

Die Verknüpfung kontrastiver Linguistik und Didaktik ist in der linguistischen Forschung von besonderer Bedeutung und steht im Mittelpunkt dieses Bandes. Mit dem Band werden einige der Themen aus der internationalen Tagung *Kontrastive Linguistik* vertieft, die 2018 an der Universität Mailand stattfand. Die zwölf Beiträge fokussieren sowohl theoretisch als auch praxisorientiert wichtige Merkmale des Deutschen, das mit anderen Sprachen (wie Italienisch, Englisch und Spanisch) durch vielfältige Methoden (u.a. Korpuslinguistik und Textlinguistik) verglichen wird. Dabei präsentieren sie neue Perspektiven für den didaktischen Bereich und tragen somit zur Diskussion der Potenziale der kontrastiven Analysen in den Bereichen der Mehrsprachigkeit, der Syntax und der Phonetik/Phonologie bei.

**Marina Brambilla** ist Professorin für Deutsche Sprachwissenschaft an der Università degli Studi di Milano.

**Valentina Crestani** ist Junior-Professorin für Deutsche Sprachwissenschaft an der Università degli Studi di Milano.

**Nicolò Calpestrati** ist Lehrbeauftragter an der Università degli Studi di Milano, Università dell'Insubria, Università di Parma und Università di Pisa.

ISBN 978-3-631-79458-6



32

Marina Brambilla / Valentina Crestani / Nicolò Calpestrati (Hrsg.) · Deutsch im Vergleich



# Deutsche Sprachwissenschaft international

Herausgegeben von Armin Burkhardt, Claudio Di Meola und Jin Zhao

Band 32

Marina Brambilla / Valentina Crestani / Nicolò Calpestrati (Hrsg.)

## Deutsch im Vergleich

Theorie, Praxis, Didaktik



PETER LANG

### Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Diese Publikation ist vom Dipartimento di Scienze della Mediazione Linguistica e di Studi Interculturali und vom Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere der Università degli Studi di Milano finanziert worden.

ISSN 1862-653X  
ISBN 978-3-631-79458-6 (Print)  
E-ISBN 978-3-631-83566-1 (E-PDF)  
E-ISBN 978-3-631-83567-8 (EPUB)  
E-ISBN 978-3-631-83568-5 (MOBI)  
DOI 10.3726/b17598

© Peter Lang GmbH  
Internationaler Verlag der Wissenschaften  
Berlin 2020  
Alle Rechte vorbehalten.

Peter Lang – Berlin · Bern · Bruxelles ·  
New York · Oxford · Warszawa · Wien

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Diese Publikation wurde begutachtet.

[www.peterlang.com](http://www.peterlang.com)

## Inhalt

Einleitung ..... 7

### 1. Mehrsprachigkeit

*Livio GAETA*

Kontrastive Linguistik als Mikrotypologie: Die Rolle des Deutschen als L3 ..... 13

*Giancarmine BONGO*

Kontrastive Linguistik und Deutsch als Tertiärsprache (L3):  
die Möglichkeit des verstärkten Kontrastes ..... 37

*Beate BAUMANN*

Interkulturelle Literaturtexte im universitären DaF-Unterricht:  
Mehrsprachigkeit, Kontrastivität und Bewusstheit ..... 53

### 2. Syntax: Deutsch-Italienisch

*Claudio DI MEOLA*

Kontrastive Linguistik und Sprachdidaktik: wie lässt sich positiver  
Transfer fördern und negativer Transfer unterbinden? ..... 71

*Daniela PUATO*

Die Kodierung der Vergangenheit im Deutschen und Italienischen:  
Tempora im Vergleich ..... 93

*Elena BELLAVIA*

Muss oder soll? Modalverben zwischen „Emotionalität“ und „Rationalität“ 117

*Federica RICCI GAROTTI*

Das italienische *gerundio* in impliziter und expliziter Wiedergabe ..... 135

### 3. Syntax: Deutsch und andere Sprachen

*Tassja WEBER*

Zum Einfluss der Erstsprache auf den Gebrauch von Präpositionen.  
Eine kontrastive Analyse im Lernerkorpus MERLIN ..... 151

<i>Rode VEIGA-PFEIFER</i> Erweiterte Nominalphrasen: Potentielle Lernschwierigkeiten von DaF- Lernenden mit Portugiesisch als Erstsprache .....	169
<i>Almudena MALLO / Erich HUBER</i> <i>Breve manual de conectores alemanes</i> : theoretische Grundlagen und kontrastive Korpusanalyse am Beispiel von <i>wobei</i> .....	187
<b>4. Phonetik und Phonologie</b>	
<i>Federica MISSAGLIA</i> Kontrastive Phonetik und Prosodie: Deutsch vs. Italienisch .....	207
<i>Marion WEERNING</i> Sprachtypologie als Ausgangspunkt einer kontrastiven Ausspracheschulung DaF von Lernenden mit Italienisch als Muttersprache .....	227
Adressen der Autoren und der Autorinnen .....	249

## Einleitung

Der vorliegende Band enthält zwölf Beiträge der internationalen Tagung *Kontrastive Linguistik: Deutsch als Kontrastsprache*<sup>1</sup> (Universität Mailand, 25.-26. Oktober 2018), die wir gemeinsam mit anderen KollegInnen der Universität Mailand (Carolina Flinz, Peggy Katelhön, Fabio Mollica) organisierten. In unterschiedlichen Ländern tätige Linguistinnen und Linguisten setzen sich in ihren Aufsätzen mit relevanten Aspekten des Deutschen als Kontrastsprache mit anderen Sprachen wie Italienisch, Englisch, Spanisch und Portugiesisch auseinander, wobei der Schwerpunkt auf der engen Verbindung zwischen kontrastiven Analysen und der didaktischen Perspektive liegt.

Den Titel des Bandes *Deutsch im Vergleich: Theorie, Praxis, Didaktik*, der diese zwei Aspekte ins Zentrum stellt, haben wir zusammen mit Kolleginnen der Universität Mailand gewählt, welche Herausgeberinnen zweier anderer Werke in anderen Publikationsorten sind, die immer den Haupttitel *Deutsch im Vergleich* enthalten.<sup>2</sup> Die deutsche Sprache steht somit im Zentrum aller Beiträge, die insgesamt viele der wichtigsten Vergleichspunkte zwischen Deutsch und den jeweiligen Kontrastsprachen behandeln und zwar entweder aus einer primär theoretischen als auch aus einer angewandten Perspektive. Beide Gesichtspunkte können – zusammen gesehen – zu fruchtbaren Erkenntnissen führen, die nicht nur für SprachwissenschaftlerInnen und TranslationswissenschaftlerInnen von besonderem Interesse sind, sondern auch für Studierende, Doktoranden und angehende Experten, die sich mit dem Deutschen entweder aus dem muttersprachlichen Blickwinkel oder aus dem fremdsprachlichen Blickwinkel beschäftigen.

Gehen wir auf die einzelnen Aufsätze ein. Die ersten drei betrachten verschiedene Aspekte der kontrastiven Linguistik und der **Mehrsprachigkeit (Deutsch, Italienisch und Englisch bzw. Deutsch und Italienisch)**.

**Livio Gaeta** betrachtet die Kontrastive Analyse als granulare Mikrotypologie und verbindet diese Perspektive mit der Rolle des Englischen als „globaler Sprache“ und als zuerst erworbener Fremdsprache. Fokussiert wird der Vergleich mit dem Deutschen als L3 und mit dem Italienischen als L1. Auf der Basis von

1 <<https://sites.google.com/site/kontrastivelinguistik/home>>

2 Brambilla Marina/Flinz Carolina/Luppi Rita (i.V.), *Deutsch im Vergleich: Textsorten und Diskursarten*. Themenausgabe der Zeitschrift AION-G – Sezione Germanica. Napoli, Il Torcoliere; Brambilla Marina/Katelhön Peggy/Muco Albana (i.V.), *Deutsch im Vergleich: Lexikalische und morphosyntaktische Strukturen*. Linguistik Online.

Elena BELLAVIA

## ***Muss oder soll? Modalverben zwischen „Emotionalität“ und „Rationalität“***

**Abstract:** Within foreign language teaching research, studies on metaphor have led to an orientation towards objectives regarding not just verbal fluency but also conceptual metaphoric fluency. This work is based on the assumption that a language pedagogy in line with the results of this research in linguistics and psycholinguistics must consider its objectives to include the development of schemata and metaphorical associations as stable contents of learner memory to be drawn upon during the comprehension and production of texts. In particular, this paper focuses on the use and semantics of German modal verbs, which represent a difficult topic for Italian mother-tongue learners.

**Keywords:** German as foreign language, Italian, psycholinguistic, metaphor, German modal verbs

### **1. Einleitung**

Bei der Konstitution von Bedeutung spielen – gemäß der „*Embodiment*“-These der Kognitiven Linguistik (Johnson 1987: XIV ff.; Lakoff 1987: 425ff.) – kinästhetische Bildschemata („image schemata“) und konzeptuelle Metaphern eine große Rolle.<sup>1</sup> In der vorliegenden Arbeit soll anhand von Modalverben dargestellt werden, dass die Berücksichtigung der Aspekte der Verkörperlichung und der Vorstellungsfähigkeit es ermöglicht, die Grammatik einer Sprache mit ihrem jeweiligen Bedeutungsgehalt zu verknüpfen. Dies kann sowohl der Sprachwissenschaft als auch dem Prozess des Sprachenlernens dienen.

Da der vorliegende Artikel die Fortsetzung eines früheren Aufsatzes zur Bedeutung der „*Ereignis*“-Metapher für das semantische Verständnis des Verbes *müssen* (Bellavia 2019) darstellt, soll dieser im folgenden Kapitel kurz zusammengefasst werden. Im Gegensatz zu der diesem Beitrag vorausgehenden Arbeit (ebd.) wird an dieser Stelle nicht die Verknüpfung zwischen der deontischen Bedeutung des Verbes *müssen* („Notwendigkeit“) und der epistemologischen Bedeutung der ‚starken Vermutung‘ behandelt.<sup>2</sup> Vielmehr liegt der Fokus auf der

---

1 Die Kognitive Semantik holistischer Prägung, deren wichtigste Repräsentanten Lakoff und Johnson (1980, 1999, 2003) sind, bildet den theoretischen Rahmen dieser Arbeit.

2 Für eine ausführliche Behandlung der metaphorischen Verwendung von *müssen* vgl. Kanaplianik (2016), mit Bezug auf den Ansatz der Kognitiven Semantik, und Keller (1995: 229) bezogen auf den Ansatz der Pragmatik.

Beziehung zwischen der deontischen Interpretation von *müssen* mit der sinnverwandten Lesart von *sollen*, die ein zentrales Problem für die Deutschlernenden mit Italienisch als Muttersprache darstellt (Blasco Ferrer 1999: 129).

## 2. Die Metapher des Ereignisses. Bewegung und Kräfte bei der Verwendung von *müssen* als starke Aufforderung

In der Kognitiven Semantik tritt die Beziehung zwischen der Verortung im Raum, der Bewegung und der die Bewegung bestimmenden oder bedingenden Kräfte als zentraler Bestandteil der Konstitution der linguistischen Bedeutung in Erscheinung (vgl. Casadei 1996: 168). Innerhalb dieses theoretischen Bezugsrahmens werden die Aspekte eines Ereignisses mit Begriffen zur Beschreibung des Raumes, der Bewegung und der Kräfte metaphorisch ausgedrückt. So zum Beispiel (wie bereits Bellavia 2019a: 126), wenn wir beim Vortragen sagen:

(1) *Ich gehe zum nächsten Punkt über*

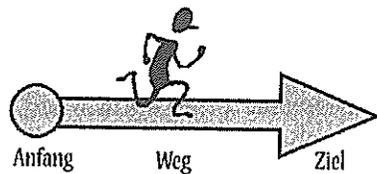


Fig. 1. Das WEG-Schema (nach Johnson 1987: 28)

benutzen wir das „WEG-Schema“ (Johnson 1987: 28).

Dabei gibt es ein Element (einen Punkt), der als Start gekennzeichnet wird (und der im Beispiel (1) nur implizit ausgedrückt wird), einen Pfad (die Verbindungslinie) und schließlich ein Ziel, den nächsten Punkt, auf den sich der Redner im Folgenden konzentrieren will.<sup>3</sup> Das Beispiel zeigt, dass mentale Zusammenhänge durch metaphorische Projektion als Bewegungen innerhalb einer Rede aufgefasst werden, wobei die Rede selbst als Weg gesehen wird<sup>4</sup>.

3 Vgl. Buchholz (1996: 187).

4 Entsprechend der konzeptuellen Metapher „discourses as journey“ (Lakoff/Johnson 1999: 47).

Das WEG-Schema entsteht aus der Strukturierung unserer Lebenserfahrungen und prägt unser allgemeines Konzept von Handlung. Durch die Kenntnis kinästhetischer Schemata und ihren metaphorischen Zuordnungen können komplexe Konzepte, wie z.B. Modalität oder Kausalität, auf anschauliche Weise ausgedrückt werden. Dies wurde bereits in der vorigen Arbeit (ebd.) auf Basis der Analyse eines Satzes gezeigt, der die deontische Nebenvariante des Verbs *müssen* veranschaulicht, in dem die Bedeutung im Sinne von ‚Notwendigkeit‘ (charakteristisch für die Hauptverwendung des Verbs *müssen*) an den Willen einer Person geknüpft ist, die an eine andere Person eine Forderung richtet.<sup>5</sup> Der dort besprochene Satz ist folgender:

(2) *Peter muss die Arbeit annehmen.*<sup>6</sup> [weil ihn andernfalls seine Frau verlässt.]

Er beschreibt eine Situation, bei der es um eine „antagonistische Kraft“<sup>7</sup> geht, die ein bestimmtes Subjekt zu einer Handlung zwingt, d.h., dass Peter von der Drohung seiner Frau, ihn zu verlassen, gezwungen wird, die Arbeit anzunehmen (Buchholz 1996: 189). Wir verstehen also die Bedeutung von „muss“ in diesen Sätzen, wenn wir „das KRAFT-Schema“ sichtbar machen:

5 Bei der semantischen Behandlung von Modalverben und deren Verwendungsweisen wird traditionell zwischen einem deontischen und einem epistemischen Gebrauch dieser Verben unterschieden (z.B. Fritz 1991, Liedtke 2000). Bei der deontischen Modalität können vielfältige kommunikative Funktionen gekennzeichnet werden, wie beispielsweise eine Erlaubnis (*dürfen/können*) oder ein Verbot (*nicht dürfen*), eine Notwendigkeit (*müssen*), eine Möglichkeit (*können*), eine Fähigkeit (*können*), oder eine Aufforderung (*sollen*) (Fritz 2005: 203). Bei der epistemischen Modalität kann eine Vermutung (von unterschiedlicher Stärke) ausgedrückt werden, d.h. es werden „die gedankenmäßigen Bedingungen eines Sachverhalts (Sprechermeinung) genannt“ (Helbig/Buscha 1996: 47). Wie Costa (2004: 203) betont, ist die Zweiteilung deontisch / epistemisch philosophischen Ursprungs, wohingegen die Klassifizierung in der Linguistik deutlich komplexer ist; im Großen und Ganzen kann festgehalten werden, dass innerhalb der Linguistik die deontische Kategorie der ‚objektiven‘ Modalität bzw. der Modalität der ‚Wirklichkeit‘ entspricht, während die epistemologische Kategorie mit der ‚subjektiven‘ Modalität bzw. der Modalität der ‚Wahrscheinlichkeit‘ korrespondiert. Tatsächlich führen die in der Grammatik verwendeten modalen Kategorien zu einer Vereinfachung und sind nur schwierig auf konkrete linguistische Phänomene anzuwenden. Dieser Aspekt der Frage nach einer mehr oder weniger gegebenen Möglichkeit der Schlussfolgerung wird im Folgenden vertieft (vgl. Abschnitt. 3.1). Vertiefend zur Bedeutung von Modalverben vgl. auch Baumann (2017) und Kanaplianik (2016).

6 Beispiel aus Buchholz (1996: 189).

7 Für die Behandlung der „Kraft-Dynamik“ (Talmy 1988, 2000) bei der Analyse deutscher Modalverben vgl. Kanaplianik (2016).



Fig. 2. Das KRAFT-Schema (Johnson 1987: 28, nach Buchholz ebd.)

Gewissermaßen ist der Druck, den die Ehefrau auf ihren Ehemann [Peter] ausübt, der Beweggrund, durch den Peter dazu veranlasst wird, diese Arbeit anzunehmen (ebd.). Tatsächlich kann der Satz (2) als Antwort in einem hypothetischen Gespräch verstanden werden, in dem nach der Motivation des Geschehens gefragt wird:

(2a) *Warum nimmt er diese Arbeit an?*

Aus diesem Beispiel ist ersichtlich, dass die Kraft die Logik der Kausalität präkonzeptuell bereits impliziert. Diese Tatsache hat eine verkörperlichte Grundlage: Wir machen immer „die Erfahrung, dass beim Ausüben der Kraft auf physische Objekte ein Ergebnis – eine Bewegung oder eine Veränderung dieser Objekte – erreicht wird“ (Kanaplianik 2016: 48);<sup>8</sup> d.h., dass wir, auf Basis von wiederholter Erfahrung von Kräften, ebendiese physischen Kräfte in Interaktionen als Ursache für eine Handlung bzw. ein Ereignis wahrnehmen. Mit anderen Worten: Wir übertragen die kraft-dynamischen Verhältnisse auf kausale Zusammenhänge. Nach diesem Prinzip strukturieren wir also durch Metaphorisierung auch die Ereignisse in der sozialen Welt: So kann z.B. die Notwendigkeit bzw. der Zwang, etwas zu tun, als eine auf eine Person wirkende soziale Kraft erfasst werden, die sie zu einer Handlung zwingt. Dadurch wird eine Verbindung zwischen der Kategorie der Modalität und der Kategorie der Kausalität hergestellt: Die modale Verpflichtung wird als eine Art kausaler Interaktion interpretiert.

Die Analogie zwischen verursachter Raumbewegung und Kausalität lässt sich schließlich durch ein Schema darstellen: Die Kraft hat die Qualität eines Vektors, sie ist zielgerichtet und folgt einem Pfad der Bewegung (vgl. Fig. 2). Es ist also evident, dass das KRAFT-Schema und das WEG-Schema (vgl. Fig. 1) eng miteinander verbunden sind, und zwar dann, wenn die Bewegung (der „Weg“) von etwas oder von jemandem ursächlich initiiert wird („Kraft“ als wirkende Ursache).

Fig. 3 zeigt eine mögliche figurative Darstellung zur Visualisierung der Verbindung des KRAFT- und des WEG-Schemas:

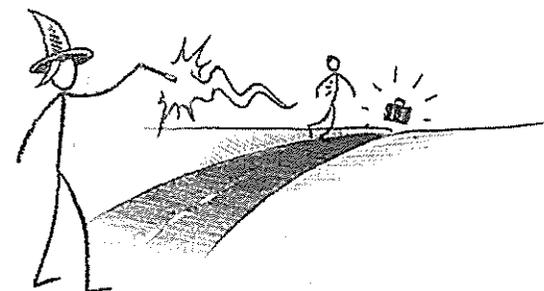


Fig. 3. „Peter muss die Arbeit annehmen“: Das Verb „müssen“ in der Lesart der ‚Aufforderung‘

Fig. 3 gilt als „grammatische Metapher“ (Kanaplianik 2016: 94),<sup>9</sup> die als „Überbrückung zwischen der kognitionslinguistischen Erklärung verschiedener Grammatikbereiche und der Unterrichtspraxis“ dient (ebd.). Sie stellt das Verb *müssen* in der Variante der starken ‚Aufforderung‘ dar, wobei die äußere, auf den Ehemann wirkende Kraft durch seine Verzauberung symbolisch dargestellt wird: Die Kraft, d.h. der Druck, den die Ehefrau auf ihren Mann ausübt, erscheint als magische, aus dem Zauberstab der als Hexe dargestellten Ehefrau kommende Energie.

Die Art der Darstellung soll dem obengenannten WEG-Schema (Fig. 1) entsprechen: Der Weg steht für die Handlung (die Tatsache, dass der Mann die Arbeit annimmt); die den Zauber bewirkende Hexe ist die Ehefrau des Mannes. Sie verkörpert den Ursprung der Bewegung: Sie stellt nämlich die kausative Kraft dar, die die Bewegung des Mannes zum Ziel verursacht. Am Ende des Weges steht das Ziel (die Arbeit), die durch das Bild einer Aktentasche veranschaulicht wird.

### 3. Die Modalverben zwischen Linguistik und Didaktik

Das Verb *müssen* kann regelhaft auf unterschiedliche Weise verwendet werden. Helbig/Buscha (1996: 48) listen beispielsweise drei Varianten dieses Verbs nach den Funktionen von (i) *Notwendigkeit*, (ii) *Aufforderung*, und (iii) *sichere Vermutung* auf: Zwischen ihnen thematisieren sie keinen Zusammenhang. Das bedeutet, dass Lernende und Lehrende dazu gezwungen sind, von allein die Verknüpfung zwischen den unterschiedlichen Gebrauchsweisen zu finden. Die Praxis, die Polysemie dieser Verben nicht innerhalb eines systemischen Überblicks aufzuzeigen,

<sup>8</sup> Vgl. dazu Talmy (1988, 2000) und Lakoff/Johnson (1999).

<sup>9</sup> Zur Definition von grammatischer Metapher in der Kognitiven Linguistik vgl. Suárez Muñoz (2013) und Kanaplianik (2016: 94).

bei dem die einzelnen Varianten in Beziehung zueinander stehen, führt folglich dazu, dass die Trennung zwischen dem deontischen und dem epistemischen Gebrauch des Verbes verstärkt wird. Diese hat in der Geschichte der Linguistik für lange Zeit die Analyse von Metaphern (sowie die Analyse eines Großteils linguistischer Ausdrücke, die überdies „idiomatische Ausdrücke“ sind) belastet.<sup>10</sup>

Eines der Probleme, das die auf den Lernprozess angewandte Linguistik demnach zu lösen versuchen muss, betrifft die Erklärung der Verbindungen zwischen den verschiedenen Bedeutungen der einzelnen Modalverben, wie zum Beispiel – im Falle des Modalverbs *müssen* – der Übergang der Bedeutung von *müssen* im Sinne von ‚Notwendigkeit‘ zu der der ‚starken Vermutung‘, wobei außerdem die jeweiligen Entsprechungen innerhalb des gesamten Systems der Modalverben thematisiert werden sollten.

Unterstützung in dieser Richtung kann aus jeder Teildisziplin der Linguistik kommen, die sich ebenfalls mit „sprachlicher Kreativität“ beschäftigt und beispielweise versucht, Fragen zu beantworten, wie die Sprecher einer Sprache „das vorhandene Bedeutungspotenzial sprachlicher Ausdrücke nutzen“ (Fritz 1998: 4), um erfolgreich zu kommunizieren. Dies ist eine Problematik, die die Fragestellung bezüglich der Prinzipien des menschlichen Denkens berührt, und die – wie Fritz (ebd.: 5) schreibt – auch schon der Psychologe Wilhelm Wundt gegen Ende des 19. Jahrhunderts verfolgte. Diese Art der Fragestellung bestimmt in aktueller Zeit das Ziel der neueren Kognitiven Semantik. Dieser Ansatz, der – wie bereits gesagt – den zentralen Bezugsrahmen dieser Arbeit bildet, muss gewiss in Interaktion mit den Teilgebieten der Linguistik (insbesondere der Pragmatik) betrachtet werden, die die Semantik auch und vor allem als das Resultat pragmatischer Vorgänge betrachten.

### 3.1 Wer muss das?

Zum Einstieg in die Analyse der Bedeutung von *müssen* schauen wir das erste Beispiel an:

(3) *Ich muss mich beeilen* („wenn ich den Zug noch erreichen will“).<sup>11</sup>

Im Beispielsatz (3) trägt *muss* die Bedeutung von ‚notwendig sein‘: Die durch den Konditionalsatz bzw. seine Erfüllung vorgegebene Notwendigkeit, die *muss* hier impliziert, lässt sich anhand der folgenden Fig. 4 metaphorisch veranschaulichen:

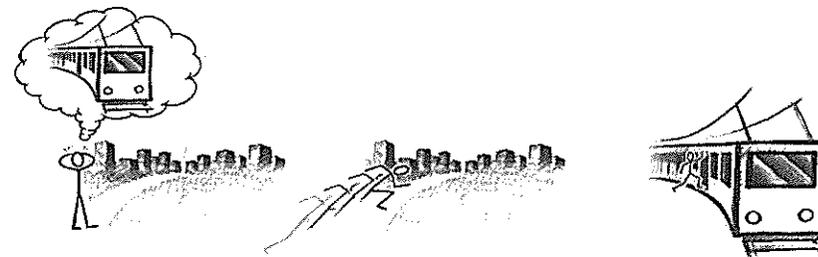


Fig. 4. Das WEG-Schema in der Vorstellung der „Ereignis“-Struktur (Szene I)

Das Bild stellt die Person dar, die das Ziel (den Zug) erreichen *will*. Um das Ziel zu erreichen, fühlt sie sich sozusagen gezwungen, schnell zu laufen, da sie unter Zeitdruck steht. Sie spürt nämlich eine Art Kraft, die sie antreibt, sich zu beeilen (vgl. Fig. 2).

Die Art der Visualisierung soll dem obengenannten WEG-Schema (Fig. 1) entsprechen: Sie visualisiert einen Anfang – eine Art Vor-Handlung, die die Phase der Erkenntnis repräsentiert. In dieser Phase nimmt das denkende Subjekt die Situation zur Kenntnis (wie spät es ist, wann der Zug abfährt und wie lange es dauert, um den Bahnhof zu erreichen) und entscheidet, wie es sich bewegen muss: laufen. Die Handlung des Laufens entspricht der zentralen Phase des WEG-Schemas, da die Art und Weise bzw. das Mittel der Bewegung darstellt, durch die das Ziel erreicht wird: in den Zug einzusteigen. Der Antrieb (oder die treibende Kraft<sup>12</sup>) ist durch die Sorge des Subjekts angesichts der (eventuellen zukünftigen) Möglichkeit, zu spät am Bahnhof anzukommen, gegeben (es handelt sich also um eine Vorstellung). Je größer die Sorge, desto schneller wird der Lauf sein, mit dem die Person die Vision einer wahrscheinlichen, positiven Zukunft verfolgt: die Szene, in der sie es schafft, den Zug zu erreichen. Die Ursache der Entscheidung zur Handlung liegt also in der Verknüpfung zwischen dem gegenwärtigen und dem erhofften Zustand (d.h. die Verknüpfung von Anfang und Ziel des Weges). Das Verb *müssen* markiert demnach den Umstand, dass es unvermeidbar ist, eine bestimmte Handlung (laufen) dringend abzuschließen, wenn es einen gewissen Zustand (im Zug sein) erreichen und einen anderen (den Zug verpassen) vermeiden möchte. Anders gesagt: *Müssen* signalisiert, dass unmittelbar nur eine Handlung zu vollziehen ist. Es existieren weder andere Handlungsoptionen noch Wahlmöglichkeiten (daher steht *müssen* hier im

10 Zu diesem Aspekt vgl. Bellavia (2007: 35).

11 Dieser Satz („Er muß sich beeilen, wenn er den Zug noch erreichen will“) ist dem Leitfaden der deutschen Grammatik von Helbig/Buscha (1996: 48) entnommen. Dort wird dieser als Beispielsatz der „Variante 1“ von *müssen* aufgeführt.

12 Vgl. Fig. 2.

Sinne von ‚zwanghaft‘): Es wird nicht berücksichtigt, ob die Person gerne laufen möchte, noch ob sie dazu Lust hat oder nicht, eventuelle, andere Handlungsoptionen werden nicht diskutiert.

Im Blickwinkel der finalistischen Ursache kann die Verwendung von *müssen* in Beispiel (3) auch wie eine indirekte Form der Höflichkeit gegenüber dem Gesprächspartner gelesen werden, da sich im schnellen Fortteilen seines Gegenübers die Bedeutung dessen gezwungen-Seins ausdrückt. Auf diese Weise kann eine Verletzung des Gesprächspartners vermieden und das eigene Gesicht gewahrt werden, da die Antwort auf eventuelle Zweifel des Gegenübers hinsichtlich der Beweggründe (z.B. Warum ist er so in Eile weggegangen? Habe ich vielleicht etwas gesagt, das nicht in Ordnung war?) so vorweggenommen wird.

Vergleichen wir das Beispiel (3) nun mit folgendem Satz:

(4) *Ich muss mehr lernen.*

Im Beispiel (4) liegt die Dringlichkeit nicht im Laufen, um einen Ort zu erreichen, sondern im Lernen. Zu bestimmen, *warum* es notwendig ist, dies zu tun, ist nicht unbedeutend: Eine kontextgesteuerte Analyse des Ereignisses erlaubt es, die verschiedenen Bedeutungen des zu untersuchenden Modalverbs zu interpretieren und zu unterscheiden. Die Positionierung des Sprechers zu dem Gesagten (die – die „gängige Definition“ der Modalverben darstellt, vgl. Costa 2004: 203), ist, auch wenn sie ein Parameter des extralinguistischen Bereichs ist, maßgeblich für das Verständnis der Bedeutung, die das Modalverb in jenem Kontext annimmt. Aus diesem Blickwinkel ist die Semantik der Modalverben hauptsächlich eine Frage der ‚Pragmatik‘.<sup>13</sup> Nützlich ist dementsprechend auch der Ansatz von Diewald (1999), die – wie Costa (ebd: 204) anmerkt – bei der Verwendung von Modalverben ihre [deiktische] Eigenschaft als Unterscheidungsmerkmal identifiziert, das als Ausdruck der Positionierung des Sprechers gegenüber dem Inhalt seiner Aussage verstanden wird. Dennoch kann meines Erachtens behauptet werden, dass diese deiktische Perspektive sich nicht ausschließlich auf die epistemologische Modalität bezieht (auch wenn diese fundamental ist), sondern dass auch bei der deontischen Modalität eine Rolle spielt. Dies gilt auch

13 Die pragmatische Perspektive ist sicherlich – wie bereits Costa (2004: 205) bemerkt – eine der vielversprechendsten zur Beschreibung eines wie das der Modalverben gegliederten Systems. Diesbezüglich führt die Autorin zahlreiche Vorschläge zur pragmatischen Analyse der Modalverben an, darunter die von Milan (2001), die sie am ehesten für interessant erachtet.

daher, weil das Verständnis eines jeden Gebrauchs von Modalverben erfordert, dass der Leser und Hörer „*in fabula*“ ist, sprich, dass er sich – um reell interpretieren zu können, was er liest oder hört – eine ‚Vorstellung‘ des Sachverhalts erschafft.<sup>14</sup> Er taucht in den Kontext des Ereignisses ein und identifiziert sich mit den „Akteuren“ der Szene (den Sprechern, Gesprächspartnern und den Personen, auf die Bezug genommen wird).<sup>15</sup>

Dies ist sogar noch zutreffender, wenn es sich um Lernende mit Deutsch als L2 handelt. Wenn also, mit zunehmender kommunikativer Erfahrung, die verschiedenen Arten von Situationen (Verwendungen) und ihre Implikationen abgespeichert und automatisiert worden sind, wird das Verständnis in immer direkterer Form eintreten und eine Vermittlung der Vorstellung wird weniger notwendig sein. Es existieren demzufolge für den Lernenden notwendige Informationen, die einem erfahrenen Linguisten oder einem Muttersprachler sicher redundant erscheinen, dies jedoch keinesfalls für Nullanfänger sind.

Betrachten wir daher also den Effekt der Erweiterung des Kontextes auf das Verstehen des Beispielsatzes:

(4a) *Ich muss mehr lernen* (, weil ich die Prüfung gut bestehen will).

Erneut ist es hilfreich, den Satz „*Ich muss + Vinf*“ als eine Antwort auf eine hypothetische Frage (warum muss diese Handlung ausgeführt werden?) zu lesen, um die Bedeutung des Modalverbs zu verstehen. Der Satz könnte durch folgende grammatische Metapher dargestellt werden:

14 Das bedeutet – in den Worten der Kognitiven Semantik (Langacker 1990, 1991) – dass der Leser oder Hörer die Perspektive (*vantage point*) des Sprechers (*conceptualizer*) einnimmt, und zwar „*onstage*“ (subjektive Wirklichkeitskonstruktion). Dies ist einer der Gründe, weshalb der Gebrauch der Modalkategorien ‚objektiv‘ und ‚subjektiv‘, die in den linguistischen Grammatiken verwendet werden (vgl. Fußnote 5), schwierig auf konkrete linguistische Phänomene anwendbar ist: Es trifft nämlich nicht zu, dass nur die epistemologische Modalität an die subjektive Bewertung des Sprechers gebunden sein kann; dementsprechend ist es also auch nicht zutreffend, dass nur die subjektive Modalität schlussfolgerbar ist.

15 Das heißt, er besitzt detaillierte Informationen zu den zentralen Faktoren, die eine Kommunikationssituation (in der Pragmatik der „situationalen Kontext“) schaffen: die Teilnehmer, die Raum-Zeit-Koordinaten, den Raum der Wahrnehmung, das System bestehender Kenntnisse, die Beziehung zwischen Sprecher und Hörer, die Absicht des Sprechers (vgl. Di Meola 2004: 157).

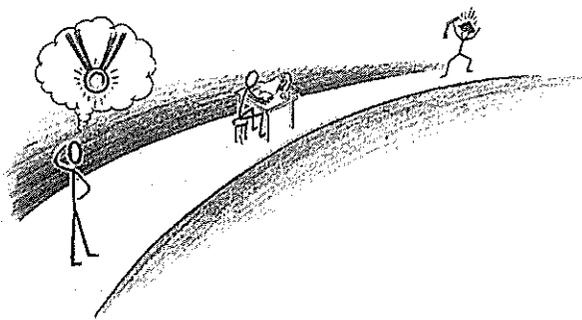


Fig. 5. Das WEG-Schema in der Vorstellung der „Ereignis“-Struktur (Szene II)

Auch im Beispiel (4a) ist das eigentliche Ziel, der Zweck der Handlung, nicht die Handlung des Lernens selbst. Diese ist vielmehr funktional zum Erreichen des Ziels, sie ist das beste Mittel, um an das Ziel zu gelangen. Das Subjekt kann das Ziel (eine gute Note zu bekommen) nicht direkt erreichen, sondern ist von den Umständen dazu gezwungen, sofern es das Ziel des Bestehens der Prüfung mit guter Note erreichen möchte, eine Phase des Lernens zu durchlaufen. Auch hier wird nicht berücksichtigt, ob das Subjekt dazu Lust hat oder nicht, oder ob es andere Handlungsoptionen oder Möglichkeiten gibt. Es existiert demnach nur eine Richtung (der Vektor der Kraft) vom gegenwärtigen zum zukünftigen, erwünschten Zustand: Die zum Ziel führende Energie wird dementsprechend besonders hoch sein.

### 3.1.1 Muss ich oder soll ich?

Vergleichen wir jetzt das Beispiel (4a) mit folgendem Satz:

(5) *Ich soll mehr lernen.*

Das Beispiel (5) stellt die erste Variante von *sollen* in der Bedeutung von „Auftrag, Pflicht“ dar (vgl. Helbig/Buscha 1996: 48). Diese Verwendungsweise von *sollen* zeigt einige Berührungspunkte mit dem Gebrauch von *müssen* im Beispiel (4a), das die Bedeutung im Sinne von Notwendigkeit ausdrückt. Traditionell wird der Unterschied allgemein dadurch erklärt, dass, während „*müssen* eine objektiv bedingte Notwendigkeit bezeichnet, *sollen* eine Notwendigkeit ausdrückt, die durch eine andere Person, durch ein moralisches Prinzip, durch eine gesellschaftliche Norm u.ä. bedingt ist“ (Helbig/Buscha ebd.: 48). Diese ‚Regel‘ wird dann durch die Erweiterung des außersprachlichen Kontextes der Sätze entschlüsselt (ebd.):

(4a) *Ich muss mehr lernen, weil ich die Prüfung gut bestehen will.*

(5a) *Ich soll mehr lernen, weil die Lehrerin das gesagt hat.*

Während in Beispiel (4a) – wie oben gezeigt – das Subjekt die Notwendigkeit der Situation verstanden hat, unterstreicht die Verwendung von *sollen* im Beispiel (5a), dass der Antrieb zur Handlung des Lernens nicht auf der Entscheidung des Sprechers basiert, sondern eine Forderung der Lehrerin ist. Mit *sollen* signalisiert der Sprecher, dass er nicht handelt, weil er es selbst so entschieden hat, sondern weil eine übergeordnete Instanz – die auch eine Norm oder ein ideales Bezugsmodell sein kann – dazu rät. Der/die Lernende könnte sich auch dazu entscheiden, die Vorschrift nicht zu befolgen, und müsste dafür die Konsequenzen tragen; genauso kann jedoch der Fall eintreten, dass er/sie zu der Erkenntnis gelangt, dass die Aussicht, mit guten Noten versetzt zu werden und sich dabei kulturell weiterzuentwickeln, ein positives und erstrebenswertes Ziel für ihn/sie darstellt. In diesem Fall könnte er/sie das Verb *müssen* benutzen (Satz 4a), um zu markieren, dass Lernen seine/ihre eigene Entscheidung ist. In diesem Sinne ruft die pragmatische Modalität von *müssen* und *sollen* den Kontext der „Willenskraft“ auf: Der Beispielsatz (5a) könnte nämlich so paraphrasiert werden: „*Sie will*, dass ich mehr lerne“,<sup>16</sup> während der Beispielsatz (4a) so paraphrasiert werden könnte: „*Ich will*, dass ich mehr lerne.“<sup>17</sup> In diesem Fall wird – mit Aussicht auf das Erreichen eines vorgestellten Ziels – aus dem äußeren Zwang (*Sachzwang*) eine innere Tendenz des Subjekts, das die *tatsächliche* Handlungsmotivation darstellt. Auf diese bestimmte Art und Weise zu handeln, wird daher als ein notwendiges Bedürfnis wahrgenommen. Hier wird also ein *ich muss* durch die „eigene“ Überzeugung motiviert und nicht mehr, wie im Fall von *sollen*, wie ein Rat oder ein Auftrag von außen wahrgenommen.<sup>18</sup>

16 Zur Bedeutungsverwandtschaft des Modalverbes *sollen* mit dem Modalverb *wollen* äußert sich auch Weinrich (1993: 305): *sollen*, wie das Modalverb *wollen*, bezeichnet „ebenfalls ein Interesse an der Geltung[...], mit dem Unterschied jedoch, daß nicht das eigene Interesse gemeint ist, sondern das Interesse, das eine andere Instanz vom Subjekt der Handlung verlangt.“ (ebd.: 306). Der Autor betont zudem, dass *sollen* in dieser Bedeutung als Träger einer zusätzlichen Funktion innerhalb des Paradigmas des Imperativs aufgefasst werden könne: In einem Satz wie „du *sollst* nicht *töten*“ näherte sich das Modalverb *sollen* „in seiner Bedeutung dem Imperativ [an], drückt dessen >Gebot< jedoch in vermittelter Form aus, da ja das (eigene) Interesse, obwohl es Zwängen ausgesetzt ist, am Zustande-kommen der Geltung mitwirken soll.“ (ebd.: 306). Der Gebrauch der Modalverben als eine geringfügig weniger direkte Aufforderung als der Imperativ – auf den auch Di Meola (2004: 164) hinweist – wird im weiteren Verlauf der Arbeit behandelt.

17 Auch Milan (2001, zitiert in Costa 2004: 208) spricht von einer pragmatischen Modalität von *müssen* in Zusammenhang mit *wollen*.

18 Diesbezüglich vgl. Kars/Häussermann (1997: 39).

Stellen wir uns nun dieselbe Situation der Beispiele (4) und (5) vor, in denen diesmal jedoch die Lehrkraft direkt mit dem Lernenden spricht:

- (6) *Du musst mehr lernen.*  
 (7) *Du sollst mehr lernen.*

Auch hier können die beiden Verben jeweils alternativ verwendet werden; dabei ändert sich allerdings die Kraft mit der der Appell an den Schüler gerichtet wird, um ihm zu verdeutlichen, wie notwendig und dringend es ist, mit dem Lernen zu beginnen, wenn er beispielsweise nicht durch die Prüfung fallen oder seine Noten verbessern möchte. Die Verwendung von *müssen* signalisiert, dass es weder andere Optionen noch Diskussionen gibt: Es muss getan werden und „damit Schluss“. Es besteht schon fast eine fatale Notwendigkeit bezogen auf das individuelle Schicksal des Schülers, der keinen Ausweg zu haben scheint: *müssen* scheint eher an tief-sitzende Gefühle zu appellieren, wie zum Beispiel die Angst vor negativen Konsequenzen, die man tragen müsse (negative Vorstellung). Bei der Verwendung von *sollen* hingegen scheint sich der Appell eher auf ein Verhalten oder eine einzuhalten-ideale Norm (eine Art „richtigen“ und korrekten Weg) zu beziehen: Es handelt sich eher um einen Appell an die Vernunft, an das zu bewahrende ‚Idealbild‘.

### 3.2 Sollen und müssen zwischen „Apollon und Dionysos“

Zweifellos bereiten die Fälle, in denen *müssen* und *sollen* austauschbar sind, d.h. (im Falle von *müssen*) wenn die Notwendigkeit in dem Willen der Person gründet, die an eine andere eine Forderung richtet, den Lernenden beträchtliche Schwierigkeiten. Dies betrifft insbesondere jene Lernenden, deren Muttersprache, wie beispielsweise Italienisch, nur über ein Modalverb (*dovere*) verfügt. Diesbezüglich sollen nun die folgenden beiden Sätze analysiert werden:

- (8) *Du musst mich lieben!*  
 (9) *Du sollst mich lieben!*

(8) und (9) sind der DUDEN-Grammatik (1995: 96) entnommen,<sup>19</sup> die damit die Varianten von *müssen* im Sinne einer ‚Aufforderung‘ veranschaulicht und dabei annimmt, dass *müssen* in diesem Fall immer durch *sollen* ersetzt werden kann.<sup>20</sup>

19 Interessanterweise werden diese Beispiele in der neuen DUDEN-Ausgabe (2016) nicht mehr angeführt. Generell wird die Polysemie von Modalverben in der neuen Ausgabe in äußerst reduziertem Umfang und vereinfacht behandelt: Beispielsweise ist die Anzahl der verwendeten Beispiele erheblich verringert worden und semantische Merkmale werden nicht mehr miteinbezogen.

20 In der Grammatik erscheint der Satz in der Tat mit direkt aufeinander folgenden Modalverben „Du *mußt/sollst* mich lieben!“ (ebd.).

Tatsächlich ist die Verwendung dieses oder jenen Verbes jeweils unterschiedlich konnotiert, dieser Unterschied jedoch ist sehr fein und bezieht sich auf den Faktor der ‚Subjektivierung‘, zentraler Aspekt in der kognitiven Semantik, gemäß derer die Bedeutungen dadurch bedingt sind, was der Sprecher denkt, meint oder fühlt, kurz gesagt, von seinen Vorstellungen.<sup>21</sup> Und da die Gesprächspartner als Menschen eine Mischung aus Vernunft, Intuition und Emotionen sind, wobei Vorstellung, Gefühl und Entscheidung eng miteinander verknüpft sind,<sup>22</sup> folgt daraus, dass sich die Dinge in Bezug auf das reale Leben als deutlich komplexer erweisen, als es die rationale Berechnung möchte. Aus der Komplexität der Wirklichkeit folgt dementsprechend eine Komplexität der linguistischen Interpretation, wie auch an der Existenz zahlreicher Formen zur Abstufung linguistischer Handlungen erkennbar ist – wie Di Meola (2004: 163) hervorhebt.

Eine Situation, wie in (8) und (9) dargestellt, erscheint unlogisch, da niemand jemandem befehlen oder jemanden dazu zwingen kann, seine Liebe zu erwidern; trotzdem können wir alle den Sinn der Sätze erfassen. Diese Beispiele können vielmehr wie eine Form der Aufforderung, die geringfügig weniger direkt als der Imperativ selbst ist, gelesen werden<sup>23</sup> und wird – bei der Verwendung von *müssen* – in erster Linie als leidenschaftlich oder im schlimmsten Fall als irrational und von blinden Gefühlen geleitet wahrgenommen (als verzweifelter und dramatischer Appell an eine Art triebgesteuerten Willen der Gefühle). Bei der Verwendung von *sollen* hingegen scheint die Aufforderung vielmehr mit einem externen Willen verknüpft zu sein und dementsprechend vorrangig an die Vernunft des Gesprächspartners zu appellieren.<sup>24</sup> Während im Fall von *sollen* die semantische Komponente der ‚Aufforderung‘ vor allem auf ihren eigentlichen Kerngedanken bzw. auf ihre prototypische Bedeutung konzentriert ist, erscheint sie im Fall von *müssen* unbestimmter und „gefärbt“ von der Bedeutung der Notwendigkeit, dass die Liebe erwidert wird, wenn man wirklich liebt.<sup>25</sup>

21 Mit dem Begriff ‚Subjektivierung‘ ist der Ausdruck von Subjektivität in der sprachlichen Äußerung gemeint, d.h. der Ausdruck von sich selbst und „the representation of a speaker’s perspective [...] or point of view in discourse.“ (Finegan 1995: 1).

22 Vgl. Maldonato (2015).

23 Vgl. Fußnote 16.

24 Zum Nebeneinander verschiedener Perspektiven auf die Abstufung der auffordernden Kraft vgl. Di Meola (2004: 163).

25 In den linguistischen und didaktischen Grammatiken wird die *Variante I* von *sollen* mit der semantischen Eigenschaft der ‚Aufforderung‘ (z.B. Duden 1995: 97) definiert, wohingegen die Eigenschaft der ‚Aufforderung‘ die *Variante II* von *müssen* definiert (zu dem Vergleich zwischen den Duden-Ausgaben vgl. Fußnote 19). Es ist an dieser Stelle

Die Modulation der auffordernden Kraft lässt demnach einen Satz, der rational betrachtet ein Widerspruch zu sein scheint, logisch und möglich werden; es gelingt so, den Sinn eines Befehls oder einer Anordnung innerhalb der Bedeutungsspanne von ‚Aufforderung‘ abzuschwächen und gleichzeitig den Sinn eines Anliegens und einer Bitte an die geliebte Person hervorzuheben. Bei diesem Vorgang, den ich als „impressionistisch“ zu bezeichnen wage, existieren Befehl und Bitte nebeneinander, da sie Teil der natürlichen und der das Leben betreffenden Logik des menschlichen Geistes sind; eine Logik, die jedoch der ‚Logik‘ des traditionell verstandenen formalen Denkens paradox erscheint.

Interessanterweise erscheint jedoch, wenn man – anstatt über die Liebe – über den Tod spricht, alles logischer, wie sich im Vergleich mit den beiden folgenden Beispielen zeigt:

(10) *Du musst sterben.*

(11) *Du sollst sterben.*

Beispiel (10) bedeutet, dass die betreffende Person krank oder sehr alt ist, und dass sie daher aufgrund einer biologischen Zwangsläufigkeit oder einer anderen zwingenden Notwendigkeit sterben *musst*. Der Fall (11) thematisiert den Ausdruck eines externen Willens: Man befiehlt, man bestimmt den Tod der Person. Die Notwendigkeit, sterben zu müssen scheint logischer, als die Notwendigkeit, lieben zu müssen. Jemandes Tod zu befehlen, scheint logischer als jemandes Liebe zu befehlen.

Schließlich hängt die Wahrnehmung von Emotionen, wie der Liebe, nicht nur vom Wesen des Individuums ab, sondern auch und vor allem von historisch-kulturell geprägten Modellen, die die Personen selbst beeinflussen (Schwarz-Friesel 2007). Das Verständnis eines Satzes wie in Beispiel (8), in dem die Bitte um Liebe vom Sinn fataler Notwendigkeit überschattet scheint, als ob sie Teil der natürlichen Ordnung der Dinge wäre, wird für uns verständlicher, wenn wir uns die mittelalterliche Vorstellung der typisch höfischen Liebe des *Dolce Stil Novo* vor Augen führen. Diese Vorstellung wird in Dantes berühmtem Vers „*Amor, ch’a nullo amato amar perdona*“<sup>26</sup>, zusammengefasst, in dem – nach der gängigen

wichtig zu betonen, dass das korrekte Verständnis eines solchen Satzes neben dem situativen Kontext auch von den paralinguistischen Signalen des Sprechers abhängt. Zu diesen sogenannten prosodischen Faktoren gehören unter anderem der Ton der Stimme und die Körpersprache.

26 Vgl. dazu *Canto V* des *Inferno*, es spricht Francesca da Rimini. Übersetzt in etwa „Die Liebe, die niemandem, der geliebt wird, erspart zu lieben“ oder nach Köhler: „Liebe,

Auslegung – die leidenschaftliche Liebe, die die Sinne überwältigt, der Liebe nichts verweigern kann, d.h. die Liebe zwingt denjenigen der geliebt wird, diese Liebe zu erwidern.<sup>27</sup>

#### 4. Fazit

Aus dem bisher Dargestellten erscheint evident, dass die Interpretation der Bedeutung der Sprache auch eine Frage der emotionalen Intelligenz ist, das heißt der Fähigkeit, die Gefühle und Vorstellungen der Sprecher zu interpretieren. Diese Fähigkeit setzt wiederum die Fähigkeit voraus, verschiedene Perspektiven einzunehmen und in verschiedenen Rollen schlüpfen zu können; aus diesem Blickwinkel helfen die sogenannten extralinguistischen Informationen dem Lernenden, die linguistisch-philosophischen Kategorien zu begreifen, mit denen die Experten die Modalität erklären und die eigentlich Ergebnis des Prozesses der Abstrahierung von Erfahrungen sind.

Was bedeutet all dies nun für die Sprachendidaktik? Es bedeutet beispielsweise, dass bei einer Schwierigkeit auf interlingualer Ebene, wie z.B. der Problematik, dass das Italienische nur über ein Modalverb („*dovere*“) verfügt, um sowohl den Sinn der Notwendigkeit als auch des Zwangs auszudrücken, die Erklärung der Lehrkraft oder des Lehrbuchs auch dem Verständnis der eigentlichen Definition von ‚Notwendigkeit‘ und ‚Verpflichtung‘ (d.h. der Interpretation der semantischen Komponenten) Aufmerksamkeit schenken sollte; denn auch diese philosophischen Kategorien (in denen die „Lesarten“, die sowohl im lexikographischen Bereich als auch in den linguistischen und didaktischen Grammatiken wieder aufgegriffen werden, ihren Ursprung haben) sind nicht für alle identisch, sondern variieren in Abhängigkeit vom jeweiligen kulturellen und subjektiven Kontext, in dem sie verwendet werden. Es wird als selbstverständlich vorausgesetzt, dass alle wissen, was ‚Aufforderung‘ bedeutet, sodass es dementsprechend als banal betrachtet wird, diese Konzepte zu vertiefen.

die ja keinen Geliebten mit Liebe verschont“ oder nach Flasch: „Amor, der keinem Geliebten das Lieben erlässt.“

27 Auf die Unlogik dieser Interpretation und die Frage der Gültigkeit dieser Exegese auf literaturkritischer Ebene soll an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden. Dennoch erscheint es hier ergiebig Dantes Vers „*Amor ch’a nullo amato amar perdona*“ mit der entsprechenden deutschen Übersetzung „Stets *behext* Liebende die Liebe“, zu vergleichen, in dem die Liebenden unter dem Zauber der leidenschaftlichen Liebe zu stehen scheinen, der sie verzaubert bzw. *verhext*. In diesem Bild wird die Leidenschaft als fesselnde Kraft gesehen, der sich niemand entziehen kann und die das Subjekt wie auch das Objekt „fernzusteuern“ scheint.

Aber auch ‚Aufforderung‘ ist ein polysemes Wort: Es kann einerseits die Bedeutung einer Bitte oder Ermahnung, andererseits die eines Befehls haben und in diesem Fall eher wie eine Anordnung oder Vorschrift klingen. Diese Schattierungen der Lesart zeigen, dass die Grenzen der Wortbedeutungen verschwommen sind und sich in einem Bedeutungskontinuum befinden: Ausgehend von der eindeutigen Bedeutung bei zentralem und prototypischem Gebrauch (der Kernbedeutung), wird die Wortbedeutung nach und nach immer unschärfer, je weiter sie sich allmählich vom prototypischen Gebrauch entfernt, bis hin zur Angrenzung und Überschneidung mit dem „Randbereich“ der nächsten Kategorie. Es scheint daher sinnvoll, von Ansätzen Gebrauch zu machen, die dazu anhalten, die Modalverben in einem System der Abstufung zu betrachten, das diese zueinander in Beziehung setzt. Bei der Verarbeitung dieses Systems sollen jene extralinguistischen Faktoren im Fokus der semantischen Reflexion stehen, die in Wahrheit die eigentliche Ursache für die Kreation und die Verwendung des linguistischen Symbols sind.

## Literatur

- Baumann, Carolin (2017). *Bedeutung und Gebrauch der deutschen Modalverben. Lexikalische Einheit als Basis kontextueller Vielheit* (Linguistik – Impulse und Tendenzen 72). Berlin/Boston: de Gruyter.
- Bellavia, Elena (2007). *Erfahrung, Imagination und Sprache*. Tübingen: Narr.
- Bellavia, Elena (2019). Die Perspektiven einer ‚bildlichen‘ Lexiko-Grammatik in der Fremdsprachendidaktik und die Entwicklung der konzeptuellen Kompetenz“. In: Di Meola, Claudio / Gerd, Joachim / Tonelli, Livia (Hg.). *Germanistische Linguistik und DaF-Didaktik*. Berlin: Frank & Timme, 121–134.
- Blasco Ferrer, Eduardo (1999). *Italiano e Tedesco. Un confronto linguistico*. Torino: Paravia.
- Buchholz, Michael B. (1996). *Metaphern der ‚Kur‘*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Casadei, Federica (1996). *Metafore ed espressioni idiomatiche*. Roma: Bulzoni.
- Cassirer, Ernst (1956). *Philosophie der symbolischen Formen. Erster Teil: Die Sprache*. Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Costa, Marcella (2004). Verbi modali. In: Bosco Coletos, Sandra / Costa, Marcella (Hg.). *Italiano e tedesco: un confronto*. Alessandria: Edizioni dell’Orso, 193–210.
- Diewald, Gabriele (1999). *Die Modalverben im Deutschen. Grammatikalisierung und Polyfunktionalität*. Tübingen: Niemeyer.

- Di Meola, Claudio (2004). *La linguistica tedesca*. Roma: Bulzoni.
- Duden (1995). *Die Grammatik*. Mannheim/Leipzig: Dudenverlag.
- Duden (2016). *Die Grammatik*. Berlin: Dudenverlag.
- Finegan, Edward (1995). Subjectivity and subjectivisation: an introduction. In: Stein, Dieter / Wright, Susan (Hg.). *Subjectivity and subjectivisation*. Cambridge University Press, 1–15.
- Fritz, Gerd (1991). Deutsche Modalverben 1609 – Epistemische Verwendungsweisen. Ein Beitrag zur Bedeutungsgeschichte der Modalverben im Deutschen. *Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur* 113: 28–52.
- Fritz, Gerd (1998). *Historische Semantik*. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Fritz, Gerd (2005). *Einführung in die Historische Semantik*. Tübingen: Niemeyer.
- Helbig, Gerhard / Buscha, Joachim (1996). *Leitfaden der Deutschen Grammatik*. Leipzig u.a.: Langenscheidt.
- Johnson, Mark (1987). *The Body in the Mind. The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Kanaplianik, Katsiaryna (2016). *Kognitionslinguistisch basierte Animationen für die deutschen Modalverben*. Berlin: LIT Verlag.
- Kars, Jürgen / Häussermann, Ulrich (1997). *Grundgrammatik Deutsch*. Frankfurt a.M.: Moritz Diesterweg.
- Keller, Rudi (1995). *Zeichentheorie. Zu einer Theorie semiotischen Wissens*. Tübingen/Basel: Francke (UTB).
- Lakoff, George (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Lakoff George / Johnson, Mark (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Lakoff George / Johnson, Mark (1999). *Philosophy in the flesh. The embodied mind and its challenge to Western thought*. New York: Basic Books.
- Lakoff George / Johnson, Mark (2003). *Leben in Metaphern*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Langacker, Ronald W. (1990). *Concept, Image, and Symbol. The Cognitive Basis of Grammar*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Langacker, Ronald W. (1991). *Foundations of Cognitive Grammar Vol. II: Descriptive Application*. California: Stanford University Press.
- Liedtke, Frank (2000). Modalverben im Deutschen – semantische und pragmatische Beschreibung. In: Beckmann, Susanne / König, Peter-Paul / Wolf, Georg (Hg.). *Sprachspiel und Bedeutung: Festschrift für Franz Hundsnurscher zum 65. Geburtstag*. Tübingen: Niemeyer, 105–112.

- Maldonato, Mauro (2015). *Quando decidiamo*. Firenze: Giunti Psychometrics.
- Milan, Carlo (2001). *Modalverben und Modalität. Eine kontrastive Untersuchung Deutsch-Italienisch*. Tübingen: Niemeyer.
- Schwarz-Friesel, Monika (2013). *Sprache und Emotion*. Tübingen: Francke.
- Suñez Muñoz, Ferran (2013). Bildhaftigkeit und Metaphorisierung in der Grammatikvermittlung am Beispiel der Passivkonstruktion. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18/1: 4–20.
- Talmy, Leonard (1988). Force dynamics in language and cognition. *Cognitive Science* 12: 49–100.
- Talmy, Leonard (2000). *Toward a cognitive semantics*. Cambridge: MIT Press.
- Weinrich, Harald (1993). *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Mannheim/Leipzig: Dudenverlag.

Federica RICCI GAROTTI

## Das italienische *gerundio* in impliziter und expliziter Wiedergabe

**Abstract:** The gerund is a peculiarity of Italian grammar that has no equivalent in German. The translation of Italian gerunds into German can even give rise to doubts about whether the meaning of Italian texts, in which gerunds are used, corresponds to the speaker's intention. This article aims to compare a sample of Italian texts with gerunds to translated texts into German and to analyze them in order to understand how different the functions of German texts that are associated with Italian gerunds are. This comparative analysis encompasses both levels, the analysis of the linguistic changes and of the cognitive processes involved in such changes. Beyond the purely text analysis, which enables to understand how the information structure of the translated texts change, I also analyzed whether the translation of gerunds might have an impact on pragmatic meanings, illocutions and implicatures.

**Keywords:** German, Italian, gerundio, translation, pragmatic meanings

### 1. Einleitung

Es ist vil lieblicher gesagt / Ich habe das geredet / mit lachendem mund / oder lachend / dann so man also sagt / Ich habe geredt / und darzu gelacht / oder hab geredt mit lachen (Ickelsamer 1882: v, 17 und r,2)

Dieses Zitat erschien erstmalig um das Jahr 1534 im Werk „*Ain Teütsche Grammatica*“ von Valentin Ickelsamer, Schulmeister aus Rothenburg ob der Tauber und zur Zeit der Abfassung seiner Grammatik in Augsburg tätig. Ickelsamer führt die rhetorische Bezeichnung *lieblich* an Beispielsätzen vor, in denen zum Ausdruck zweier gleichzeitig vorkommender Geschehen ein Syntagma mit finitem Verb und einer Partizipialkonstruktion benutzt wird. Er zieht diese Äußerung der aus zwei koordinierten Sätzen bestehenden und der aus einem Partizipialsatz mit substantiviertem Infinit bestehenden Konstruktion vor. Die Hauptmotivation von Ickelsamer liegt darauf, eine deutsche Grammatik für Deutsche abzufassen. Seine positive Einschätzung von Partizipialkonstruktionen zum Ausdruck der Gleichzeitigkeit, die in den romanischen Sprachen gerne durch ‚gerundiale‘ Formen wiedergegeben werden, zeigt jedoch seine Vorliebe für die Verwendungsarten romanischer Konstruktionen, die eben *lieblicher* (vorher im gleichen Buch hatte er die Synonyme *zierlich* und *fein* gebraucht) und eleganter sind als koordinierte Sätze. Fünf Jahrhunderte später wissen deutsche