannah zum spielen .
- (b) LEN: kamma [: kann man] ned [: nicht] ess(e)n .
 LEN: nein Lena .
 LEN: weg [/] weg .
 MUT: # weg [/] weg [/] weg ?

Die Verwendung komplexer Konstruktionen nimmt mit höherem Alter stetig zu. In Phase 3, Morphology proper, werden diese Konstruktionen immer besser beherrscht und vermehrt verwendet.

In den analysierten Daten zeigt sich sowohl im Übergang von der Prämorphologie zur protomorphologischen Phase als auch im Übergang zur dritten Phase, der Phase des Morphology proper, ein deutlicher Anstieg an Verbtupes und -tokens. Diese Beobachtung ist mit der Critical Mass Hypothesis (Bates, Bretherton & Snyder, 1991, Marchman & Bates, 1994) vereinbar. Diese Annahme besagt, dass eine gewisse „kritische“ Masse an Wörtern vorhanden sein muss um Regelmäßigkeiten entdecken zu können.

Zum zeitlichen Verlauf (Tabelle 6) kann gesagt werden, dass die einzelnen Formen der Modalität zu sehr unterschiedlichen Zeitpunkten erstmals auftreten. Das erste Modalverb, das auf interne Faktoren referiert, tritt im Alter von 1;7 auf. Es ist allerdings unklar, ob es sich hier wirklich um ein Modalverb handelt, da das nächste Modalverb erst im Alter von 2;0 verwendet wird (externe Faktoren). In diesen Aufnahmen kommen Modalverben aber nur vereinzelt vor. Erst ab dem Übertritt in die Protomorphologie im Alter von 2;3

nimmt die Häufigkeit von Modalverben deutlich zu. Ab diesem Zeitpunkt kann man annehmen, dass Lena Modalverben bewusst einsetzt.

Die erste Form eines Modus, des Imperativs, ist im Alter von 1;8 zu finden, auch hier ist das Vorkommen nicht ganz gesichert, es könnte sich auch um eine phonetische Imitation handeln. Einen Monat später, mit 1;9 kommen mehrere Imperative vor. Der erste Konjunktiv tritt erst wesentlich später auf, im Alter von 2;3. In derselben Aufnahme sind auch die ersten Modalpartikeln zu finden. Die erste Form von lexikalischer Modalität ist im Alter von 2;2 zu finden. Aber auch hier ist nicht klar, ob es sich wirklich um lexikalische Modalität handelt, da die nächste vergleichbare Form erst im Alter von 2;7 vorkommt. Der modale Infinitiv tritt erstmals im Alter von 3;8 auf. In diesem Alter werden Infinitive erstmals eindeutig als Aufforderung eingesetzt.

Alter	MV intern	MV extern	MP	Lex.	Modus Imp.	Modus Konj.	Modaler Infinitiv
1;07.12	(x)						
1;08.20					(x)		
1;09.24					x		
1;10.15							
1;11.24							
2;00.23		(x)					
2;01.21							
2;02.26				(x)			
2;03.21	x	x	x			x	
2;04.18							
2;05.22							
2;06.22							
2;07.21				x			
2;08.17							
2;09.16							
2;10.11							
2;11.18							
3;00.22							
3;01.20							
3;04.12							
3;05.23							
3;06.21							
3;08.13							x
3;09.10							
3;11.11							
4;00.16							
4;01.19							
4;02.03							
4;02.17							
4;03.01							

Tabelle 6: Erstes Auftreten der einzelnen Formen der Modalität

x: Erstes Auftreten, eindeutig interpretierbar; **(x):** erstes Auftreten, aber fraglich;

6.2 Modaler Ausdruck durch Verben

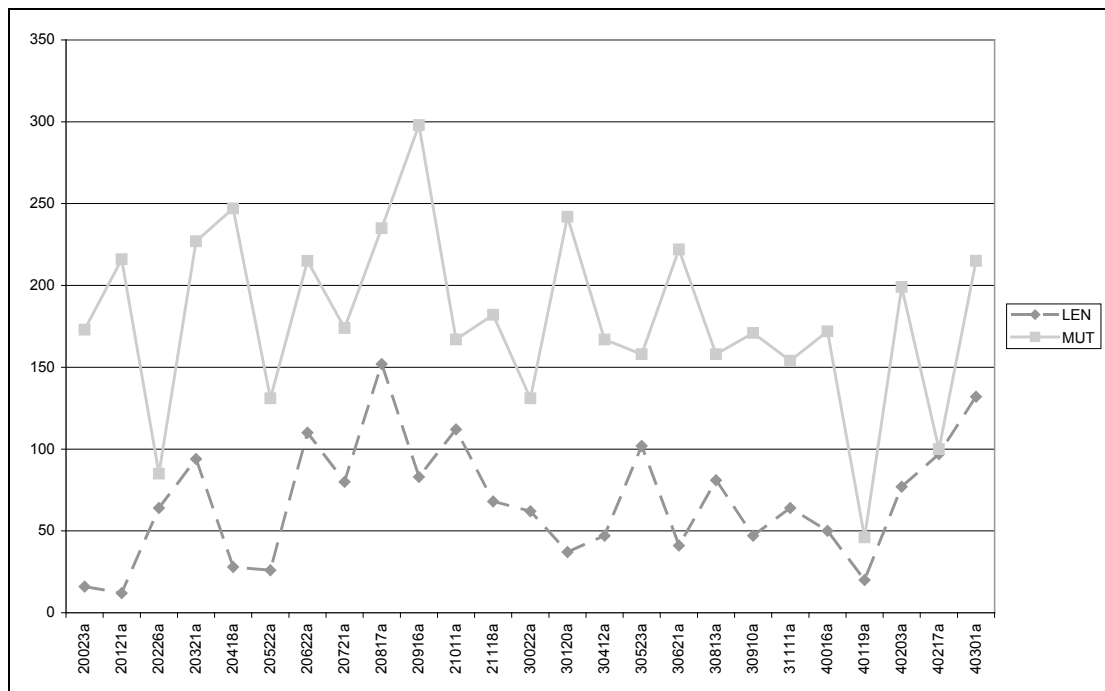


Abb. 6: Verbale Äußerungen Lena vs. Mutter im Zeitverlauf

Abb. 6 stellt die verbalen Äußerungen Lenas mit denen ihrer Mutter im Zeitverlauf gegenüber. Aufgrund der geringen Anzahl der Äußerungen Lenas bis zum Alter von 2;00.23 werden hier erst die Aufnahmen ab diesem Alter berücksichtigt. Generell zeigt sich, dass die Mutter über den Zeitverlauf immer mehr Verben pro Aufnahme verwendet als Lena. Das weist darauf hin, dass sich die Mutter in ihrer Sprache an Lena anpasst.²⁴ Es zeigt sich, dass die Anzahl der verbalen Äußerungen mit dem Alter von 2;02.26 deutlich ansteigen.

In späteren Aufnahmen, etwa ab dem Alter von 3;10 nehmen die verbalen Äußerung von Lenas Mutter ab. Es scheint, als wolle sie sich selbst bewusst zurücknehmen, um Lena mehr Raum für ihre Äußerungen zu lassen. Es zeigt sich, dass sich die Anzahl der Äußerungen des Kindes an die Anzahl der Äußerungen der Mutter annähert.

Nicht nur die Anzahl von Lenas Verben, auch die der Mutter variieren stark. Daraus kann man ableiten, dass der Umfang der eingesetzten Verben auch stark situationsabhängig ist. Verschiedene Untersuchungen haben bereits

²⁴ Das entspricht der Annahme des fine tuning (Snow, 1972;1977), cf. Kapitel 4.2.1.

gezeigt, dass die Komplexität der Sprache von der Situation abhängt²⁵ (cf. Kap. 4.2.1) Es zeigt sich aber, dass die Variation der Verben und der Verbformen, die Lena einsetzt, stetig ansteigt. Es steigt nicht immer die Anzahl der Tokens, sondern es werden mehr verschiedene Lemmata und unterschiedliche morphologische Formen eingesetzt. Das ist eine typische Entwicklung im Rahmen der protomorphologischen Phase.

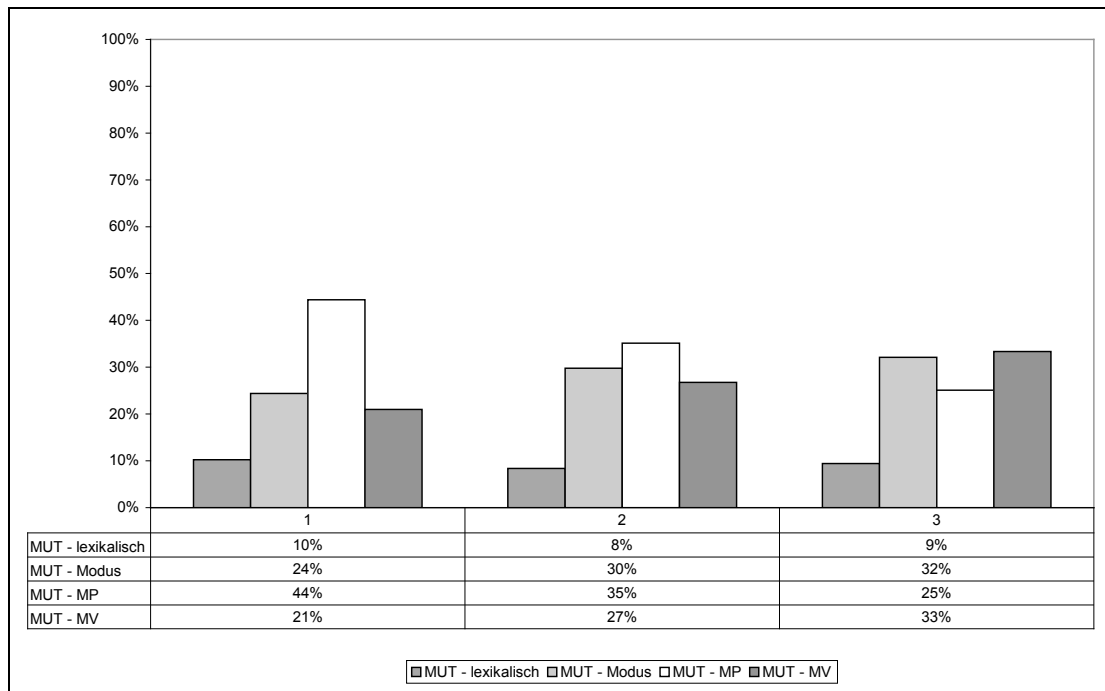


Abb. 7: Verwendete Formen der Modalität in Prozent – Mutter

In Abb. 7 wird die Art der verwendeten Modalität von Lenas Mutter pro Phase dargestellt. In der an das Kind gerichteten Sprache werden die unterschiedlichen Formen der Modalität relativ ausgeglichen eingesetzt. In allen drei Phasen werden weniger lexikalische Formen der Modalität verwendet. Modi und Modalverben werden von Lenas Mutter beinahe gleichermaßen verwendet. In der ersten Phase setzt die Mutter vermehrt Modalpartikel ein. Sehr oft kommt hier die Modalpartikel *mal* zum Einsatz, vor allem in Verbindung mit dem Imperativ *schau*. Das verdeutlicht das Beispiel (6.7) aus dem Lena-Korpus.

²⁵ Weiterführende Informationen dazu in Snow, 1977: 36f.

(6.7) 1;8.20

*MUT: schau mal, Lena .

*MUT: magst du das ?

*MUT: verwend(e)n ?

*MUT: hm, schau mal ?

*MUT: so .

*MUT: ui !

Die Mutter möchte Lenas Aufmerksamkeit erregen und verwendet daher zur Verstärkung des Imperativs *schau* zusätzlich die Modalpartikel *mal*.

Aus Abb. 8 ist ersichtlich, dass die absoluten Zahlen der modalen Ausdrücke in den Daten von Lenas Mutter stark variieren. Neben der gesamten Anzahl der modalen Ausdrücke pro Aufnahme gibt es auch starke Unterschiede in der eingesetzten Art des Ausdrucks. Es kann also davon ausgegangen werden, dass der Einsatz der modalen Äußerungen auch stark situationsabhängig ist.

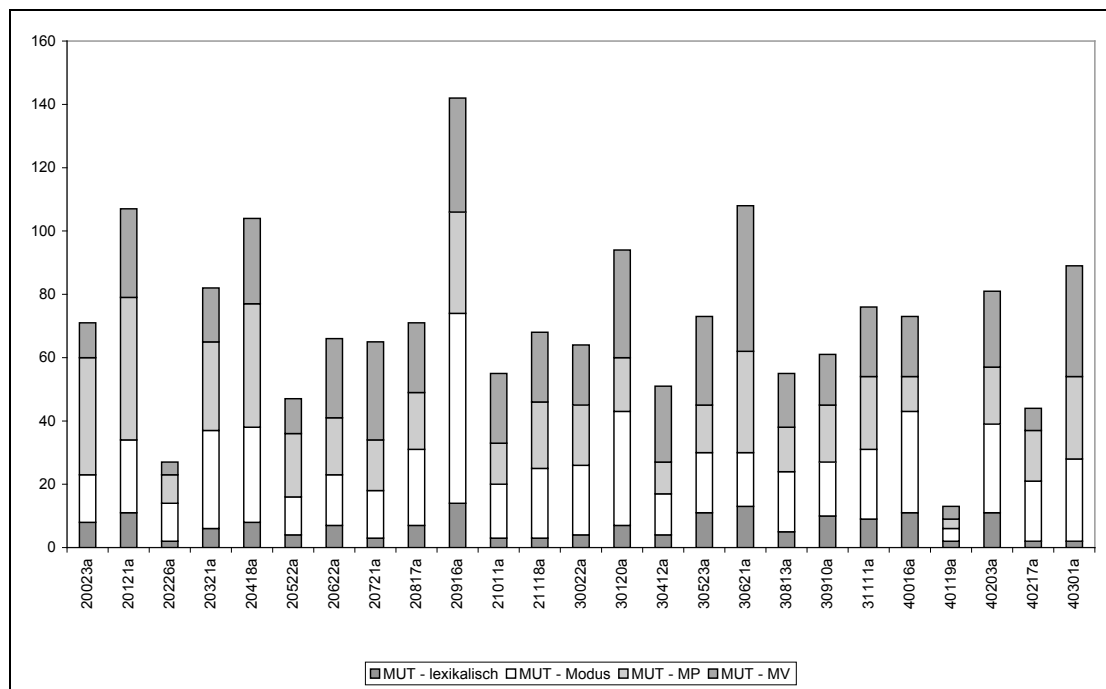


Abb. 8: Aufstellung der absoluten Anzahl der modalen Äußerungen pro Aufnahme - Mutter

Unter der Annahme, dass Lena die Verwendung der modalen Äußerungen ihrer Mutter imitiert, sollte sich in Lenas Daten eine ähnliche Verteilung der Formen der Modalität zeigen. Lena sollte ebenfalls weniger lexikalische Formen der Modalität verwenden und die anderen Formen eher gleichmäßig

verteilt einsetzen. Dies sollte sich vor allem in Phase 3 zeigen, da ab diesem Zeitpunkt angenommen werden kann, dass Lena in Phase 3 das System bereits erworben haben sollte.

In den Phase 1 und 2 verwendet Lena generell sehr wenige modale Äußerungen (Abb. 9). Daher können diese Phasen kaum mit der Inputsprache verglichen werden. Im Vergleich zur Mutter verwendet Lena in Phase 3 wesentlich mehr Modalverben. Es zeigt sich aber, dass die Rangreihung der Arten der Modalität bei Lena und ihrer Mutter gleich sind. Modalverben werden am häufigsten verwendet, gefolgt von Modi, an dritter Stelle befinden sich Modalpartikeln und lexikalische Formen der Modalität werden am wenigsten eingesetzt.

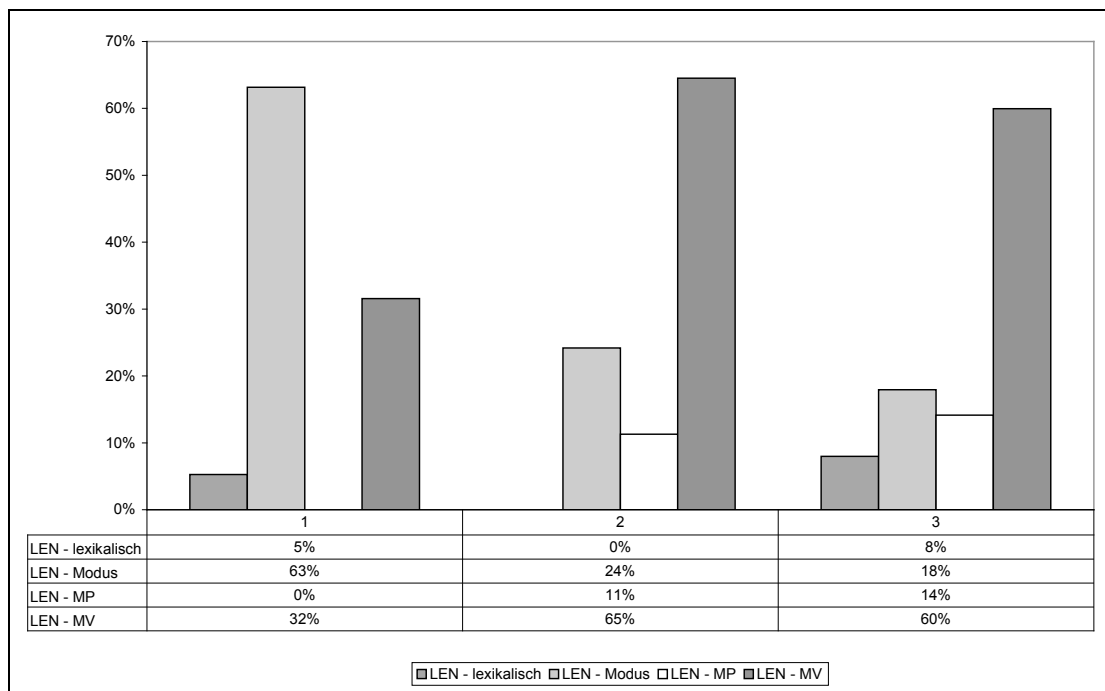


Abb. 9: Verwendete Formen der Modalität in Prozent – Lena

Auch in Lenas Daten ist eine starke Variation in der Anzahl der modalen Äußerungen zu finden. Ab dem Alter von 4;0 zeigt sich ein deutlicher Anstieg der modalen Äußerungen. In früheren Aufnahmen, in denen viele modale Aussagen verwendet worden sind, wurden hauptsächlich Modalverben verwendet. In den späteren Aufnahmen nehmen vor allem die eingesetzten Modi zu.

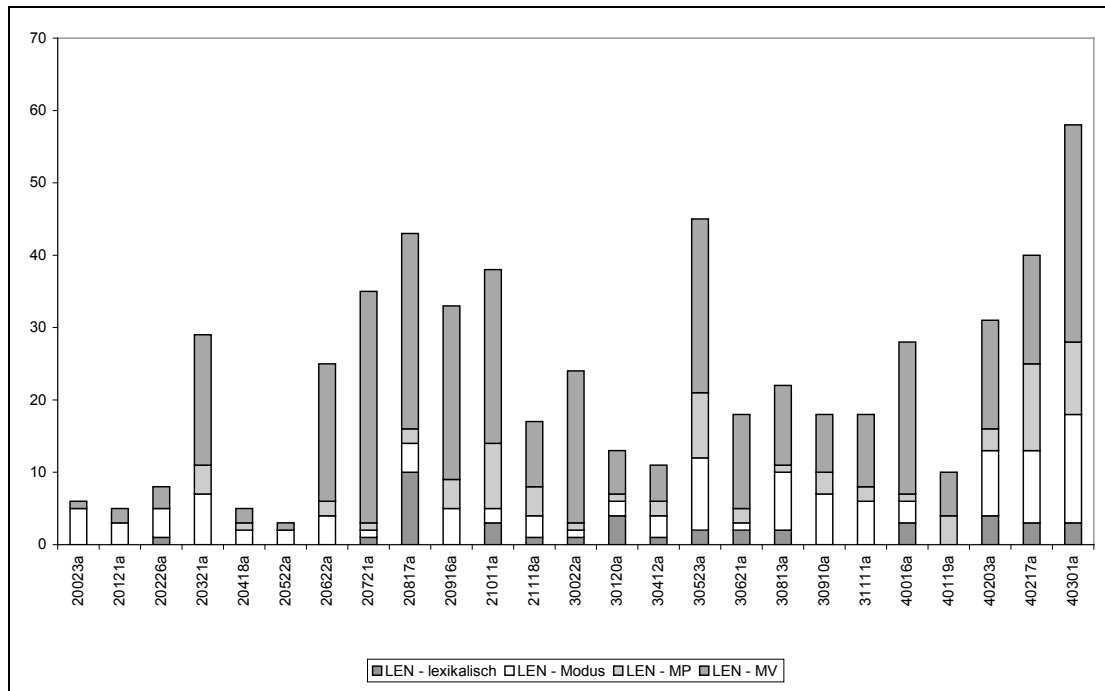


Abb. 10: Aufstellung der absoluten Anzahl der modalen Äußerungen pro Aufnahme - Lena

In den Phasen, in denen Lena das System entdeckt (Phase 1 und Phase 2) zeigen sich große Unterschiede zwischen der Sprache, die die Mutter verwendet, und der Kindersprache. In Phase 3 allerdings, in der Lena das System bereits größtenteils erworben hat, zeigt sich eine ähnliche Verteilung der eingesetzten Formen der Modalität.

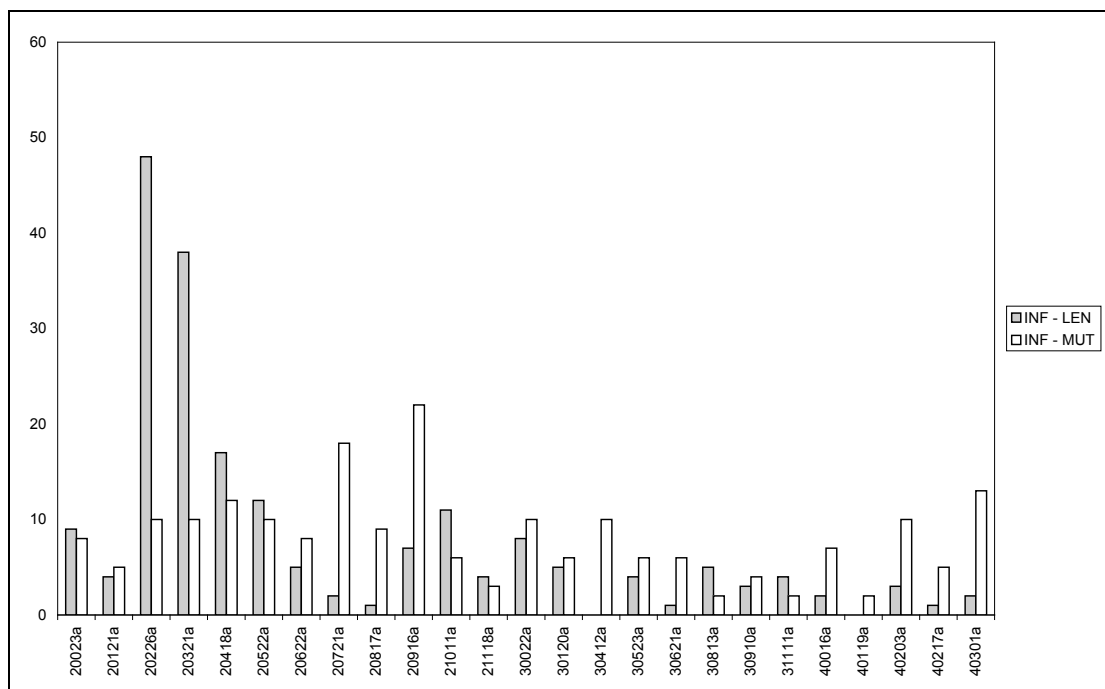


Abb. 11: Aufstellung der verwendeten Infinitive Lena vs. Mutter

In Lenas Daten ist ein deutlicher Rückgang im Einsatz von Infinitiven ab dem Alter von 2;4 zu finden. Mit dem Übergang in die protomorphologische Phase im Alter von 2;3 verwendet Lena vermehrt flektierte Formen. Gemessen wurden hier nur die Infinitive im Hauptsatz, nicht die in Infinitivkonstruktionen, wie z.B. mit Modalverben oder in Nebensätzen.

Auch in den Daten der Mutter zeigt sich eine Variabilität in der Verwendung der Infinitive. Zum Zeitpunkt als Lena sehr viele Infinitive verwendet, ist die Anzahl der Infinitive der Mutter ebenfalls höher. Die Mutter passt sich also ein wenig an die Sprache des Kindes an. Weitere erhöhte Anzahlen an Infinitiven fallen mit der sprachlichen Entwicklung von Lenas jüngeren Geschwistern zusammen. In diesen Aufnahmen verwendet auch Lena wieder vermehrt Infinitive im Hauptsatz, bei den meisten ist die genaue Bedeutung aber nicht ganz klar. Ab dem Alter von 3;8 verwendet Lena Infinitive vor allem in der Form von Aufforderungen. Erst ab diesem Alter sind diese Infinitive auch eindeutig als Aufforderungen interpretierbar. In früheren Aufnahmen kann aus dem Kontext nicht klar erschlossen werden, ob Lena diese Infinitive bewusst einsetzt oder ob es sich um Fehler handelt.

(6.8) 3;09.10

```
LEN:  0 [=! rennt zu mutter, beisst sie, lacht] .
MUT:  oh ohoh .
%com: Lena beisst mutter .
MUT:  nein beissi !
MUT:  ich sags [: sage es] dir !
LEN:  [=! deutlich, forndernd] vorlesen .
%com: Lena moechte Dornroeschen vorgelesen bekommen (seit heute
schon) .
LEN:  [=! noch deutlicher] vorlesen !
```

Aus (6.8) wird durch die Intonation verdeutlicht, dass Lena den Infinitiv einsetzt um eine Aufforderung auszudrücken.

6.2.1 Modalverben

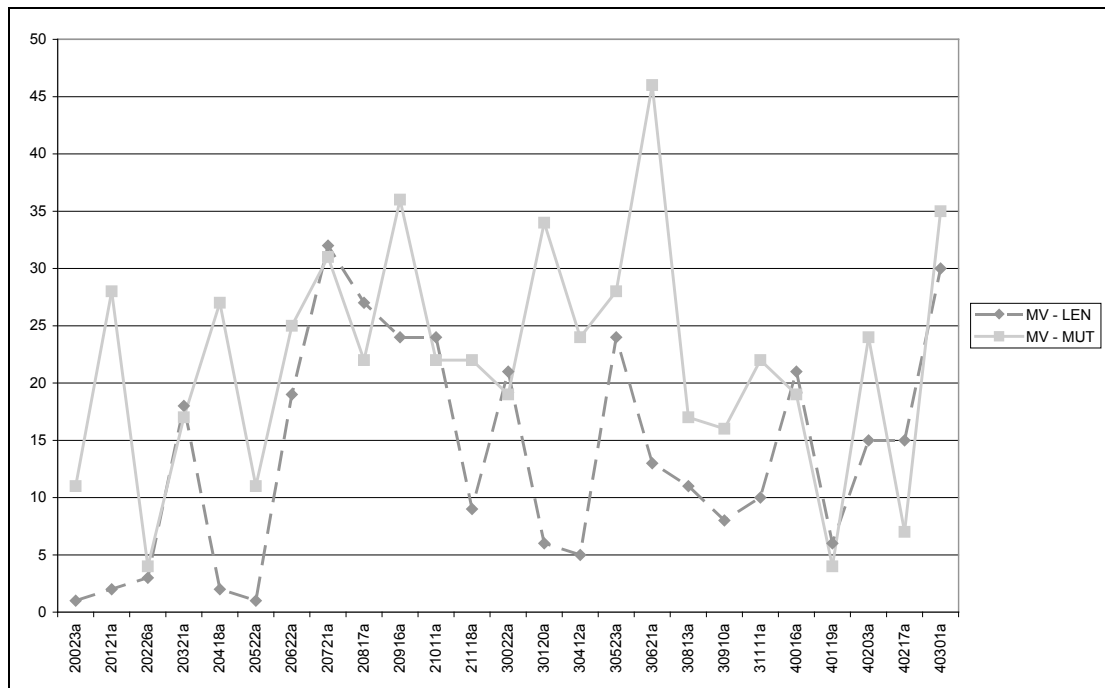


Abb. 12: Verwendung von Modalverben Lena vs. Mutter im Zeitverlauf

Zu Beginn liegt die Anzahl an Tokens von Modalverben bei Lena unter denen der Mutter. Es kommt aber schon relativ früh zu einem deutlichen Anstieg. Wie auch Bittner (2000; 2003) feststellt, kommt es im Übergang zur Protomorphologie zu einem vermehrten Auftreten von Modalverben.

Ab dem Alter von 2;6 (Ende der protomorphologischen Phase) bilden Modalverben einen fixen Bestandteil in Lenas Sprachgebrauch. Sie verwendet verschiedene Modalverben und auch verschiedene Formen davon. Etwa ab dem Alter von 4;0 deckt sich die Anzahl der Modalverben bei Lena mit der Anzahl der Modalverben, die Lenas Mutter einsetzt. Sie erreicht zeitweilig sogar die absolute Anzahl der Modalverben ihrer Mutter (Abb. 12). Das zeigt, dass Modalverben ein Bestandteil des deutschen Modalsystems sind, der im Spracherwerb relativ früh erworben wird. Das gesamte Bedeutungsspektrum, also die Unterscheidung in deontische und epistemische Lesart wird erst deutlich später beherrscht.

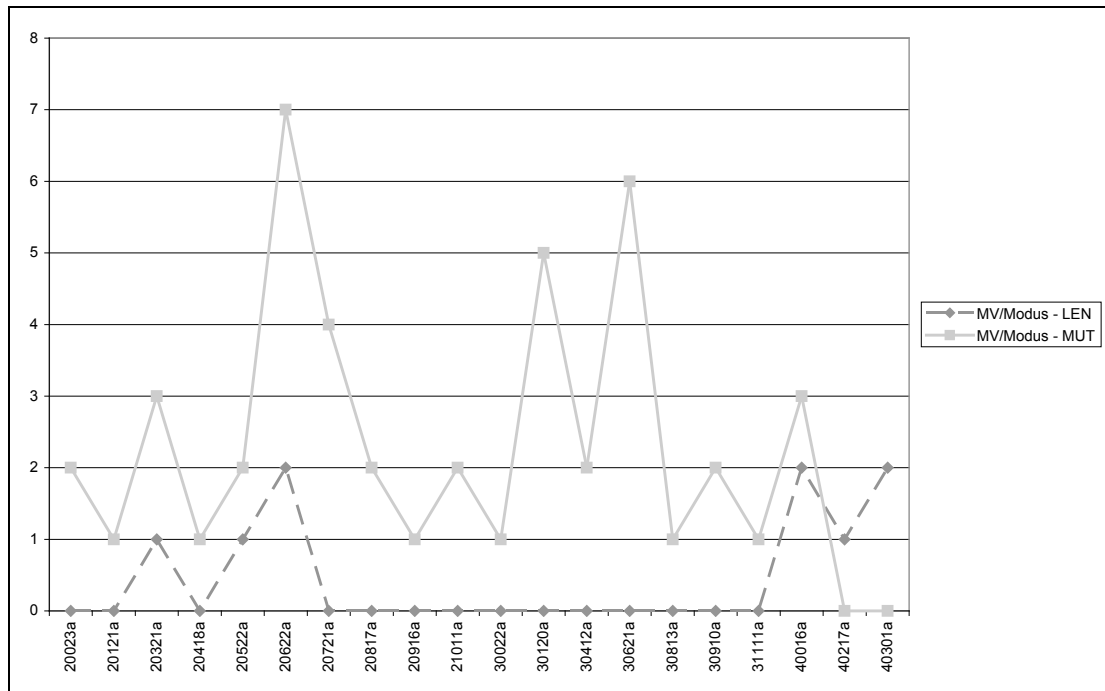


Abb. 13: Verwendung von Modalverben in Kombination mit Modi Lena vs. Mutter im Zeitverlauf

Lena verwendet allerdings weniger Modalverben in Kombination mit Modi (Abb.13). Da Modalverben nicht im Imperativ auftreten, handelt es sich hier um Modalverben im Konjunktiv. Auch Lenas Mutter verwendet nur vereinzelt Modalverben im Konjunktiv.

(6.9) 4;00.16

MUT: ja, Lena jetzt [/] jetzt +//.
 MUT: weisst du ?
 LEN: ich auch [=! weint] !
 MUT: +< komm her zu mir .
 LEN: ich moecht(e) auch !
 MUT: setz dich mal her zu mir .
 MUT: komm !
 MUT: komm spatz .

Die häufigste Verwendung des Konjunktivs zeigt sich beim Verb mögen (Beispiel 6.9), sowohl bei Lena als auch bei ihrer Mutter.

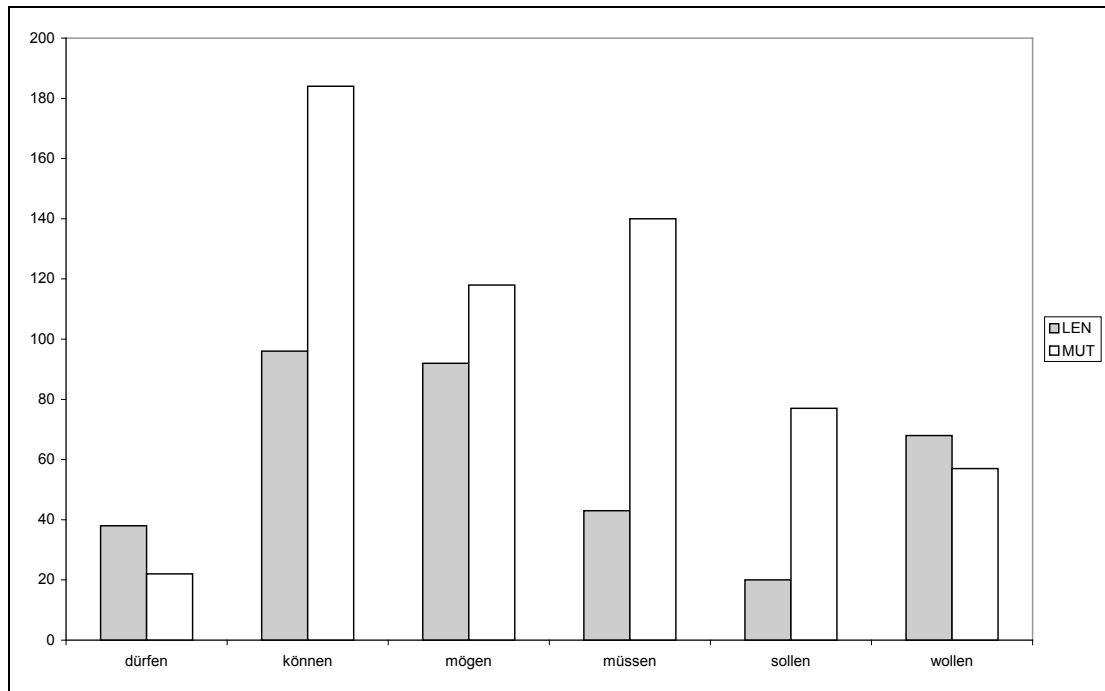


Abb. 14: Aufstellung der einzelnen Modalverben Lena vs. Mutter

In Abb. 14 wird die Anzahl der Tokens der einzelnen Modalverben in absoluten Zahlen aufgeschlüsselt. Lena verwendet die Formen *dürfen* und *wollen* in der absoluten Anzahl häufiger als ihre Mutter. In ihrer deontischen Lesart drücken diese Formen den Willen bzw. eine Erlaubnis (oder die Frage danach) aus. Das sind für Kinder in Lenas Alter sehr bedeutende Lebensbereiche.

Das von Lena am häufigsten verwendete Modalverb ist *mögen* und *können*, auch hier sieht man wieder, dass es für Lena zentral ist, ihren Willen auszudrücken. *Können* wird meist dazu eingesetzt um nach einer Erlaubnis zu fragen. Lenas Mutter verwendet *können* am häufigsten. Es wird dadurch in den meisten Fällen eine Erlaubnis ausgedrückt.

Lena und ihre Mutter drücken unterschiedliche Bereiche durch Modalität aus, daher ergibt sich ein Unterschied in den Tokens der einzelnen Modalverben. Es ist aber ersichtlich, dass Modalverben eine sehr wichtige Ausdrucksform der Modalität für Lena darstellt.

Das am wenigsten verwendete Modalverb von Lena ist *sollen*, obwohl dieses im Input relativ häufig vorkommt. Durch dieses Modalverb werden Forderungen ausgedrückt. Durch das hierarchische Verhältnis zwischen Lena und der Mutter kommen Forderungen von Seiten des Kindes nur selten vor.

Das Modalverb *sollen* wird von Lena vor allem in Fragen an die Mutter eingesetzt. Lenas Mutter verwendet am seltensten das Modalverb *dürfen*. Das liegt daran, dass eine Erlaubnis wird von der Mutter meist mit dem Modalverb *können* ausgedrückt, das sehr häufig verwendet wird.

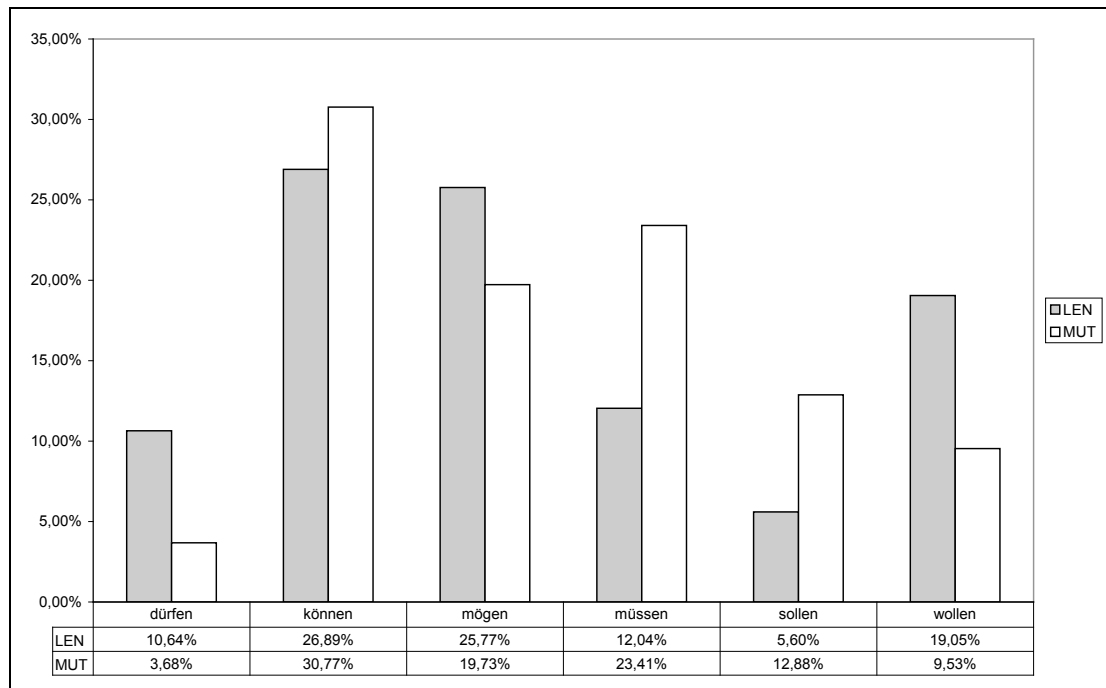


Abb. 15: Aufstellung der einzelnen Modalverben in Prozent pro Sprecher

Formal gesehen bildet die Form *möchte* den Konjunktiv Präteritum des Modalverbs *mögen*. Allerdings wird diese heute nicht mehr als diese interpretiert, das ist auch daraus ersichtlich, dass es (zumindest in der Umgangssprache) einen Infinitiv *möchten* gibt. Brinkmann (1971:386) sieht den Unterschied zwischen *möchte* und *mag* darin, dass der formale Indikativ „eine Voraussetzung als möglich anerkennt“ und die Form *möchte* „eine Richtung zum Ausdruck (bringt), die vom Subjekt ausgeht“.

Lena verwendet die Form *möchte* sehr selten. Die ersten auftretenden Formen, im Alter von 2;3 bzw. 2;5, sind noch keine bewusst gebildeten Formen, es handelt sich um phonetische Imitationen (6.9). Lena verwendet *möchten* immer dazu, um einen Wunsch auszudrücken. Weitere Formen treten erst ab dem Alter von 4;0 auf. Ab diesem Alter kann davon ausgegangen werden, dass Lena diese Form bewusst einsetzt. Mit 4;3 folgen auch die ersten Konjunktiv II Formen von *können*.

(6.10) 2;3.21

LEN: [=! etwas weinerlich] nein # nit [: nicht] eine [] foto machen .
 %gls: nein das habe ich nicht gemeint mit ein foto machen/ nicht ein foto von mir machen .
 *MUT: ich wollt(e) dich beim singen jetzt(t) aufnehmen .
 *LEN: [=! vehement] nei [: nein] !
 %com: Lena steht auf und nimmt sich das fotoapparat von mutter .
 LEN: i(ch) mecht [: moechte] aufnehme [: aufnehmen] [] Lena ick [: ich] !
 %gls: ich bin diejenige, die aufnehmen will !
 *MUT: schaut [: schaut du] da durch .

6.2.2 Modi

Lena verwendet in allen Aufnahmen relativ wenige durch morphologische Marker modal gekennzeichnete Verben. In allen Aufnahmen werden von Lena weniger Modi verwendet als von ihrer Mutter. Erst im Alter von 4;2 zeigt sich ein Anstieg in der Verwendung der Kategorie Modus.

In allen Aufnahmen verwendet Lena den Konjunktiv Präteritum nur in Verbindung mit Modalverben oder mit dem Verb sein (6.11). Der von Lena deutlich öfter verwendete Modus ist der Imperativ.

(6.11) 4;03.01

*MUT: was is(t) +/?
 *LEN: mama!
 *MUT: was is(t) passiert Paula?
 *LEN: es geht um xxx.
 *LEN: es koennte auch die polizei kommen.
 *LEN: da ist es in [/] in Oesterreich xxx.
 *LEN: xxx wo man nicht jed(e)n tag xxx.

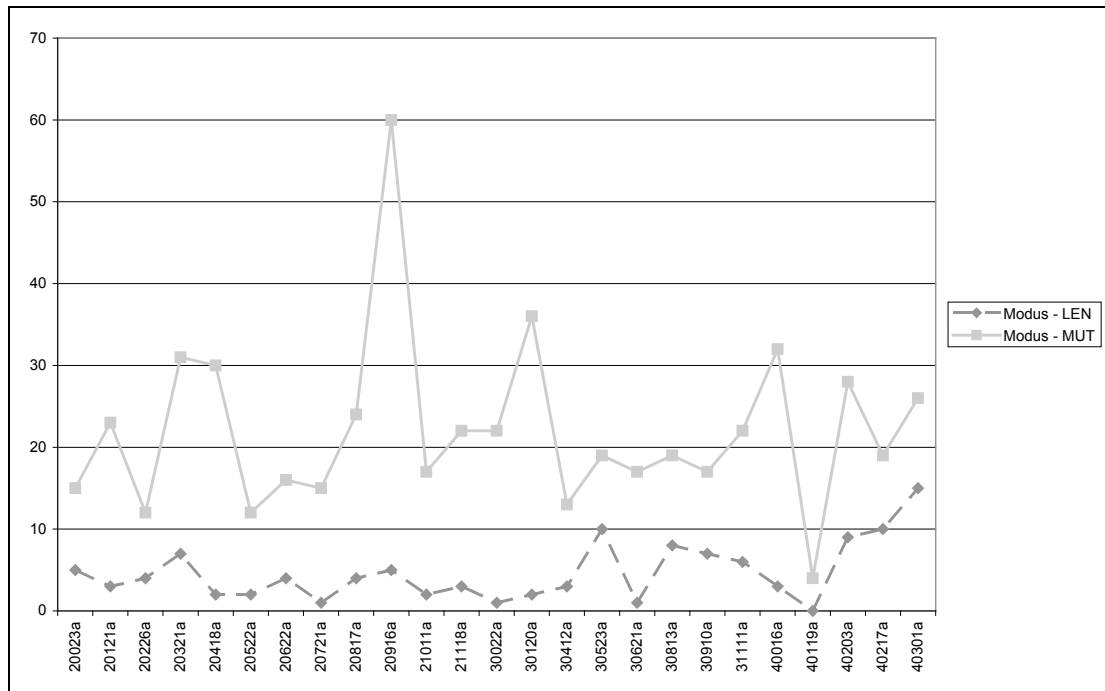


Abb. 16: Vergleich der Anzahl der verwendeten Modi Lena vs. Mutter im Zeitverlauf

Wenn man die Gesamtheit der Aussagen der an das Kind gerichteten Sprache (CDS, child directed speech) betrachtet, ist ersichtlich, dass der Indikativ der am häufigsten verwendete Modus ist (Abb. 16). Das kann dadurch erklärt werden, dass der Indikativ der unmarkierte „default-Modus“ ist (cf. Kap. 3.1.1).

Der Imperativ wird von Lenas Mutter deutlich seltener verwendet als der Indikativ. Die Anzahl der Imperative ist im Zeitverlauf relativ gleich verteilt. In früheren Aufnahmen wird der Imperativ vor allem beim Verb schauen eingesetzt. Es handelt sich dabei um ein Mittel, die Aufmerksamkeit des Kindes auf sich zu ziehen. Aufforderungen werden in frühen Aufnahmen öfter durch Infinitive mit der entsprechenden auffordernden Intonation ausgedrückt. Später werden Imperative auch bei anderen Verben eingesetzt, mit dem Ziel, das Kind zu einer Handlung aufzufordern.

In der gesprochenen Sprache des österreichischen Deutsch ist der Konjunktiv nur selten anzufinden (cf. Kap. 3.1.2). In allen Aufnahmen ist ausschließlich der Konjunktiv II (Konjunktiv Präteritum) zu finden. Lenas Mutter verwendet diesen vor allem bei Modalverben oder bei Formen der Verben *haben* und *sein* in der Verwendung als Vollverb ein.

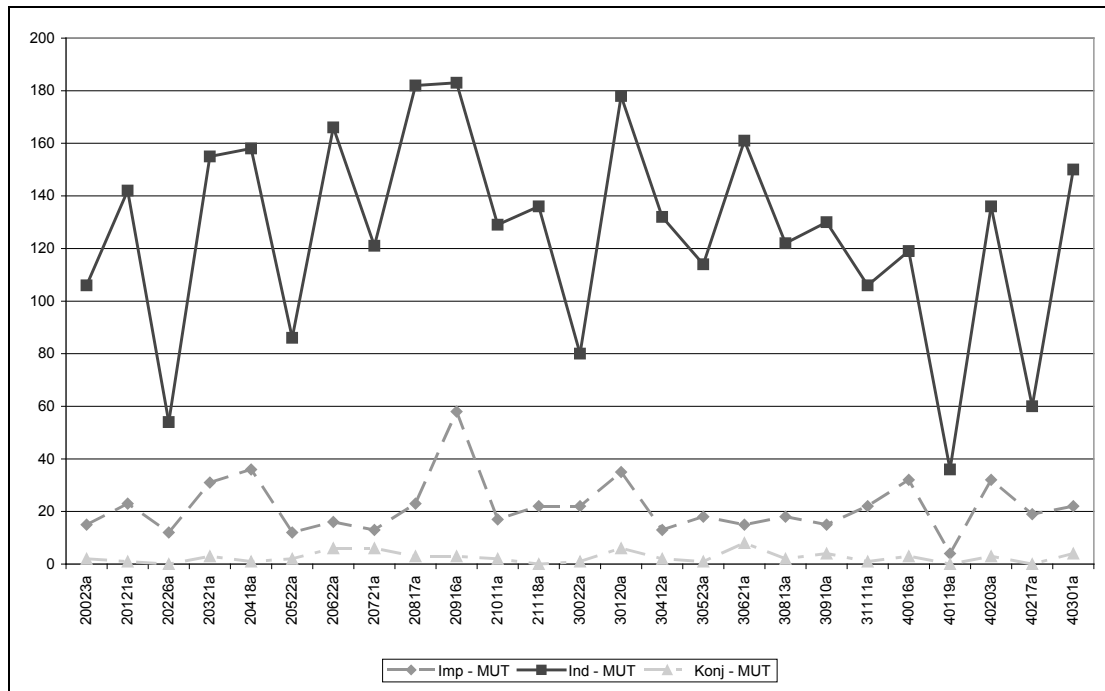


Abb. 17: Aufstellung der verwendeten Modi – Mutter

Abb. 17 gibt einen Überblick über die von Lena verwendeten Modi.

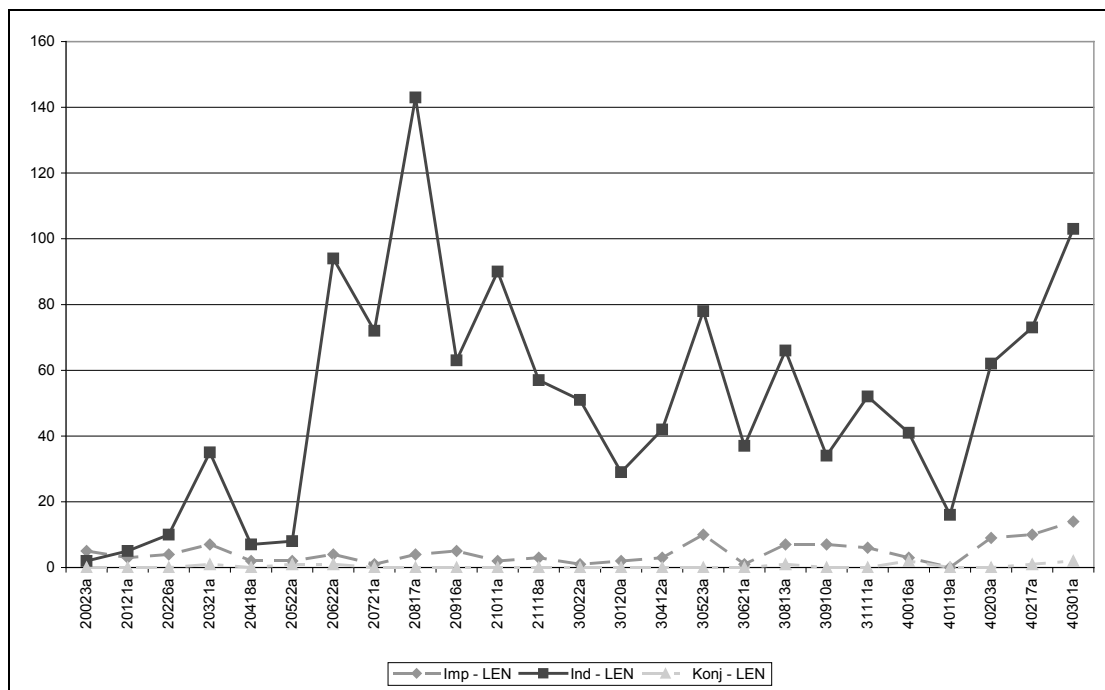


Abb. 18: Aufstellung der verwendeten Modi – Lena

Bis zum Alter von 2;5 verwendet Lena generell wenige flektierte Formen (Abb.18). Das liegt zum Einen an der vergleichsweise geringen Anzahl an verbalen Äußerungen zum Anderen an der häufigeren Verwendung von Infinitiven bis zu diesem Alter.

Als finit werden Verben bezeichnet, wenn sie in Bezug auf Person, Numerus, Tempus, etc. markiert werden. Finitheit setzt also bereits das Vorhandensein von grammatischen Kategorien voraus. Für den Erwerb ist das dahingehend relevant, da argumentiert wird, dass Kinder in frühen Phasen des Spracherwerbs noch keine grammatischen Kategorien erworben haben. Daher werden zu Beginn infinite Formen verwendet, erst im Lauf des Spracherwerbs werden mehr und mehr grammatische Kategorien erlernt, dann kommt es auch zu einer stetigen Zunahme an finiten Verbformen.

Ab dem Alter von 2;6 steigt die Verwendung des Indikativs rapide an. Mit dem Übertritt in die Phase des Morphology proper nimmt nicht nur die Anzahl der Verbtokens und -types deutlich zu, die meisten Äußerungen werden syntaktisch korrekt formuliert.

Imperative kommen in Lenas Sprachgebrauch über alle Aufnahmen konstant eher selten vor. Aufforderungen scheinen für Lena nicht von besonders großer Bedeutung zu sein. Konjunktivformen treten bis zum Ende der Aufnahmen im Alter von 4;3 nur sehr selten auf. Vereinzelte Konjunktive sind in Kombination mit Modalverben zu finden. Auch hier handelt es sich immer um Formen des Konjunktivs Präteritum.

6.3 Modalpartikeln

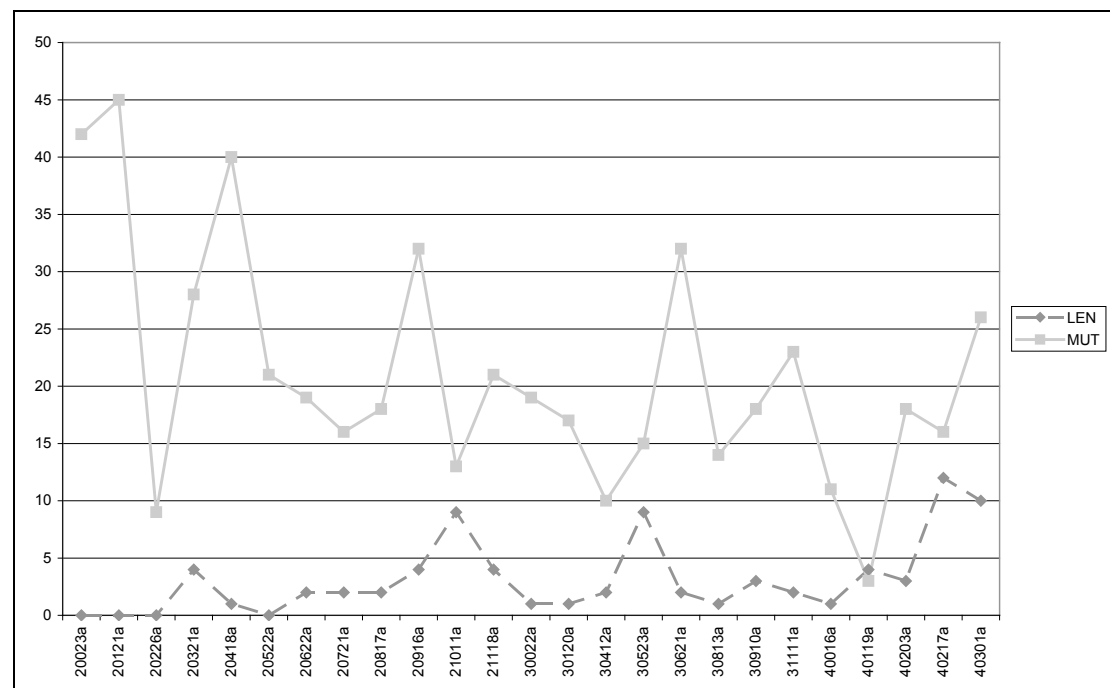


Abb. 19: Anzahl der verwendeten Modalpartikeln Lena vs. Mutter

Aus Abb. 19 ist ersichtlich, dass die Anzahl der Modalpartikeltokens bei Lenas Mutter starke Schwankungen aufweist. Diese sind aber weitgehend unabhängig von Lenas Verwendung der Modalpartikeln. Zu Lenas Einsatz von Modalpartikeln lässt sich sagen, dass die ersten Formen deutlich später auftreten als andere Formen der Modalität. Die ersten Modalpartikeln werden im Alter von 2;3 eingesetzt. Wobei auch hier nicht eindeutig gesagt werden kann, ob es sich dabei um die Imitation einzelner Formen handelt oder ob diese Partikeln bereits erworben wurden. Ab dem Alter von 2;6 werden Modalpartikeln konsequent eingesetzt.

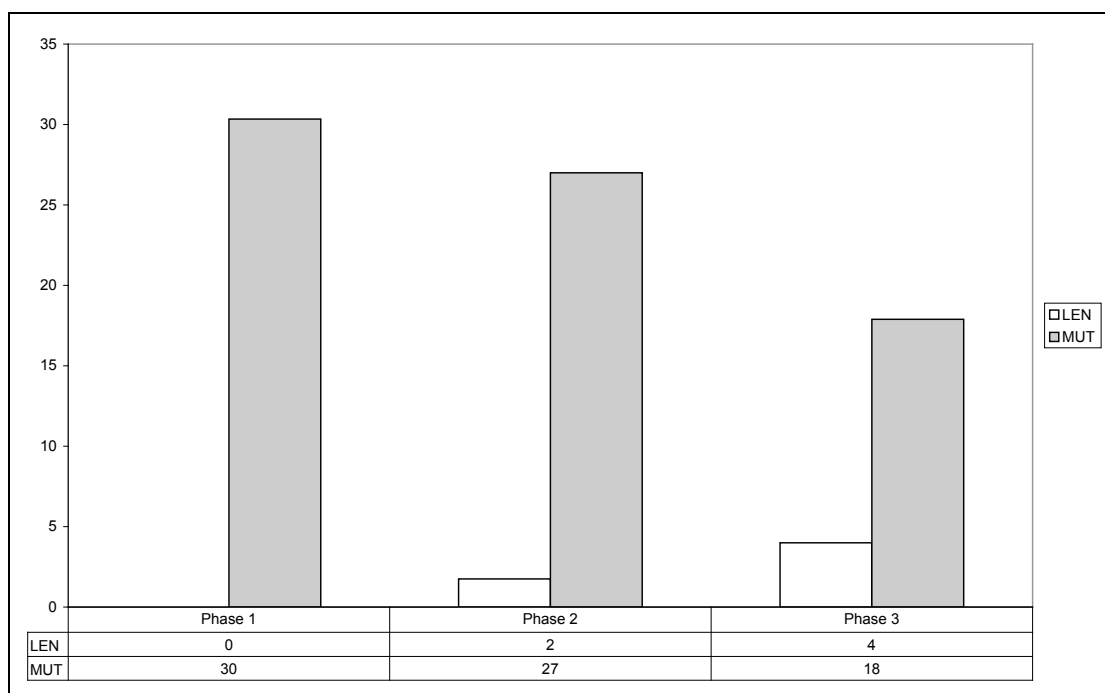


Abb. 20: Aufstellung durchschnittlichen Anzahl der Modalpartikeln pro Aufnahme unterteilt in die drei Phasen

In der dritten Phase (ab dem Alter von 2;7) verwendet Lena mehr und mehr Modalpartikeln (Abb.20), wobei sich auch hier zeigt, dass es starke Schwankungen in der Anzahl der verwendeten Modalpartikeln pro Aufnahme gibt. Vor diesem Alter werden nur die Partikeln *mal* und *denn* eingesetzt. Später folgen verschiedene andere Modalpartikeln mit Ausnahme von *aber*, *eben*, *halt* und *wohl*. Die Formen *bloß* und *nur* kommen auch in den Aufnahmen der Mutter nicht vor. In Phase 3 setzt Lena alle von ihr verwendeten Modalpartikeln richtig ein (Beispiele 6.12 und 6.13).

(6.12) 4;2.17

*LEN: ich hab(e) gar nicht den apf(e)l.
 *MUT: du hast gar nicht den apf(e)l gegess(e)n.
 *MUT: naja.
 *MUT: Hannah [?] hast du ein bisschen brot gegess(e)n?
 *MUT: nein gell?
 *LEN: oja, glaub(e) ich schon.
 *MUT: glaubst du schon?
 *LEN: ja.

(6.13) 4;3.01

- (a) *MUT: ja die [/] die puppe is(t) auch zu gross fuer den tisch.
 *MUT: und das geht so nicht!
 *LEN: lass die doch den einen teil runterhaengen.
 *LEN: ja halte die hin!
 *MUT: mhm.
- (b) *LEN: vielleicht kann ich +//.
 *LEN: vielleicht fuer die xxx?
 *HAN: nein.
 *LEN: komm!
 *HAN: xxx halt(e)n.
 *LEN: kannst [: du kannst] dich ja an +//!
 *LEN: ich halt(e) es dir.
 *LEN: ich halt(e) das.

Lenas Mutter verwendet in Phase 1 und 2 ähnlich viele Modalpartikeln. In Phase 3 sinkt die durchschnittliche Anzahl deutlich. Das liegt unter anderem darin begründet, dass die Anzahl der Äußerungen der Mutter generell zurückgehen. Außerdem wird die Partikel *mal* von der Mutter in früheren Aufnahmen häufig dazu eingesetzt um Lenas Aufmerksamkeit zu erregen (meist in Kombination mit dem Imperativ *schau*). Die Partikel *schon* wird in frühen Aufnahmen oft in Erklärungen eingesetzt.

(6.14) 2;01.21

*MUT: (je)tz(t) musst du [: du es] nur noch richtig
hineingeb(e)n .

*LEN: +< &umg +/.

*LEN: umgehen [: umdrehen] .

%gls: achso, [das muss man] umdrehen (die figur) .

*MUT: neinnein # das war schon richtig glaub(e) ich .

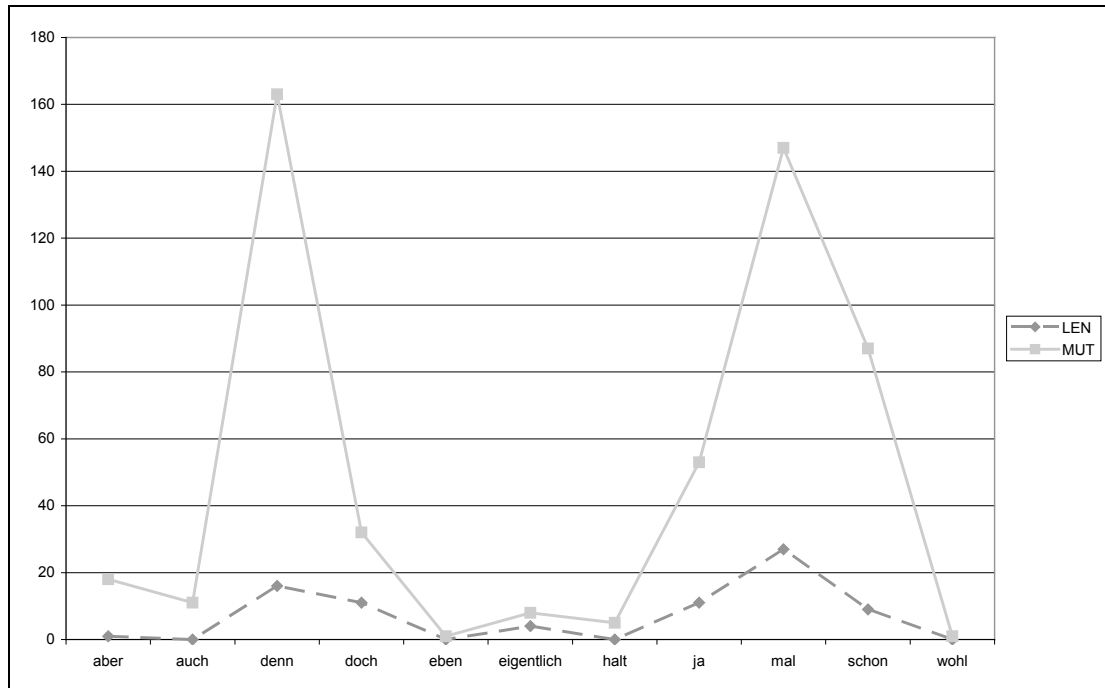


Abb. 21: Aufstellung der eingesetzten Modalpartikeln Lena vs. Mutter über alle Aufnahmen

Wenn man die Modalpartikeln einzeln betrachtet und die Anzahl der Verwendung von Lena und ihrer Mutter gegenüberstellt (Abb. 21), zeigt sich bei Lena und ihrer Mutter ein ähnliches Bild. Die einzelnen Modalpartikeln sind ähnlich verteilt. Lenas Mutter verwendet die Modalpartikel *denn* am häufigsten, gefolgt von *mal*. Bei Lena ist die Modalpartikel *mal* die am häufigsten verwendete, gefolgt von *denn*. *Eben*, *halt* und *wohl* werden von Lena gar nicht, von der Mutter nur sehr selten verwendet.

Das lässt darauf schließen, dass Lena jene Modalpartikeln vermehrt verwendet, die auch im Sprachgebrauch ihrer Mutter häufiger auftreten. Das spricht dafür, dass die an das Kind gerichtete Sprache einen bedeutenden Einfluss auf die vom Kind verwendete Sprache hat.

7 Schlussfolgerung und Ausblick

Im Vergleich zu anderen Untersuchungen zum Erwerb der Verbmorphologie des Deutschen tritt der Übergang in die Phase der Protomorphologie bei Lena relativ spät auf. Die von Bittner (2000, 2003) untersuchten Mädchen erreichten die protomorphologische Phase im Alter von 1;10 bzw. 1;11. Auch in einer Untersuchung zum österreichischen Deutsch (Klampfer, 2003; Laaha, 2004) erreichte das untersuchte Kind die Phase der Protomorphologie im Alter von 1;8. Lenas Entwicklung ist mit sprachlichen Entwicklung eines weiteren österreichischen Kindes (Klampfer, 2000; Laaha, 2004) vergleichbar. In dieser Untersuchung erreicht das Kind die protomorphologische Phase ebenfalls im Alter von 2;3. Hier zeigt sich, dass der interindividuelle Unterschied im Zeitverlauf der sprachlichen Entwicklung sehr groß ist.

Wie in der Entwicklung der beiden von Bittner (2003) untersuchten Kinder, kommen bei Lena in der prämorphologischen Phase nur einzelne Tokens von Modalverben vor. Typische Formen von Modalverben in der prämorphologischen Phase sind Amalgame wie *willi* (will ich) oder phonetische Imitationen wie *gon* (kann). In diesem Stadium kann aber noch nicht von einem Erwerb ausgegangen werden. Vor allem, da noch keine Infinitivkonstruktionen zum Einsatz kommen. Erst ab dem Erreichen der Protomorphologie bilden Modalverben bei Lena einen wichtigen Bereich im sprachlichen Ausdruck. Sie werden ab diesem Zeitpunkt auch vorwiegend vollständig in Modalkonstruktionen verwendet.

In der Untersuchung von Bittner (2003) zeigten sich Unterschiede in der Reihenfolge des Erwerbs der Modalverben zwischen den beiden untersuchten Kindern. Während Anna die Formen *kann*, *darf*, *müssen/muss* und *möchte* zuerst verwendete, setzte Caroline *will/wollte* und *mag* als erstes ein. In der Untersuchung von Laaha (2004) verwendete Jan als erste Form *kann*, während Katharina als erste Formen *kann*, *will* und *mag* benutzt. Bei Lena treten als erste gesicherte Modalverben die Formen *mag*, *darf* und *kann* auf. Daraus kann man schließen, dass die Reihenfolge des Erwerbs sehr individuell ist. Alle Kinder beginnen aber mit dem Übertritt in die

Protomorphologie Modalverben produktiv zu verwenden. Sehr oft treten mehrere Modalverben in einer Aufnahme erstmals auf. Sobald Modalverben einmal erworben wurden, bilden sie bei den meisten Kindern einen fixen Bestandteil der Spontansprache.

Zum Erwerb der Modalpartikeln des Deutschen im Erstspracherwerb gibt es keine genauen Studien. Im Rahmen dieser Untersuchung konnte festgestellt werden, dass Modalpartikeln etwas später auftreten als Modalverben oder Modi. Das ist dadurch zu erklären, dass die Aussagen mit zunehmendem Alter komplexer und länger werden. Je kürzer die Aussagen sind, desto eher werden Elemente mit geringem semantischem Inhalt, wie z.B. Partikeln ausgelassen. Lexikalische Formen der Modalität werden erst relativ spät erworben. Das liegt an der Entwicklung des mentalen Lexikons. Je umfangreicher das mentale Lexikon ist, desto mehr Wörter, die Modalität ausdrücken, sind darin zu finden.

Wie bei verschiedenen anderen Untersuchungen unterschiedlicher Sprachen (cf. Stephany, 1993, 1996; Papafragou, 2000, 2002; Boland, 2006a, b) hat sich gezeigt, dass deontische Modalität vor epistemischer Modalität erworben wird. Deontische Modalität spielt in Lenas Sprachgebrauch ab dem Alter von 2;3 eine bedeutende Rolle. Bis zum Alter von 4;3 sind bei Lena keine Formen epistemischer Modalität zu finden. Worauf der spätere Erwerb der epistemischen Modalität zurückzuführen ist, konnte im Rahmen dieser Untersuchung aber nicht ermittelt werden. Es hat sich in den Daten aber gezeigt, dass Formen, die die Bedürfnisse des Kindes ausdrücken, vermehrt zum Einsatz kommen. Eine mögliche Erklärung für den späteren Erwerb der epistemischen Modalität wäre auch, dass diese nicht die Bedürfnisse eines Kleinkindes ausdrückt.

Die Reihenfolge von Lenas Erwerb der Modalität ist auch mit der Annahme von Boland (2006a, b) vereinbar. Lena erwirbt zuerst eine teilnehmerorientierte Modalität (Predicate π_1), dann erfolgt der Erwerb der ereignisorientierten Modalität (Prediction π_2). Diese sind aber in den Aufnahmen bis zum Alter von 4;3 kaum zu finden. Formen der

propositionsorientierten Modalität (Proposition π_3) treten noch gar nicht auf. Daher ist davon auszugehen, dass diese erst später erworben werden.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die hier gefundenen Ergebnisse mit den Resultaten der bisherigen Untersuchungen zum Erwerb des Deutschen konsistent sind. Es zeigten sich zwar geringfügige Unterschiede in der Reihenfolge des Erwerbs der Modalverben, diese können aber auf die Individualität des Spracherwerbs zurückgeführt werden.

7.1 Kritik und Ausblick

Ein generelles methodisches Problem ist, dass Spontansprachdaten immer nur Momentaufnahmen der sprachlichen Entwicklung bilden. Nur weil bestimmte sprachliche Elemente in einigen Aufnahmen nicht vorkommen, kann nicht automatisch daraus geschlossen werden, dass diese noch nicht erworben worden sind. Durch eine regelmäßige Aufnahme in unterschiedlichen Situationen²⁶ kann man mit einer relativ hohen Wahrscheinlichkeit davon ausgehen, dass ein umfassendes Bild der sprachlichen Entwicklung entsteht.

Problematisch an diesen Daten sind mehrere Lücken in den Aufnahmeperioden. Es wurde zwar darauf geachtet, Spontansprachdaten im Abstand von etwa vier Wochen aufzunehmen, allerdings entstanden Lücken von etwa drei Monaten, in der Zeit, in der Lenas Geschwister geboren wurden. Daher kann über die Entwicklung in diesem Zeitraum keine Aussage getroffen werden. Gerade im Alter zwischen 3;1 und 3;4 dürfte bei Lena ein Entwicklungsschritt stattgefunden haben.

Da die Aufnahmen des Kindes im Alter von 4;3 enden, konnte nicht auf die Entwicklung der epistemischen Modalität eingegangen werden. Eine Untersuchung in diesem Bereich wäre vor allem dahingehend interessant, da Bassano, Hickmann & Champaud (1992) bereits festgestellt haben, dass Kinder sehr lange Schwierigkeiten damit haben, alle Feinheiten der Modalität zu erwerben. Im Rahmen dieser Untersuchung konnte nicht darauf

²⁶ Cf. Snow (1972) Snow, Arlman-Rupp, Hasing, Jobse, Joosten & Vorster (1976), die festgestellt haben, dass die Art der Aktivität eine bedeutende Rolle für die Komplexität der Spontansprache spielt.

eingegangen werden, worin der spätere Erwerb der epistemsischen Modalität begründet liegt. Dazu müssten gleichzeitig zu den Aufnahmen psychologische Tests zur Entwicklung der Theory of Mind (Papafragou, 2000, 2002) vorgegeben werden.

Interessant wären auch Vergleiche zu modusdominierten Sprachen (Bhat, 1999). Unter der Voraussetzung, dass elementare Bereiche der Sprache von Kindern früher entdeckt werden, könnte hier die Annahme getroffen werden, dass Kinder, die diese Sprachen als Erstsprache erwerben, grammatische Modalität früher entdecken. Da in diesen Sprachen der Modus eine größere Rolle spielt, wäre auch die Frage interessant, ob auch andere Formen der Modalität früher erworben werden.

Zusammenfassung

Diese psycholinguistische Untersuchung befasst sich mit der Entwicklung der Modalität im Erstspracherwerb des Deutschen. Es werden dazu longitudinale Spontansprachdaten eines Wiener Mädchens, Lena, untersucht. Lena wurde in Interaktion mit ihrer Mutter in alltäglichen Situationen aufgenommen. Die erhobenen Daten wurden im Programm in CLAN nach den CHILDES-Konventionen (Mac Whinney, 2000) transliteriert und kodiert.

Im Theorieteil dieser Arbeit wird das ATAM-System, das aus den Kategorien Aktionsart, Zeitliche Referenz, Aspekt und Modalität besteht, näher beschrieben. Im weiteren Verlauf wird die Kategorie der Modalität detaillierter beschrieben. Zuerst wird auf die Einteilung der Modalität nach ihrer semantischen Funktion (Palmer, 2001) Bezug genommen. Palmer (2001) unterteilt die Modalität in zwei große Kategorien: Propositional und Event Modality. Unter ersterer werden Formen der Modalität verstanden, die die Wahrheitsbedingung einer Aussage modifizieren, letztere bezeichnet Formen der Modalität, die sich auf noch nicht stattgefundene Ereignisse bezieht. Propositional Modality wird noch weiter in Epistemic (Ausdruck eines Urteils über den Status einer Proposition) und Evidential (Markierung des Status einer Proposition) unterteilt. Die Event Modality kann in die Bereiche Deontic (Faktoren liegen außerhalb des handelnden Subjekts) und Dynamic (Faktoren liegen innerhalb des handelnden Subjekts) unterteilt werden.

Im Anschluss wird näher auf die Ausdrucksformen der Modalität eingegangen. Vor allem werden hier die Ausdrucksformen der deutschen Sprache erörtert, bei Formen, die im Deutschen nicht existieren werden diese anhand von Beispielen aus anderen Sprachen näher erläutert. Die Ausdrucksformen kann man in grammatische und lexikalische Mittel unterteilen. Die einzige grammatische Ausdrucksweise der Modalität ist der Modus. Je nach Sprache gibt es unterschiedlich viele Modi. Das Deutsche verfügt über den Indikativ (default-Modus, keine modale Veränderung), Konjunktiv (Möglichkeitsform) und Imperativ (Befehlsform). Weitere, in anderen Sprachen existierende Modi, sind der Konditional (Formulierung von

Bedingungen), der Optativ (Wunschform) und der Nezessitativ (Notwendigkeitsform). Die lexikalischen Ausdrucksformen der Modalität kann man in die verschiedenen Wortarten unterteilen. Zu den Verben mit modaler Bedeutung zählen einerseits Modalverben (mögen, dürfen, wollen, können, sollen, müssen, brauchen) und Vollverben mit intrinsischer modaler Bedeutung (z.B. meinen, glauben). Eine weitere sehr wichtige Kategorie zum Ausdruck der Modalität sind die Modalpartikeln (unflektierbare Partikeln, die Modalität ausdrücken). Aber auch Substantive (z.B. Wahrscheinlichkeit, Möglichkeit) oder Adjektive (mit dem Derivationssuffix –lich) können zum Ausdruck der Modalität eingesetzt werden.

Zur Entwicklung der Modalität in der Kindersprache gibt es bisher noch wenige Untersuchungen. Stephany (1996) geht davon aus, dass Kinder aufgrund der kognitiven Entwicklung erst später epistemische Modalität entwickeln können, da sie erst im Alter von etwa 12 Jahren (Stadium der formalen Operationen nach Piaget) zu hypothetischem Denken fähig sind. Papafragou (2000, 2002) geht davon aus, dass die Entwicklung der Theory of Mind, eine mentalistischen Alltagstheorie, die wichtig ist um sich selbst und anderen Überzeugungen und Wünsche zuzuschreiben, eine Voraussetzung für die Entwicklung der Modalität ist. Boland (2006a, b) geht davon aus, dass epistemische Modalität später erworben wird, da ihr Skopus weiter gefasst ist. Nach ihrer Annahme werden zuerst sprachliche Elemente mit engerem Skopus erworben.

Im Rahmen der Untersuchung der Spontansprachdaten von Lena hat sich gezeigt, dass die Übergänge zur Protomorphologie und zur Phase des Morphology Proper mit einem deutlichen Anstieg an Verbtokens und –tokens einhergehen. Mit dem Übergang in die protomorphologische Phase sinkt die Zahl der unflektierten Formen, außerdem treten vermehrt Modalverben in vollständigen Infinitivkonstruktionen auf. Die Anzahl der modalen Äußerungen in späteren Aufnahmen nimmt deutlich zu. Als grammatische Modi setzt Lena vorwiegend Imperative ein, der Konjunktiv ist nur im Zusammenhang mit Modalverben oder dem Verb sein zu finden. Es werden von Lena und ihrer Mutter nur Formen des Konjunktivs Präteritum eingesetzt, was typisch für die Umgangssprache des österreichischen Deutschs ist.

Es hat sich gezeigt, dass Lena vor allem Modalverben einsetzt um Modalität auszudrücken, während ihre Mutter Modalverben, Modalpartikeln und Modi gleichermaßen verwendet. Auch in Bezug auf die genauere Analyse der Modalverben zeigt sich, dass Lena vor allem Modalverben zum Ausdruck interner Formen der Modalität einsetzt, also Formen, die ihren Willen und ihre Wünsche ausdrücken. Die Mutter setzt Modalverben vor allem dazu ein, um eine Erlaubnis oder eine Handlungsmöglichkeit auszudrücken. Lena setzt deutlich weniger Modalpartikeln ein, als ihre Mutter. Es zeigt sich in Relation aber eine ähnliche Verteilung der verwendeten Modalpartikeln.

Die Resultate dieser Untersuchung sind mit denen aus Studien über den Erwerb von Verben im Deutschen vergleichbar. Abweichungen in den Ergebnissen zu vorangegangenen Untersuchungen sind durch die intraindividuelle Varianz im Erstspracherwerb zu erklären.

Literatur

- Abraham, Werner (1991). Introduction. In: Abraham, Werner (Hrsg.) *Discourse Particles*. Amsterdam: John Benjamins, 1-10.
- Aksu-Koç, Ayhan (2006). *The Acquisition of Aspect and Modality in Turkish*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bassano, Dominique (1996). Functional and formal constraints on the emergence of epistemic modality: a longitudinal study on French. *First Language*, 16, 77-113.
- Bassano, Dominique, Maya Hickmann & Christian Chempaud (1992). Epistemic modality in French children's discourse: *to be sure* or *not to be sure*? *Journal of Child Language*, 19, 389-413.
- Bassano, Dominique, Laaha, Sabine, Maillochon, Isabelle & Dressler, Wolfgang U. (2004). Early acquisition of verb grammar and lexical development: evidence from periphrastic constructions in French and Austrian German. *First Language*, 24, 33-70.
- Bates, Elizabeth, Bretherton, Inge & Snyder, Lynn (1991). From first words to grammar: individual differences and dissociable mechanisms. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bertinetto, Pier Marco (2001). On the Temporal and Aspectual Properties of the Infinitive in Italian. Pisa: *Quaderini del Laboratorio di Linguistica della Scuola Normale Superiore*, 2, 9-53.
- Bertinetto, Pier Marco (2000). On a Frequent Misunderstanding in the Temporal-Aspectual Domain: The 'Perfective = Telic' Confusion. Pisa: *Quaderini del Laboratorio di Linguistica della Scuola Normale Superiore*, 1, 9-42.
- Bertinetto, Pier Marco (1994). Statives. Progressives and Habituals. Analogies and Differences. *Linguistics*, 32, 391-423.

- Bertinetto, Pier Marco & Noccetti, Sabrina (2006). Prolegomena to ATAM Acquisition. Theoretical Premises and Corpus Labeling. Pisa: *Quaderini del Laboratorio di Linguistica della Scuola Normale Superiore*, 6, 1-33
Verfügbar unter:
http://alphalinguistica.sns.it/QLL/QLL06/Bertinetto_Noccetti.PDF
(Juni, 2009)
- Bhat, Shankara D. N. (1999). *The prominence of tense, aspect and mood*. Amsterdam: John Benjamins.
- Bittner, Andreas (1996). *Starke "schwache" und schwache "starke" Verben*. Tübingen: Narr.
- Bittner, Dagmar (2003). The emergence of verb inflection in two German-speaking children. In: Bittner, Dagmar, Dressler, Wolfgang U. & Kilani-Schoch, Marianne (Hrsg.). *Development of Verb Inflection in First Language Acquisition. A Cross-Linguistic Perspective*. Berlin: Mouton de Gruyter, 53-88.
- Bittner, Dagmar (2000). Early verb development in one German speaking child. In: Bittner, Dagmar, Dressler, Wolfgang U. & Kilani-Schoch, Marianne (Hrsg.). *First verbs: on the way to mini-paradigms*. ZAS Papers in Linguistics, 18, 21-38.
- Bittner, Dagmar, Dressler, Wolfgang U. & Kilani-Schoch, Marianne (2003). Introduction. In: Bittner, Dagmar, Dressler, Wolfgang U. & Kilani-Schoch, Marianne (Hrsg.). *Development of Verb Inflection in First Language Acquisition. A Cross-Linguistic Perspective*. Berlin: Mouton de Gruyter, vii-xxxvii.
- Bittner, Dagmar, Dressler, Wolfgang U. & Kilani-Schoch, Marianne (2000). Introduction. In: Bittner, Dagmar, Dressler, Wolfgang U. & Kilani-Schoch, Marianne (Hrsg.). *First verbs: on the way to mini-paradigms*. ZAS Papers in Linguistics, 18, 1-6.

- Blom, Elma (2002). On the use and interpretation of root infinitives in early child Dutch. In: Barbiers, Sief; Frits Beukema & Wim van der Wurff (Hrsg.). *Modality and its Interaction with the Verbal System*. Amsterdam: John Benjamins, 103-131.
- Boland, Annerieke (2006), *Aspect tense and modality: theory, typology, acquisition*. Vol. 1. Utrecht: Netherlands Graduate School of Linguistics.
- Boland, Annerieke (2006), *Aspect tense and modality: theory, typology, acquisition*. Vol. 2. Utrecht: Netherlands Graduate School of Linguistics.
- Brinkmann, Hennig (²1971). *Die deutsche Sprache. Gestalt und Leistung*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Bybee, Joan (1985). *Morphology*. Amsterdam: John Benjamins.
- Bybee, Joan & Suzanne Fleischman (1995). Modality in Grammar and Discourse. An Introduction Essay. In: Bybee, Joan & Suzanne Fleischman (Hrsg.). *Modality in Grammar and Discourse*. Amsterdam: John Benjamins, 1-14.
- Bybee, Joan L., Pagliuca, William & Perkins, Revere D. (1991). Back to the Future. In: Traugott Closs, Elizabeth & Heine, Bernd (Hrsg.). *Approaches to Grammaticalization*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 19-58.
- Choi, Soonja (2006). Acquisition of modality. In: Frawley, William (Hrsg.). *The Expression of Modality*. Berlin: de Gruyter, 141-171.
- Coates, Jennifer (1983). *The Semantics of the Modal Auxiliaries*. London: Croom Helm.
- Comrie, Bernard (1985). *Tense*. London: Cambridge University Press.
- Comrie, Bernard (1976). *Aspect. An introduction to the study of verbal aspect and related problems*. London: Cambridge University Press.

- Dressler, Wolfgang U. (1997). Introduction. In: Dressler, Wolfgang U. (Hrsg.). *Studies in Pre- and Protomorphology*. Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften.
- Dressler, Wolfgang U. & Karpf, Annemarie (1995). The theoretical relevance of pre- and protomorphology in language acquisition. *Yearbook of Morphology* 1994, 99-122.
- Ersen-Rasch, Margarete I. (2004). *Türkische Grammatik für Anfänger und Fortgeschrittene*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Forssman, Berthold (2001). *Lettische Grammatik*. Dettelbach: Verlag J.H. Röll GmbH.
- Freiberger, Eva Maria (2008). *Aspekt, Aktionsart und Zeitliche Referenz im Erstspracherwerb des Deutschen*. Diplomarbeit. Wien: Universität Wien.
- Gillis, Steven & de Schutter, Georges (1986). Transitional phenomena revisited; Insights into the nominal 'insight'. In: Lindblom Bjoern & Zetterstroem, Rolf (Hrsg.). *Precursors of Early Speech*. New York: Stockton Press, 127-142.
- Grosz, Patrick (2005). *dn in Viennese German. The Syntax of a Clitic Version of the Discourse Particle denn*. Diplomarbeit. Wien: Universität Wien.
- Heine, Bernd (1995). Agent-oriented vs. Epistemic Modality. Some Observations on German Modals. In: Bybee, Joan & Fleischman, Suzanne (Hrsg.). *Modality in Grammar and Discourse*. Amsterdam: John Benjamins, 17-51.
- Helbig, Gerhard (1990). *Lexikon deutscher Partikeln*. Leipzig: Verlag Enzyklopädie.
- Hoekstra, Teun & Hyams, Nina (1999). Aspects of root infinitives. *Lingua*, 106, 81-112.
- Hoekstra, Teun & Hyams, Nina (1998). The Eventivity Constraint and Modal Reference Effects in Root Infinitives. *Proceedings of the Annual Boston University Conference on Language Development*, 23, 1, 240-252.

- Ingram, David & Thompson, William (1996). Early syntactic acquisition in German: Evidence for the modal hypothesis. *Language*, 72, 97-120.
- Jacobs, Joachim (1991). On the semantics of modal particles. In: Abraham, Werner (Hrsg.). *Discourse Particles*. Amsterdam: John Benjamins, 141-162.
- Jansky, Herbert & Landmann, Angelika (1986). *Lehrbuch der türkischen Grammatik*. Wiesbaden: Otto Harrassowitz.
- Katičić, Antigone (1997). *Zum Erstspracherwerb des Kroatischen. Morphologische und syntaktische Aspekte beim Erwerb des Verbsystems*. Diplomarbeit. Wien: Universität Wien.
- Klampfer, Sabine (2003). Emergence of verb paradigms in one Austrian child. In: Bittner, Dagmar, Dressler, Wolfgang U. & Kilani-Schoch, Marianne (Hrsg.). *Development of Verb Inflection in First Language Acquisition. A Cross-Linguistic Perspective*. Berlin: Mouton de Gruyter, 297-321.
- Klampfer, Sabine (2000). Early verb development in one Austrian child. In: Bittner, Dagmar, Dressler, Wolfgang U. & Kilani-Schoch, Marianne (Hrsg.). *First verbs: on the way to mini-paradigms*. ZAS Papers in Linguistics, 18, 7-20.
- Klampfer, Sabine & Korecky-Kröll, Katharina (2002). Nouns and verbs at the transition from pre- to protomorphology: a longitudinal case study on Austrian German. In: Voeikova, Maria D. & Dressler, Wolfgang U. (Hrsg.). *Pre- and Protomorphology: Early Phases of Morphological Development in Nouns and Verbs*. München: Lincom Europa, 61-74.
- Korecky-Kröll, Katharina & Dressler, Wolfgang U. (2007). Diminutives and hypocoristics in Austrian German (AG). In: Savickiene Ineta & Dressler, Wolfgang U. (Hrsg.). *The Acquisition of diminutives. A crosslinguistic perspective*. Amsterdam; Benjamins, 207-230.
- Laaha, Sabine (2004). *Développement précoce de la morphologie verbale: une étude comparative sur l'acquisition de l'allemand autrichien et du français*. Dissertation. Wien: Universität Wien.

- Laaha, Sabine & Bassano, Dominique (2005). *Early production of root infinitives in Austrian German and in French: what is the role of the input?* Vortrag am X. International Congress for the Study of Child Language, Berlin, Deutschland im Juli 2005.
- Lachawitz, Günter (⁴1999). Einführung in die Griechische Sprache. Wien: Wilhelm Braumüller.
- Lettner, Laura E. (2008). *Der Erwerb von Nominalkomposition und Diminutivbildung durch ein Wiener Kind. Eine longitudinale Fallstudie von 1;7 bis 4;3.* Diplomarbeit. Wien: Universität Wien.
- Lyons, John (1977). *Semantics*. Volume 2. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mac Whinney, Brian (2000). *The CHILDES project: Tools for analyzing talk*. Mahwah NJ; Lawrence Erlbaum Associates.
- Marchman, Virginia A. & Bates, Elizabeth (1994). Continuity in lexical and morphological development: a test of the critical mass hypothesis. *Journal of Child Language*, 21, 339-366.
- Matthews, Richard (1991). *Words and Worlds. On the linguistic analysis of modality*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Montada, Leo (⁵2002). Die geistige Entwicklung aus der Sicht Jean Piagets. In: Oerter, Rolf & Montada, Leo (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz, 418-442.
- Noveck, Ira, Simon Ho & Maria Sera (1996). Children's understanding of epistemic modals. *Journal of Child Language*, 23, 621-643.
- Nuyts, Jan (2006). Modality: Overview and linguistic issues. In: Frawley, William (Hrsg.). *The Expression of Modality*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1-26.
- Palmer, Frank R. (²2001). *Mood and Modality*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Papafragou, Anna. (2002). Modality and theory of mind: Perspectives from language development and autism. In: Barbiers, Sief; Frits Beukema & Wim van der Wurff (Hrsg.). *Modality and its Interaction with the Verbal System*. Amsterdam: John Benjamins, 185-204.
- Papafragou, Anna. (2000). *Modality: Issues in the semantics-pragmatics Interface*. Oxford: Elsevier.
- Piaget, Jean (1966). *Psychologie der Intelligenz*. Zürich: Rascher.
- Poeppel, David & Wexler, Kenneth (1993). The full competence hypothesis of clause structure in early German. *Language*, 69, 1-33.
- Reichenbach, Hans (²1966). *Elements of symbolic logic*. London: Collier, Macmillan.
- Rizzi, Luigi (1994). Some Notes on Linguistic Theory and Language Development: The Case of Root Infinitives. *Language Acquisition*, 3, 371-393.
- Schaner-Wolles, Chris (2001). Vom Umgang mit Erstspracherwerbsdaten aus Langzeitfallstudien. In: Gruber, Helmut & Menz, Florian (Hrsg.). *Interdisziplinarität in der Angewandten Sprachwissenschaft. Methodenmenü oder Methodensalat?*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 223-249.
- Schaner-Wolles, Chris (1995/96). The acquisition of negation in a verb-second language. From “anything goes” to “rien ne va plus”. *Wiener Linguistische Gazette*, 53-54, 87-119.
- Smoczyńska, Magdalena (1993). The Acquisition of Polish Modal Verbs. In: Dittmar, Norbert & Astrid Reich (Hrsg.) *Modality in Language Acquisition*. Berlin: de Gruyter, 144-169.
- Snow, Catherine E. (1977). Mothers' speech research; from input to interaction. In: Snow, Catherine E. & Ferguson, Charles, A. (Hrsg.). *Talking to children. Language input and acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 31-50.

- Snow, Catherine E. (1972). Mothers' speech to children learning language. *Child Development* 43, 549-565.
- Snow, C. E., Arlman-Rupp, A., Hassing, Y., Jobse, J., Joosten, J. & Vorster, J. (1976). Mothers' speech in three social classes. *Journal of Psycholinguistic Research*, 5, 1-20.
- Sodian, Beate (⁵2002). Entwicklung begrifflichen Wissens. In: Oerter, Rolf & Montada, Leo (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz, 443-468.
- Stephany, Ursula (²1996). Modality. In: Fletcher, Paul & Garman, Michael (Hrsg.). *Language acquisition. Studies in first language development*. Cambridge: University Press, 375-400.
- Stephany, Ursula (1993). Modality in First Language Acquisition: The State of Art. In: Dittmar, Norbert & Astrid Reich (Hrsg.). *Modality in Language Acquisition*. Berlin: de Gruyter, 133-144.
- Stephany, Ursula (1985). *Aspekt, Tempus und Modalität: Zur Entwicklung der Verbalgrammatik in der neugriechischen Kindersprache*. Tübingen: Gunter Narr.
- Thurmair, Maria (1989). *Modalpartikeln und ihre Kombinationen*. Tübingen: Niemeyer.
- Vendler, Zeno (1967). *Linguistics in Philosophy*. Ithaca: Cornell University Press.
- Wexler, Ken (1998). Very early parameter setting and the unique checking constraint: A new explanation of the optional infinitive stage. *Lingua*, 106, 23-79.
- Wimmer, H. & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation about constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.

Wöllstein-Leisten, Angelika, Heilmann, Axel, Stepan, Peter & Vikner, Sten
(1997). *Deutsche Satzstruktur. Grundlagen der syntaktischen Analyse*.
Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Internetquellen:

[http://www.jusline.at/Allgemeines_Buergerliches_Gesetzbuch_\(ABGB\).html](http://www.jusline.at/Allgemeines_Buergerliches_Gesetzbuch_(ABGB).html)
(letzter Zugriff: 4. März 2009)

Anhang

Anhang A: Transkriptionsbeispiel im Programm CLAN (im Alter von 4;01.19)

```
@Font:      WinXP:CourierNew:-12
@Begin
@Participants: LEN Lena Child, MUT Mother, HAN Hannah
Sister, PAU Paula
      Sister
@Date:      12-JUN-2002
@Age of LEN:  4;1.19
@Sex of LEN:   female
@Filename:     len40119a
@Transcriber:  Monika Geretsegger, double-checked by
Laura Eugenia Lettner
@Coder:       Laura Eugenia Lettner
@Comment:      duration of session: 30 minutes
@Location:     zu hause bei Lena, Vienna, Austria
@Situation:    aufnahme etwas verschwommen. es ist
zunaechst leise, man hoert nur mutter hin und wieder im
haushalt taetig sein.
*MUT:         sodala.
*MUT:         Hannah # xxx.
%com:         mutters schritte zu hoeren.
*LEN:         ## ich mag das nicht.
*LEN:         hallo!
%com:         unsicher, ob Lena.
*MUT:         so # jetzt muessma [: muessen wir] da mal +/.
*LEN:         +< oh!
*MUT:         Paula!
*MUT:         das nicht.
%com:         ein quengeln ist zu hoeren. weitere schritte
von mutter. Lena isst (wie man spaeter sehen wird, etwas,
wovon ihr die fuellung nicht schmeckt).
*MUT:         ### so!
%com:         mutter scheint aufzuraeumen. sehr lange pause
@Activities:   rauschen â€" hausarbeit.
@Situation:    Lena scheint sich ausgeruht zu haben,
leise. sie scheint kraenklich zu sein.
*MUT:         ### sodala.
*MUT:         tuta [: tut er] noch weh Lena?
*LEN:         was?
*MUT:         xxx okay?
*LEN:         xxx.
*MUT:         tust [: tust du] den nucki raus bitte?
%com:         Lena spielt. eine ihrer geschwister macht im
hintergrund geraeusche.
*LEN:         das xxx hat kein +...
*MUT:         xxx.
*LEN:         na das da:!
```

*MUT: +< ui # und xxx?
 *LEN: hmm.
 *MUT: ich weiss es nicht.
 *MUT: das sin(d) da [=? so] gefuellte.
 *MUT: die hat da [: der] papa mitgebracht.
 *LEN: xxx.
 *MUT: +< ja.
 *LEN: hmm.
 *MUT: +< oh.
 %com: unsicher.
 *MUT: das hat die xxx.
 %com: jemand quengelt, aber unsicher wer.
 *LEN: ich mag das nicht.
 *MUT: bitte?
 *MUT: tust du den nucki raus?
 *LEN: +< papa einen xxx.
 *MUT: geh bitte Lena!
 *MUT: xxx.
 *LEN: papa.
 *MUT: ua [?] # xxx Lena die xxx?
 *LEN: xxx.
 *HAN: +< ah [/] ah.
 *MUT: # wieso is(t) +//?
 *LEN: 0 [=! summt].
 *MUT: so.
 *MUT: [=! fluesternd] ich schau(e) gleich nach.
 *MUT: ich schau(e) gleich nach # womit sie gefuehlt
 sind.
 *LEN: 0 [=! summt].
 %com: Lena summt eine weile.
 *MUT: ich glaub(e) du +//.
 *MUT: ah # Pauli!
 *MUT: du mit deinem xxx rauswerf(e)n [=? auswerfen]!
 *MUT: ja [=? is(t) ja] fuerchterlich.
 *LEN: eh ah.
 *MUT: aehae!
 *LEN: aeh!
 *MUT: so # du mit deinem xxx da.
 *MUT: [=! zu Hannah] komm her mausi!
 *MUT: [=! weiter zu Hannah] xxx Hannah.
 *MUT: Hannah!
 *MUT: # Lena?
 *LEN: ja.
 *MUT: aha.
 *MUT: ah!
 *MUT: so.
 *MUT: xxx.
 *MUT: so.
 %com: mutter macht weiter weg etwas mit Hannah.
 *MUT: aufpass(e)n # nich(t) [?] geg(e)n die tuer.
 *LEN: # ah [/] ah!
 *LEN: 0 [=! singt].

%com: unsicher.
 *LEN: hunger [?].
 *LEN: &awa !
 *HAN: ah!
 %com: unsicher wer.
 *MUT: hunger?
 *LEN: hmm [/] hmm.
 %com: unsicher wer (koennte Lena mit schnuller oder
 auch Hannah sein). kinderrennen.
 *MUT: xxx ae:h wart!
 *MUT: so.
 *HAN: [=! zeigt mutter etwas] da [/] da!
 *HAN: &daba !
 %com: Hannah rennt herum. mutter ist beschaeftigt.
 *MUT: [=! zu Hannah] jaja.
 *HAN: &m &brua .
 *HAN: mhm brrrr.
 *LEN: +< xxx.
 *MUT: oh # das ein xxx!
 *MUT: das war ein xxx.
 %com: die kinder spielen.
 *MUT: ## so.
 %com: ploetzlich bemerkt mutter, dass Paula etwas
 angestellt hat.
 *MUT: # Pa:uli: # nein!
 *MUT: [=! weiter zu Paula] nich(t) das buette [:
 bitte].
 *MUT: # das is(t) ja ueberall ab xxx +//.
 *MUT: geh Paula!
 *PAU: [=! traurig] hmm [/] hmm.
 *MUT: +< [=! zu Paula] nein # das find(e) ich gar
 nicht gut.
 *MUT: [=! weiter zu Paula] nein # schau mal!
 *HAN: da [/] da!
 %com: die drei geschwister spielen durcheinander.
 *LEN: xxx.
 *MUT: tust du den nucki raus wenn du sprichst?
 *LEN: [=! segmentiert aussprechend] ich wollte ins
 kinderzimmer ha .
 *MUT: bitte was wolltest du?
 *LEN: ich wollte ins kinderzimmer.
 *MUT: ins kinderzimmer?
 %com: mutters schritte sind zu hoeren.
 *HAN: aeh.
 %com: unsicher welches kind. mutter raeumt weiter
 auf. das mikrofon rauscht ploetzlich staerker. Lena
 beginnt zu summen.
 *LEN: ## 0 [=! summt].
 *PAU: +< aeh.
 *LEN: 0 [=! summt].
 *MUT: [=! erschoept seufzend] ah!

Anhang B: Kodierung der Daten – Verben (im Alter von 2;08.17)

Aufnahme	Sprecher	Lemma	Form	Negation	Wortart	Tempus	Modus	Person	Numerus	Fehler	Bedeutung	Modalität
20817a	MUT	gehen	gehn	x	Verb	Präs	Ind	1 p	1 p	-	Frage	x
20817a	LEN	machen	machn	neg	Verb	Präs	Ind	1 p	1 p	-	Frage	x
20817a	MUT	mögen	magst essen	x	Verb	Präs	Ind	2 s	2 s	-	Frage	MV
20817a	LEN	reinsagen	hat relesagt	x	Verb	Perf	Ind	3 s	3 s	-	Aussage	x
20817a	MUT	reinsagen	hab reingesagt	x	Verb	Perf	Ind	1 s	1 s	-	Aussage	x
20817a	MUT	mögen	magst	x	Verb	Präs	Ind	2 s	2 s	-	Frage	MV
20817a	MUT	holen	hol	x	Verb	Präs	Ind	1 s	1 s	-	Aussage	x
20817a	MUT	kommen	komm	x	Verb	Präs	Imp	2 s	2 s	-	Aufforderung	Modus
20817a	MUT	gehen	gehma	x	Verb	Präs	Ind	1 p	1 p	-	Aussage	x
20817a	MUT	mitnehmen	nehmen mit	x	Verb	Präs	Ind	1 p	1 p	-	Aussage	x
20817a	LEN	wollen	wisdu	x	Verb	Präs	Ind	2 s	2 s	+	Frage	MV
20817a	LEN	wollen	willst	x	Verb	Präs	Ind	2 s	2 s	-	Frage	MV
20817a	MUT	nass sein	iss nass	x	Verb	Präs	Ind	3 s	3 s	-	Aussage	x
20817a	MUT	ausrinnen	rinnt aus	x	Verb	Präs	Ind	3 s	3 s	-	Aussage	x
20817a	LEN	ausrinnen	is auserinnt	x	Verb	Perf	Ind	3 s	3 s	+	Aussage	x
20817a	MUT	ausrinnen	is ausgeronnen	x	Verb	Perf	Ind	3 s	3 s	-	Aussage	x
20817a	MUT	sein	is	x	Verb	Präs	Ind	3 s	3 s	-	Aussage	x
20817a	MUT	wissen	weiß nicht	neg	Verb	Präs	Ind	1 s	1 s	-	Aussage	lexikalisch
20817a	MUT	sein	is	x	Verb	Präs	Ind	3 s	3 s	-	Aussage	x
20817a	MUT	glauben	glaubst	x	Verb	Präs	Ind	2 s	2 s	-	Frage	lexikalisch
20817a	MUT	geben	gibt's	x	Verb	Präs	Ind	3 s	3 s	-	Aussage	x
20817a	MUT	kommen	komm	x	Verb	Präs	Imp	2 s	2 s	-	Aufforderung	Modus
20817a	MUT	brauchen	brauch	x	Verb	Präs	Ind	1 s	1 s	-	Aussage	x
20817a	MUT	kommen	komm	x	Verb	Präs	Imp	2 s	2 s	-	Aufforderung	Modus
20817a	MUT	gehen	gehn	x	Verb	Präs	Ind	1 p	1 p	-	Frage	x
20817a	MUT	kommen	komm	x	Verb	Präs	Imp	2 s	2 s	-	Aufforderung	Modus
20817a	LEN	schauen	sau	x	Verb	Präs	Imp	2 s	2 s	-	Aufforderung	Modus
20817a	MUT	drauf sein	is drauf	x	Verb	Präs	Ind	3 s	3 s	-	Aussage	x
20817a	LEN	sein	is	x	Verb	Präs	Ind	3 s	3 s	-	Frage	x
20817a	LEN	sein	is	x	Verb	Präs	Ind	3 s	3 s	-	Frage	x
20817a	MUT	sein	is	x	Verb	Präs	Ind	3 s	3 s	-	Aussage	x
20817a	MUT	sein	sind	x	Verb	Präs	Ind	3 p	3 p	-	Aussage	x
20817a	LEN	sein	is	x	Verb	Präs	Ind	3 s	3 s	-	Aussage	x
20817a	LEN	sein	is	x	Verb	Präs	Ind	3 s	3 s	-	Frage	x
20817a	MUT	sehen	seh nicht	x	Verb	Präs	Ind	1 s	1 s	-	Aussage	x

Anhang C: Kodierung der Daten – Modalpartikeln (im Alter von 4;03.01)

[illegible]

Anhang D: Liste der Aufnahmen

Alter Lena	Länge	Datum	Session – CLAN
1;07.12	15 min	06.12.1999	len10712a
1;08.20	30 min	13.01.2000	len10820a
1;09.24	30 min	17.02.2000	len10924a
1;10.15	30 min	08.03.2000	len11015a
1;11.24	30 min	17.04.2000	len11124a
2;00.23	30 min	17.05.2000	len20023a
2;01.21	30 min	14.06.2000	len20121a
2;02.26	30 min	20.07.2000	len20226a
2;03.21	30 min	14.08.2000	len20321a
2;04.18	30 min	11.09.2000	len20418a
2;05.22	30 min	15.10.2000	len20522a
2;06.22	30 min	15.11.2000	len20622a
2;07.21	30 min	15.12.2000	len20721a
2;08.17	30 min	10.01.2001	len20817a
2;09.16	30 min	09.02.2001	len20916a
2;10.11	30 min	07.03.2001	len21011a
2;11.18	30 min	11.04.2001	len21118a
3;00.22	30 min	16.05.2001	len30022a
3;01.20	30 min	13.06.2001	len30120a
3;04.12	30 min	05.09.2001	len30412a
3;05.23	30 min	17.10.2001	len30523a
3;06.21	30 min	14.11.2001	len30612a
3;08.13	30 min	06.01.2002	len30813a
3;09.10	30 min	03.02.2002	len30910a
3;11.11	30 min	04.04.2002	len31111a
4;00.16	30 min	10.05.2002	len40016a
4;01.19	30 min	12.06.2002	len40119a
4;02.03	30 min	27.06.2002	len40203a
4;02.17	30 min	11.07.2002	len40217a
4;03.01	45 min	25.07.2002	len40301a

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht Aktionsarten nach Vendler (1967).....	11
Tabelle 2: Darstellung der Flexion deutscher Verben im Präsens am Beispiel <i>lachen</i>	37
Tabelle 3: Darstellung der Flexion deutscher Modalverben im Präsens am Beispiel <i>dürfen</i>	37
Tabelle 4: Klassifikation in Bezug auf den Skopus	60
Tabelle 5: Aufstellung der Types und Tokens von Lena und ihrer Mutter	72
Tabelle 6: Erstes Auftreten der einzelnen Formen der Modalität	78

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Unterteilung des Aspekts.....	10
Abb. 2: Einteilung der Modalität	14
Abb. 3: Projektionsbaum nach Rizzi	54
Abb. 4: Gegenüberstellung der Verbtypes von Lena und ihrer Mutter	76
Abb. 5: Gegenüberstellung der Verbtokens von Lena und ihrer Mutter	76
Abb. 6: Verbale Äußerungen Lena vs. Mutter im Zeitverlauf	79
Abb. 7: Verwendete Formen der Modalität in Prozent – Mutter	80
Abb. 8: Aufstellung der absoluten Anzahl der modalen Äußerungen pro Aufnahme - Mutter	81
Abb. 9: Verwendete Formen der Modalität in Prozent – Lena	82
Abb. 10: Aufstellung der absoluten Anzahl der modalen Äußerungen pro Aufnahme - Lena	83
Abb. 11: Aufstellung der verwendeten Infinitive Lena vs. Mutter	83
Abb. 12: Verwendung von Modalverben Lena vs. Mutter im Zeitverlauf	85
Abb. 13: Verwendung von Modalverben in Kombination mit Modi Lena vs. Mutter im Zeitverlauf	86
Abb. 14: Aufstellung der einzelnen Modalverben Lena vs. Mutter	87
Abb. 15: Aufstellung der einzelnen Modalverben in Prozent pro Sprecher ...	88
Abb. 16: Vergleich der Anzahl der verwendeten Modi Lena vs. Mutter im Zeitverlauf	90
Abb. 17: Aufstellung der verwendeten Modi – Mutter	91
Abb. 18: Aufstellung der verwendeten Modi – Lena.....	91
Abb. 19: Anzahl der verwendeten Modalpartikeln Lena vs. Mutter	92
Abb. 20: Aufstellung durchschnittlichen Anzahl der Modalpartikeln pro Aufnahme unterteilt in die drei Phasen	93
Abb. 21: Aufstellung der eingesetzten Modalpartikeln Lena vs. Mutter über alle Aufnahmen	95

CURRICULUM VITAE

KATHRIN KOLLNDORFER

PERSÖNLICHE DATEN

Geboren am 21. September 1982
Geburtsort Klosterneuburg

SCHULBILDUNG

31. Mai 2001 Reifeprüfung (mit ausgezeichnetem Erfolg)
1996-2001 Höhere Bundeslehranstalt für Tourismus, 3500
Krems
1992-1996 Hauptschule Hermannstraße, 3400
Klosterneuburg
1988-1992 Volksschule Hermannstraße, 3400
Klosterneuburg

STUDIUM

Seit Okt. 2004 Diplomstudium Sprachwissenschaft an der
Universität Wien
2. Diplomprüfung am 27.11.2007
(mit Auszeichnung)
Schwerpunkt: Psycho-, Patho- und
Neurolinguistik
Okt. 2005 – Juni 2006 Bakkalaureatsstudium Sinologie an der
Universität Wien
Seit Okt. 2006 Diplomstudium Psychologie an der Universität
Wien
1. Diplomprüfung am 15.02.2008
Schwerpunkt: Klinische Psychologie
Derzeit Vorarbeiten zur Diplomarbeit im Bereich
Neuropsychologie

STIPENDIEN

Studienjahr 2005/2006	Leistungsstipendium nach dem Studienförderungsgesetz (StudFG) vom BM.W_F
Kalenderjahr 2007	Leistungsstipendium aus den Mitteln der Stiftungen und Sondervermögen von privaten Stiftungen finanziert
Studienjahr 2007/2008	Leistungsstipendium nach dem Studienförderungsgesetz (StudFG) vom BM.W_F

BERUFLICHE TÄTIGKEITEN

Aug. 2001 – Sep. 2003	Reisebüro Mondial, 1040 Wien Incoming Mitarbeiterin für Russland
Okt. 2003 – Sep. 2004	Stadtgemeinde Klosterneuburg, 3400 Klosterneuburg Sekretärin in der Rechtsabteilung
Seit Juni 2007	INFO Research International, 1070 Wien Freie Mitarbeiterin in der Datenauswertung
Sep. 2008 – Nov. 2008	Praktikum in der Lehr- und Forschungspraxis des Instituts für Klinische Psychologie an der Fakultät für Psychologie der Universität Wien

VORTRÄGE

Kollndorfer, Kathrin & Gadermaier, Volker (2008). Regel oder Speicherung. Deutsche Partizipialbildung im Online- und Offlinetest. Österreichische Linguistiktagung, Wien, 5. – 8. Dezember 2008.