

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 21, Nummer 2 (Oktober 2016)

Grammatik neu gedacht: Innovatives didaktisches Konzept für die deutschen Modalverben

Katsiaryna EL-Bouz (geb. Kanaplianik)

Institut für Deutsch als Fremdsprache
Ludwig-Maximilians-Universität München
Schönfeldstr. 13a
80539 München
E-Mail: kanaplianik@daf.lmu.de

Abstract: Der Artikel stellt ein innovatives didaktisches Konzept zu einem komplexen Thema der deutschen Grammatik dar – den Modalverben. Das Konzept basiert auf Erkenntnissen der kognitiven Linguistik und erklärt die Bedeutungen der Modalverben im Zusammenhang mit körperlichen Erfahrungen (Kräfte, Wege, Barrieren). Auf diese Art wird Grammatik als ein bedeutungsvolles und transparentes System dargestellt, das auf konkrete, bildhafte Erfahrungen aus dem Alltag bezogen wird. Die gegebenen Erklärungen werden mit kognitiv verankerten, plausiblen Abbildungen visualisiert. Anschließend werden empirische Ergebnisse dargestellt, die eine hohe Effizienz des Konzeptes in der Unterrichtspraxis demonstrieren.

This article presents an innovative didactic concept for a complex topic of German grammar – the modal auxiliaries. The concept is based on findings of cognitive linguistics and explains the meanings of the modal auxiliaries in connection with physical experiences (forces, paths, barriers). In this way, grammar is presented as a meaningful and transparent system based on concrete, visual experiences from everyday life. The given explanations are visualized with cognitively anchored plausible images. The article also discusses results of an empirical study demonstrating a high efficiency of the concept in teaching practice.

Schlagwörter: Deutsche Modalverben, kognitive Linguistik, kognitive Didaktik, Animationen, Grammatikvermittlung; German modal auxiliaries, cognitive linguistics, cognitive didactics, animations, teaching grammar.

1. Probleme bei der Vermittlung der Modalverben im DaF-Bereich

Die Kategorie der Modalität ist aus unserer Konzeptualisierung und Versprachlichung der Realität nicht wegzudenken. Sie bringt zum Ausdruck, wie der Mensch über seine psychosoziale Umgebung und seine eigene mentale Welt reflektiert und sie einschätzt (vgl. Radden & Dirven 2007: 233). Dabei operiert er mit solchen grundlegenden Konzepten wie Verpflichtung, Fähigkeit, Möglichkeit und Wunsch (vgl. Mortelmans 2007: 870).

Wegen der wichtigen Rolle der Modalität in Kognition und Sprache gehören die Modalverben als ihre Ausdrucksmittel zu den sprachlichen Kategorien, die im Deutschunterricht und in DaF-Lehrwerken unter den ersten vermittelt werden. Gleichzeitig stellen sie aufgrund ihrer Bedeutungsvielfalt ein kontroverses und komplexes Sprachphänomen dar (vgl. Nuyts 2001: 171; Palmer 1990: 8). Aus diesem Grund bereitet die Didaktisierung und Vermittlung der Modalverben bedeutende Schwierigkeiten (vgl. Mekuatshe 2002: 117). Im Folgenden werden einige Probleme detailliert erläutert, die mit der Vermittlung der Modalverben im DaF-Unterricht verbunden sind (vgl. Kanaplianik 2016: 3-5).

1. Die Modalverben verfügen über einen breiten semantischen Umfang, der in DaF-Lehrwerken und didaktischen Grammatiken oft in Form längerer Listen von Gebrauchsfällen dargestellt wird. So bietet Duden Online 9 Erklärungen für *können*, 7 für *dürfen*, 8 für *müssen* und 12 für *sollen* (vgl. Duden Online 2015) an. Zwar sind das verständliche Versuche, einen für Lernende durchaus komplizierten Stoff möglichst genau und detailliert darzustellen. Allerdings haben die Sprachlernenden im Endeffekt mit einer kaum überschaubaren Liste an Regeln und (oft nicht zusammenhängenden) Gebrauchsfällen zu tun, die sie sich einprägen sollen. Das kann den Lernerfolg erheblich beeinträchtigen.

2. Oft verfügen die Modalverben über keine genauen Äquivalente in anderen Sprachen. Behilflich sind in solchen Fällen Synonyme und Umschreibungen (zum Beispiel *dürfen* – „Erlaubnis haben“), dabei taucht allerdings das oben erläuterte Problem auf: Zu umfangreiche Beschreibungen drohen die Lernenden eher zu überlasten anstatt ihnen zu helfen.

3. Problematisch ist außerdem die auf den ersten Blick hilfreiche große Anzahl von Übungen zu den Modalverben in DaF-Lehrwerken. Zwar gibt es viele Aufgaben, aber sie behandeln meistens lediglich morphologische und syntaktische Eigenschaften der Modalverben. Dadurch beherrschen die Sprachlernenden den Formbestand der deutschen Modalverben besser als ihre Bedeutungen und Funktionen (vgl. Mekuatsse 2002: 117).

Also scheint es kaum möglich, dass die Deutschlernenden anhand der beschriebenen Materialien die Modalverben erfolgreich beherrschen. Das Ergebnis eines effizienten Fremdsprachenerwerbs stellen nicht die gepaukten formalen Eigenschaften der sprachlichen Elemente dar, sondern das Verstehen, wie eine Sprache Bedeutungen kodiert, welche kognitiven Prinzipien dafür zugrunde liegen und wie diese Bedeutungen im sozio-kulturellen Kontext verankert sind (vgl. Kanaplianik 2016: 5).

Aus diesen Gründen wird im vorliegenden Artikel ein alternatives didaktisches Konzept dargestellt, das auf den Erkenntnissen der kognitiven Linguistik basiert. Sein Ziel ist, den Sprachlernenden zu helfen, die komplexen Bedeutungen der deutschen Modalverben systematisiert und zusammenhängend zu begreifen, sich zu merken und bewusst anzuwenden, ohne längere Regellisten dabei zu lernen.

Im Folgenden werden zuerst die Vorteile des kognitionslinguistischen Ansatzes zur Sprachvermittlung im Vergleich zum traditionellen Ansatz diskutiert. Danach wird das kognitionslinguistisch basierte Konzept zu den deutschen Modalverben präsentiert und mit Abbildungen veranschaulicht, die Situationen aus dem Alltagsleben darstellen. Anschließend werden die Ergebnisse der empirischen Erprobung dieser Materialien in der Unterrichtspraxis erörtert, und das Fazit zur didaktischen Effizienz des Konzeptes wird gezogen.

2. Der traditionelle vs. der kognitionslinguistische Ansatz zur Sprachvermittlung

Im Laufe einer langen Zeit stand eine möglichst präzise, formale Sprachbeschreibung im Vordergrund der Sprachforschung und -vermittlung. Die Sprache wurde dabei oft als ein isoliertes System verstanden, das mit den kognitiven Fähigkeiten des Menschen, seiner Imagination und seinen körperlichen Erfahrungen nichts zu tun hatte („No roads lead from grammar to metaphysics“ (Black 1962: 16)) und nach ihren eigenen, meistens willkürlichen Gesetzen funktionierte (vgl. Tyler 2008: 458). Die Grammatik wurde dabei als ein besonders „trockener“ und schwer fassbarer Teil der Sprache betrachtet, der nichts mit dem alltäglichen Leben der Lernenden zu tun habe. In Bezug auf die Grammatikvermittlung war zudem eine starke Formfokussiertheit charakteristisch (vgl. Rösler 1998: 252). Das führte zu einer Überbetonung der formalen Eigenschaften der Sprache und dem Ignorieren von im Alltag tatsächlich nützlichen Bedeutungen sowie zu einer Pseudo-Dichotomie von Form- und Inhaltsorientierung (vgl. Kanaplianik 2016: 21-22).

Eine solche Darstellung der Sprache und Grammatik bringt viele Schwierigkeiten mit sich, insbesondere für den Fremdsprachenunterricht. Die Lernenden werden dazu gezwungen, sich eine willkürliche Ansammlung abstrakter Regel-, Wortschatz- und Ausnahmelisten einzuprägen, die nicht transparent und absolut fremd für sie sind. Als Beispiele dafür können die Listen von Gebrauchsfällen für Modalverben (siehe Kap. 1) dienen oder auch Funktionsverbgefüge (*sich freuen auf/über* usw.), die ohne Erklärung der Verbindung zwischen dem Verb und der Präposition gelernt werden müssen. Solch ein Drillprozess könnte allerdings zu erheblichen Senkungen des Lernerfolges und der Lernmotivation führen (vgl. Holme 2009: 1; Tyler 2008: 458). Außerdem werden vom traditionellen Ansatz zur Sprachvermittlung mehrere bedeutende Momente außer Acht gelassen, zum Beispiel die Bildhaftigkeit von alltäglichen konzeptuellen Metaphern sowie der Zusammenhang von Bedeutungen eines mehrdeutigen Wortes, die in Wörterbüchern einfach nacheinander aufgelistet werden, ohne dass ihre konzeptuelle Verbundenheit erklärt wird (vgl. Bellavia 2007: 249 zu mehreren Bedeutungen der Präposition *über*; auch Tyler 2008: 459). Dadurch verliert die Sprache wesentlich an ihrer natürlichen Motiviertheit und Logik und wird in einen Rahmen hineingepresst, der viel enger und unfreundlicher ist als ihr tatsächliches Wesen (vgl. Kanaplianik 2016: 21).

Also weist der traditionelle Ansatz zur Sprachvermittlung Probleme auf, die ein erfolgreiches Erlernen der Sprache wesentlich beeinträchtigen. Eine Alternative dürfte der kognitionslinguistische Ansatz zur Sprachforschung und -vermittlung sein, der mehrere vielversprechende Impulse für die Fremdsprachendidaktik anbietet.

Die kognitive Linguistik ist ein Teilgebiet der Sprachwissenschaft, das sich mit den mentalen Prozessen beschäftigt, die der Sprachstruktur und der Sprachverwendung zugrunde liegen (vgl. Radden 1994: 69). Das Ziel der kognitiven Linguistik ist, die Sprache in ihrer Vollständigkeit und der untrennbaren Verbundenheit mit der Welt und der menschlichen Kognition darzustellen. Die Sprache wird dabei als eine Widerspiegelung von allgemeinen kognitiven Prozessen, Wahrnehmung und Verstehen der räumlichen, sozialen und mentalen Welt gesehen. Sie basiert auf alltäglichen Erfahrungen, ist bildhaft und mit anderen kognitiven Bereichen eng verbunden (vgl. Mortelmans & Meex 2002: 51; Suñer Munoz 2013: 6).

Das Konzept der Sprache in der kognitiven Linguistik wird von den folgenden Grundprinzipien geprägt: der Zentralität der Bedeutung und der Körperbasiertheit der Sprache (Verkörperlichung). Die Bedeutung wird in der kognitiven Linguistik mit der Konzeptualisierung der Welt gleichgesetzt: Unsere Kognition ermöglicht es uns, dieselbe Situation auf unterschiedliche Art und Weise zu konzeptualisieren und zu versprachlichen. Dabei gibt es keine neutralen Wege, eine Situation zu beschreiben, weil sie durch sprachliche Ausdrücke immer auf eine bestimmte Weise konstruiert wird (vgl. Langacker 2008b: 68-69). Ein anschauliches Beispiel sind hier die Aktiv- und Passiv-Konstruktionen: Sollte das Agens im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen, verwendet man einen Satz im Aktiv (siehe Abb. 1). Sollte dagegen das Patiens im Fokus sein, wird ein Satz im Vorgangspassiv gebraucht (Abb. 2) (vgl. Suñer Muñoz 2013: 13-14).

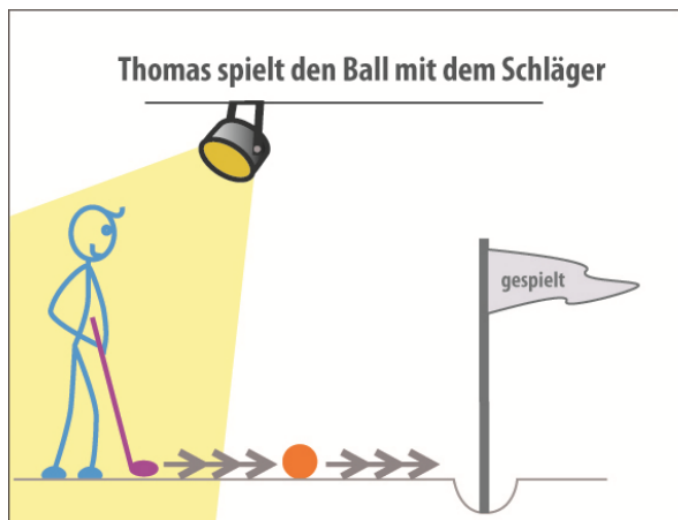


Abb. 1: Grammatische Metapher: Aktiv (aus Suñer Muñoz 2013: 13)



Abb. 2: Grammatische Metapher: Vorgangspassiv (aus Suñer Muñoz 2013: 13)

Der Begriff der Verkörperlichung bezieht sich auf dynamische Interaktionen zwischen Gehirn, Körper und physikalischer/kultureller Umgebung (vgl. Gibbs 2005: 66-67). Der Kern dieser Theorie liegt in der Annahme, dass unsere konzeptuelle Struktur aus der sensomotorischen Erfahrung und ihr zugrundeliegenden neuronalen Strukturen entsteht. Auf solche Weise sind mentale – und darunter sprachliche – Strukturen durch ihre Verbindung mit unserem Körper und mit unseren physikalischen Erfahrungen intrinsisch motiviert (vgl. Lakoff & Johnson 1999: 77-78). So basieren beispielsweise mehrere Funktionsverbgefüge auf unseren Vorstellungen von Vertikalität (Skala *oben – unten*) (siehe Abb. 3).



Abb. 3: „Über etwas diskutieren“ (aus Bellavia 2007: 124)

Die Idee, dass jeder sprachliche Ausdruck inhärent bedeutungsvoll ist, weil er auf der Konzeptualisierung der Situation und unseren körperlichen Erfahrungen basiert, liefert wertvolle Anregungen für die Erforschung der Grammatik. Sie wird nicht mehr als eine rein formale und abstrakte Beschreibung der linguistischen Strukturen gesehen, sondern als ein Instrument zur Erfassung der Umwelt, das an sich bedeutungsvoll und motiviert ist. Auf diese Art wird das Konzept der Grammatik im Vergleich zum traditionellen Ansatz paradigmatisch verändert (vgl. Kanaplianik 2016: 17).

So kann durch das Aufdecken der konzeptuellen Motiviertheit der Sprache den Lernenden gezeigt werden, dass konventionelle Gebrauchsweisen der Grammatik bestimmte Situationen nach bestimmten Prinzipien beschreiben und daher immer eine Bedeutung haben. Auf solche Weise können die Sprachlehrenden im Unterricht erklären, woher die Bedeutungen der grammatischen Konstruktionen stammen, anstatt den Lernenden zu sagen: „Es ist so, wie es ist“ und zu erwarten, dass diese Konstruktionen auswendig gelernt werden. Ein bewusster Ansatz wird die Lernenden stattdessen dazu motivieren, selbständig nach Bedeutungen zu suchen, und folglich zu einer tieferen kognitiven Verarbeitung und einem besseren Behalten der Informationen beitragen (vgl. Kanaplianik 2016: 22-23; Littlemore 2009: 148).

Darüber hinaus demonstriert die kognitive Linguistik, dass grammatische Konstruktionen nicht vereinzelt existieren, sondern immer Bestandteile von konkreten Aussagen und Gesprächen sind. Auf solche Weise stellt die Erfahrung einer Sprache die Erfahrung ihres aktuellen Gebrauchs dar (vgl. Geeraerts 2006: 4-5). Das Aufzeigen konkreter Gebrauchsfälle und der Verbindung zwischen ihnen kann zu einer besseren Abspeicherung des Lernstoffes, der Steigerung der Lernmotivation und dadurch zu einer Beschleunigung des Lernprozesses beitragen (vgl. Kanaplianik 2016: 23).

Schließlich werden grammatische Regeln selbst aus abstrakten Texten, die auswendig gelernt werden sollen, zu interaktiven Vorlagen, nach denen die Sprache tatsächlich funktioniert. Sie können im Unterricht als zusammenhängende Muster dargestellt werden: Ihre Struktur ist der Struktur der zu erklärenden Konstruktionen gleich, allerdings von allen Details befreit. Dadurch wird von Divergenzpunkten abstrahiert, und schematische Gemeinsamkeiten werden aufgedeckt (vgl. Langacker 2002: 3). Dieses Prinzip sollte den Lernenden ermöglichen, nur eine begrenzte Anzahl von Regeln zu lernen, um sie für die Erklärung einer größeren Anzahl sprachlicher Phänomene zu benutzen (vgl. Taylor 1993: 209).

In der kognitiven Linguistik wird auch das Ziel verfolgt, die sprachwissenschaftliche Theorie und die Unterrichtspraxis zu vereinen. Die Theorie soll helfen, in die kognitiven Prozesse der Lernenden „hineinzuschauen“ und zu verstehen, wie die Sprache in der menschlichen Kognition dargestellt ist. Die ermittelten Erkenntnisse sollen der Sprachvermittlung zur Verfügung gestellt werden und zu einem effizienteren und nachhaltigeren Lernprozess beitragen (vgl. Kanaplianik 2016: 23).

Also strebt die kognitive Linguistik an, ein realitätsnahes, holistisches Konzept der Sprache und Grammatik anzubieten, das sich vom gewohnten Ansatz paradigmatisch unterscheidet und umfassender, nachvollziehender und deskriptiv adäquater zu sein vermag (vgl. Langacker 2008b: 66). Die Grammatik wird dabei als ein bedeutungsvolles, schlüssiges und plausibles System dargestellt. Grammatische Strukturen werden mit den alltäglichen menschlichen Erfahrungen auf eine begründete und transparente Art und Weise in Verbindung gesetzt und als Repräsentationen von natürlichen Beziehungen und Gesetzmäßigkeiten der realen Welt erklärt. Bei einem solchen Ansatz werden die Lernenden nicht mehr dazu gezwungen, ein abstraktes und ihnen fremdes System auswendig zu lernen und lediglich als Informationsrezipienten zu fungieren. Sie werden selbst in den Fokus genommen, indem sie durch ihre Konzeptualisierung der Umwelt anhand grammatischer Phänomene eine aktive Rolle spielen.

Dadurch werden die Lernenden in einen spannenden Entdeckungsprozess involviert und dazu ermutigt, die fremde Sprache zu erforschen und darüber nachzudenken, warum diese Sprache die Sachverhalte auf eine bestimmte Weise konstruiert (vgl. Kanaplianik 2016: 26; Littlemore 2009: 3; Pelyvás 1996: 45).

Nun werden diese Prinzipien an konkreten Beispielen der deutschen Modalverben veranschaulicht.

3. Modalverben neu erklärt

Die Modalität und somit die Modalverben werden auf der Basis des kraft-dynamischen Systems erfasst (vgl. Johnson 1987; Langacker 2008a; Talmy 2000). Die Kraft-Dynamik ist ein fundamentales Begriffssystem, das die „naive Physik“ unseres konzeptuellen Systems kodiert, das heißt, die Art und Weise, wie wir Kräfte und ihre Interaktion anhand unserer alltäglichen Erfahrungen intuitiv wahrnehmen, strukturieren und versprachlichen. Die verkörperlichte Basis der Modalität ist die Erfahrung, dass beim Ausüben der Kraft auf physische Objekte ein Ergebnis – eine Bewegung oder eine Veränderung dieser Objekte – erreicht wird (vgl. Lakoff & Johnson 1999: 53). Nach diesem Prinzip strukturieren wir nicht nur die Bewegungen unseres Körpers, sondern auch die Ereignisse in der sozialen Welt wie Verpflichtung, Wunsch, Verbot etc. (vgl. ebd.: 176). Also impliziert die Modalität eine gewisse Art Kräfteinteraktion: Mit einem modalisierten Ausdruck übt der Sprecher einen Einfluss auf die Umwelt aus und schafft eine kausale Situation (*Du musst sofort losfahren!*) (vgl. Kanaplianik 2016: 37).

So drückt das Verb *müssen* (Abb. 4) eine starke, beinahe unwiderstehliche Kraft aus, die in die Richtung des Zustandekommens eines Ereignisses oder der Veränderung der Situation wirkt. Die Quelle dieser Kraft kann bei einer starken Autorität (beispielsweise Eltern, Chef) oder in unpersönlichen Umständen (beispielsweise Schulordnung, objektive Situation, Gesetzesordnung) liegen (vgl. Mortelmans 2002: 402; Talmy 2000: 450). Ein problematischer Aspekt ist hier, dass jede Person über die Stärke einer Autorität selbst entscheiden kann. Als Hilfe für solche Fälle wird das folgende Prinzip verwendet: Bei der Nicht-Ausführung der durch das Modalverb *müssen* ausgedrückten Handlung gibt es in der Regel negative Konsequenzen (vgl. Talmy 2000: 450).



Abb. 4: Das Verb *müssen* (vgl. Kanaplianik 2016: 99)

Das Verb *sollen* (Abb. 5) wird ähnlich wie *müssen* erklärt: *Sollen* bringt auch eine äußere Kraft zum Ausdruck, die allerdings nicht so intensiv ist. In diesem Fall bleibt der Person, auf die die Kraft ausgeübt wird, die Wahl überlassen, die angeforderte Handlung zu vollziehen oder nicht; im Fall einer Nicht-Ausführung der Handlung drohen keine negativen Konsequenzen (vgl. Palmer 1990: 123). Dabei ist die von *sollen* evozierte Kraft meistens persönlich: Ihre Quelle liegt bei Menschen (Einzelpersonen oder der ganzen Gesellschaft) und kann anhand der Frage „Wer hat das gesagt?“ ermittelt werden (vgl. Harden 1998: 114-115).



Abb. 5: Das Verb *sollen* (vgl. Kanaplianik 2016: 99)

Das Modalverb *dürfen* (Abb. 6) evoziert eine äußere Kraft, die auf einer externen Autorität (Person, Behörde, Gesetz, moralisches Prinzip) basiert, eine imaginäre Barriere aufhebt und somit die Möglichkeit zur Handlung gibt (vgl. Johnson 1987: 51-52; Talmy 2000: 441). Als Barriere wird jede Art Hindernis verstanden, das eine Person bei der Ausführung einer Handlung hindert und dessen Quelle eine physische, soziale oder emotionale Domäne sein kann (vgl. Achard 1998: 147). Bei *nicht dürfen* wird die Barriere gesperrt und die Person hat keine Möglichkeit zur Handlung (vgl. Radden 2009: 175).

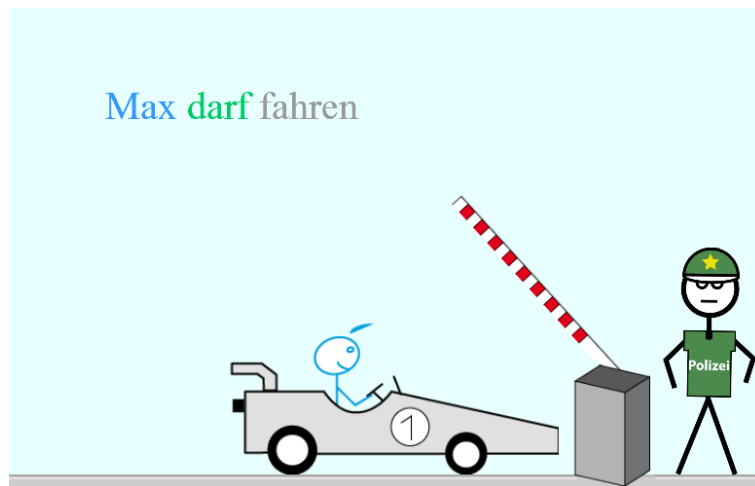


Abb. 6: Das Verb *dürfen* (vgl. Kanaplianik 2016: 100)

Das Modalverb *können* in der Bedeutung der Möglichkeit (Abb. 7) wird als eine aufgehobene Barriere dargestellt, die der internen Kraft einer Person freien Lauf lässt (vgl. Talmy 2000: 445). Bei *nicht können* wird eine äußere Kraft evoziert, die eine Barriere schließt und somit keine Möglichkeit zur Handlung gibt (vgl. ebd.: 446). In dieser Hinsicht wird *können* synonymisch zu *dürfen* dargestellt. Der Unterschied zwischen diesen Verben liegt allerdings in der Quelle der Kraft: Bei *können* basiert sie auf objektiven Umständen und bei *dürfen* – auf einer externen Autorität (vgl. Radden 2009: 178).

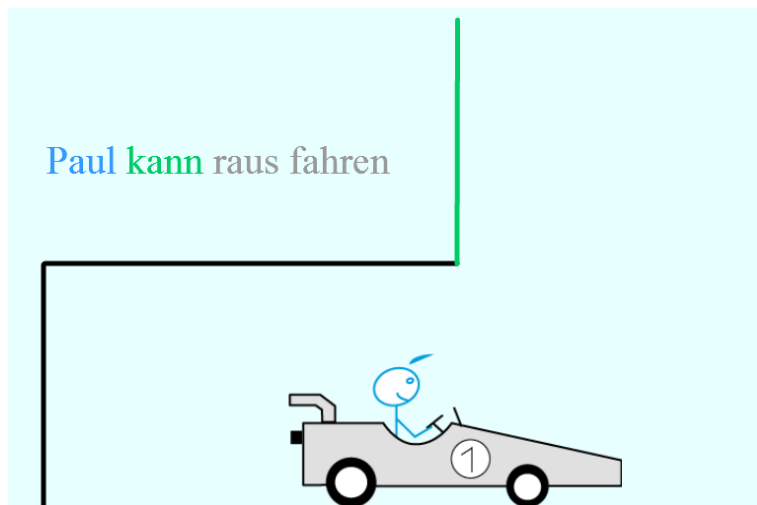


Abb. 7: Das Verb *können* (Möglichkeit) (vgl. Kanaplianik 2016: 100)

Das Modalverb *können* in der Bedeutung der Fähigkeit (Abb. 8) verspricht eine innere Kraft, die einer Person ermöglicht, eine Handlung auszuführen; *nicht können* impliziert dementsprechend die Abwesenheit einer solchen Kraft (vgl. Radden & Dirven 2007: 254-255).

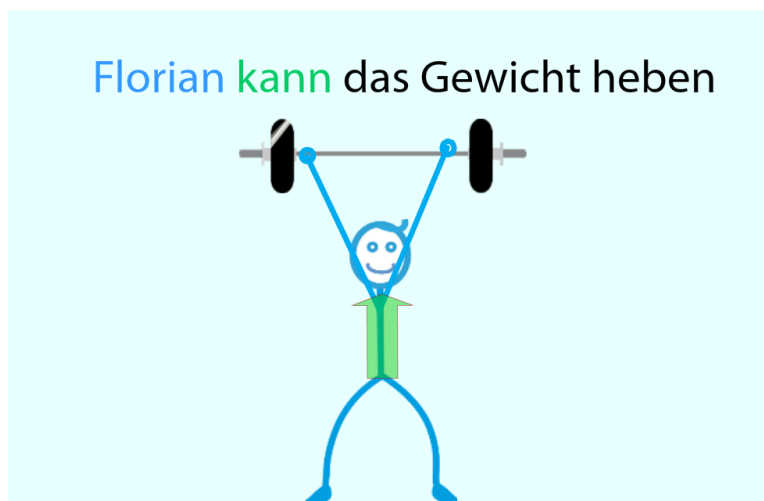


Abb. 8: Das Verb *können* (Fähigkeit) (Screenshot der Grammatikanimation aus der Studie von Kanaplianik 2016)

Wollen (Abb. 9) und *möchten* (Abb. 10) bringen innere Kräfte zum Ausdruck, die eine Person zur Handlung drängen (vgl. Talmy 2000: 430-431). Dabei evoziert *wollen* eine stärkere Kraft und *möchten* – eine etwas schwächere Kraft (veranschaulicht durch eine abgeschwächte Intensität der Farben).



Abb. 9: Das Verb *wollen* (Screenshot der Grammatikanimation aus der Studie von Kanaplianik 2016)



Abb. 10: Das Verb *möchten* (Screenshot der Grammatikanimation aus der Studie von Kanaplianik 2016)

Zusammenfassend werden die Bedeutungen der deutschen Modalverben in einem ganzheitlichen Modell (Abb. 11) dargestellt. In Übereinstimmung mit den oben beschriebenen Möglichkeiten eines Kraftausdrucks werden die Modalverben untereinander nach den folgenden Kriterien unterschieden (vgl. Kanaplianik 2016: 71):

- Kraft (*müssen, sollen, können (Fähigkeit), wollen, möchten*) oder Barriere (*dürfen, können (Möglichkeit)*)
- Quelle der Kraft: außen (*müssen, sollen*) oder innen (*können (Fähigkeit), wollen, möchten*)
- Stärke der Kraft: stark (*müssen, wollen*) oder schwach (*sollen, mögen*)
- Wirkung der Kraft: Potenz (*können (Fähigkeit)*) oder Drang (*wollen, möchten*)

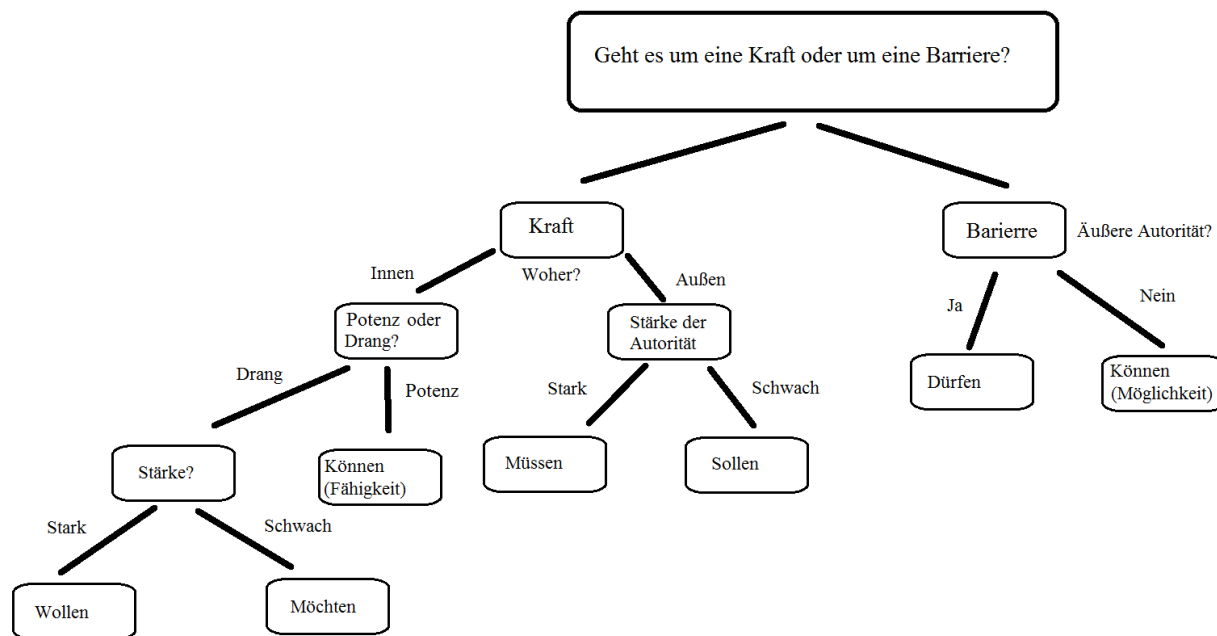


Abb. 11: Entscheidungsstrategie zur Wahl des Modalverbs (nach Kanaplianik 2016: 179)

An dieser Stelle soll hervorgehoben werden, dass der kognitionslinguistische Ansatz nicht zum Ziel hat, die Bedeutungen der deutschen Modalverben zu simplifizieren, und auch seine Grenzen hat. Sein wichtigster Vorteil besteht allerdings in der Möglichkeit, grammatische Phänomene unifiziert, bedeutungsvoll, gebrauchsbasiert und lebensnah zu vermitteln. Wenn die Sprachlernenden mit mehr als zehn Bedeutungen eines einzelnen Verbs konfrontiert werden, wie das beim traditionellen Ansatz der Fall ist, werden sie höchstwahrscheinlich überfordert. Der kognitionslinguistische Ansatz sollte hingegen dazu beitragen, einen semantischen Kern für jedes Modalverb auszuarbeiten und ihn nachvollziehbar und transparent im Unterricht zu vermitteln, um damit eine Grundlage für weitere Sprachentdeckungen der motivierten und interessierten Lernenden zu schaffen (vgl. Kanaplianik 2016: 71-72).

Als die multimediale Form für die Umsetzung des kognitionslinguistischen Konzeptes werden Animationen verwendet – simulierte Laufbilder, die Bewegung von gezeichneten Objekten darstellen und daher die Wahrnehmung einer kontinuierlichen Änderung auslösen (vgl. Schnotz & Lowe 2008: 304). Zu den wichtigsten didaktischen Vorteilen der Animationen gehören ihre Bildhaftigkeit und Dynamik.

Die bildhafte Darstellungsform fördert eine bessere Verarbeitung und Abspeicherung der Information im Arbeitsgedächtnis, indem räumlich-visuelle Mittel zur Organisation von Informationen benutzt werden (vgl. Baddeley 1986; Mayer 2005; Paivio 1986). Darüber hinaus dient die bildhafte Form zur Externalisierung internen Wissens und entlastet dadurch unser kognitives System bei den Verarbeitungsprozessen. Ebenfalls fördert sie Inferenz- und Erkundungsprozesse, indem die visualisierten Strukturen transparent gemacht werden (vgl. Tversky, Morrison & Betrancourt 2002: 248). Also spielt die Bildhaftigkeit eine essenzielle Rolle bei der Informationsverarbeitung. Darüber hinaus werden in Animationen dank ihrer Dynamik neben visuellen Objektmerkmalen (Form, Farbe) noch visuell präsentierte verbale Informationen sowie räumliche Charakteristiken und Bewegung mitgespeichert (vgl. Scheller 2009: 116). Da die Bewegung auch eine starke aufmerksamkeitssteuernde Wirkung hat, kann die Aufmerksamkeit der Lernenden in den Animationen gezielt auf die wichtigsten Elemente fokussiert werden. Dadurch wird die Wahrscheinlichkeit erfolgreichen Lernens erhöht (vgl. Lowe 2003: 175; Scheller 2009: 114). So werden die Animationen zu einem reichhaltigen und facettenreichen Lernmedium (vgl. Scheller 2009: 116). Eine wichtige Voraussetzung dafür ist allerdings, dass alle in einer Animation dargestellten Informationen aufeinander referentiell bezogen sind und miteinander integriert werden (vgl. ebd.).

4. Erprobung des Konzeptes in der Unterrichtspraxis

Die Effizienz des entwickelten kognitionslinguistisch basierten Konzeptes zu den deutschen Modalverben wurde in einer empirischen Studie überprüft, die an der Janka-Kupala-Staatsuniversität Grodno, Belarus, mit 118 Versuchspersonen (Studierenden der philologischen Fakultät im 2-8. Semester) durchgeführt wurde. In der Studie wurde die Wirkung von zwei Variablen „Angewandte Strategie: kognitionslinguistisch versus traditionell“ und „Darstellungsform: animiert versus statisch“ auf die Lernleistung der Teilnehmenden getestet. Durch Randomisierungsverfahren wurden die Teilnehmenden vier Experimentalgruppen gleichmäßig zugeordnet: „Kognitionslinguistische Konzepte und animierte Bilder“ (30 Personen), „Kognitionslinguistische Konzepte und statische Bilder“ (30 Personen), „Traditionelle Konzepte und animierte Bilder“ (29 Personen), „Traditionelle Konzepte und statische Bilder“ (29 Personen). Eine Untersuchungseinheit verlief folgenderweise: Zuerst haben die Teilnehmenden den Vortest (Lückentest zu den Modalverben mit 36 Items) ausgefüllt. Danach folgte 40-minütige Arbeit mit den entsprechenden Varianten der Lernprogramme. Gleich nach der Arbeit füllten die Teilnehmenden den Nachtest 1 aus, der auf dem etwas modifizierten Vortest basierte und zur Messung kurzfristiger Lerneffekte diente. Nach einer Woche wurde den Teilnehmenden der Nachtest 2 angeboten, der ebenso auf dem modifizierten Vortest basierte; sein Ziel war die Erfassung längerfristiger Lerneffekte.

Das Hauptergebnis der Studie kann folgenderweise formuliert werden: Die Anwendung der Kenntnisse, die nach dem innovativen Konzept (kognitionslinguistische Konzepte und animierte Bilder; kognitionslinguistische Konzepte und statische Bilder) vermittelt werden, ermöglicht einen direkten Zugang zur konzeptuellen Basis der Grammatik und führt zu einem nachhaltigen Lernmehrwert bei Grammatikvermittlung. Die Teilnehmenden, die die neue kognitionslinguistische Strategie für die Aufgabenlösung verfolgen, profitieren davon auch nachhaltig. Nach der Arbeit mit den Lernprogrammen zeigen sie wesentlich bessere Leistungen im Vergleich zum ursprünglichen Niveau; dabei wird diese positive Veränderung im Laufe der Zeit (nach einer Woche) noch größer. Dagegen weisen die Lernenden, die den traditionellen Ansatz verwenden, nur eine kurzfristige Leistungssteigerung auf, der mit der Zeit rückläufig wird (Abb. 12). Die positive Wirkung der kognitionslinguistischen Strategie wird durch die animierte Darstellungsform zusätzlich verstärkt (Abb. 13) (vgl. Kanaplianik 2016: 338).

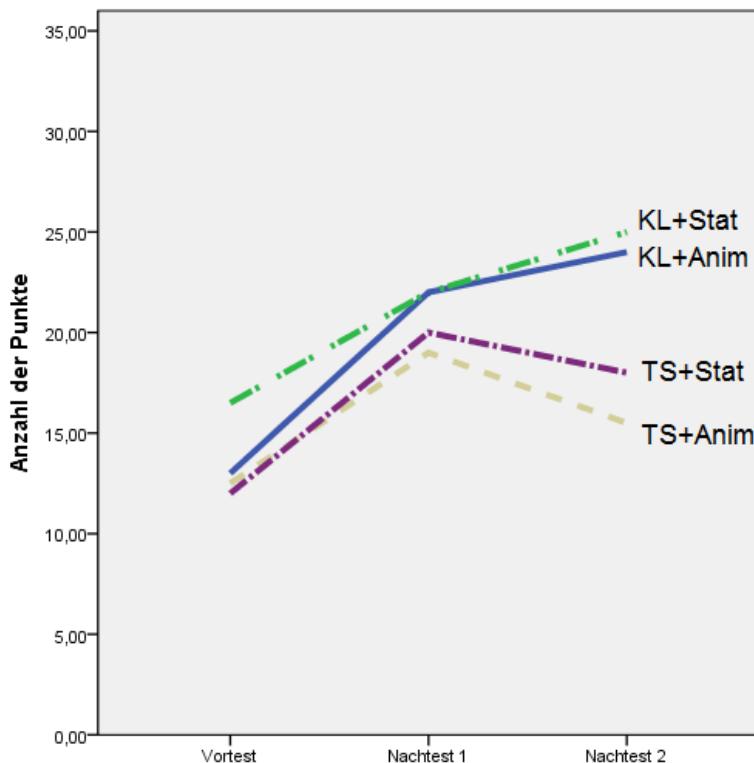


Abb. 12: Testergebnisse (vgl. Kanaplianik 2016: 225)

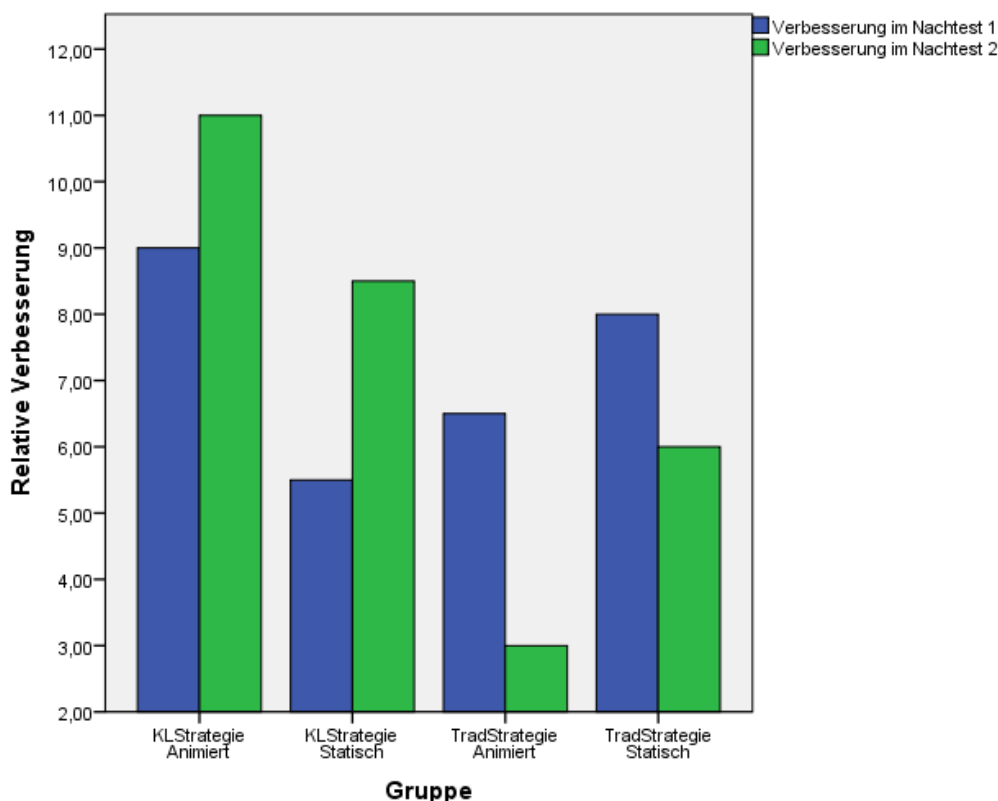


Abb. 13: Leistungszuwachs im Nachtest 1 und Nachtest 2 (vgl. Kanaplianik 2016: 227)

Diese Wirksamkeit des kognitionslinguistischen Ansatzes kann darauf zurückgeführt werden, dass die kognitive Linguistik die Sprache in einer unzertrennlichen Verbindung mit der menschlichen Kognition und der Welt darstellt. Auf dieser Grundlage werden grammatische Phänomene als konzeptuell motiviert, bedeutungsvoll, mit den körperlichen Erfahrungen und dem alltäglichen Leben der Lernenden verbunden und aus dem Sprachgebrauch abgeleitet dargestellt (vgl. ebd.).

Im kognitionslinguistisch basierten didaktischen Konzept können die vielfältigen Bedeutungen der Modalverben systematisiert werden. Dabei werden sie nicht als längere Listen vermittelt, wie der Fall beim traditionellen Ansatz ist, sondern in Form eines ganzheitlichen Modells (Abb. 7), in dem der Zusammenhang aller Modalverben sowie die Unterscheidungsmerkmale zwischen ihnen klar dargestellt sind. Die Daten der Untersuchung zeigen, dass die kognitionslinguistischen Erklärungen nachvollziehbarer und transparenter für die Teilnehmenden sind als die traditionellen. So wird der Unterschied zwischen *müssen* und *sollen* nicht anhand der Quelle der Verpflichtung (innen/außen), sondern anhand der Stärke der Kraft erklärt; ein solcher Ansatz ermöglicht eine korrekte Konzeptualisierung einer ganzen Reihe von Situationen, in denen eine äußere starke, unüberwindliche Macht (eine Autorität oder objektive Situation) involviert ist (zum Beispiel „*Ich muss länger arbeiten: Mein Chef hat Überstunden angeordnet.*“). *Dürfen* und *können* (Möglichkeit) werden anhand der Anwesenheit einer Autorität in der Situation differenziert; diese Festlegung eines klaren Unterscheidungsmerkmals scheint eine höhere Transparenz aufzuweisen als die traditionellen Konzepte der Erlaubnis und der Möglichkeit. Der Begriff der Fähigkeit beim Verb *können* wird beim kognitionslinguistischen Ansatz als eine anschauliche potentielle Kraft konzeptualisiert und lässt ebenso eine höhere Plausibilität vermuten. Der Unterschied zwischen *wollen* und *möchten* wird durch die Stärke des inneren Drangs veranschaulicht; dieser Ansatz ist ebenso besser nachvollziehbar als die Intensivität des Wunsches (vgl. Kanaplianik 2016: 339-340).

Auf diese Art müssen die Teilnehmenden, deren Erstsprache über ein anderes Modalverbenparadigma als das Deutsche verfügt, nicht mit komplexen abstrakten Begriffen der Notwendigkeit, Wahrscheinlichkeit oder ähnlichen konfrontiert werden. Stattdessen brauchen sie sich nur eine begrenzte Anzahl von klaren Differenzierungsmerkmalen (Kraft/Barriere, Stärke, Wirkung und Quelle der Kraft) anzueignen; das führt zur Ökonomie des kognitiven Aufwands (vgl. ebd.).

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit stehen auch mit Erkenntnissen anderer Forschungen im Einklang. Die lernförderliche Wirkung des kognitionslinguistischen Ansatzes haben Liamkina (2005), Lysinger (2009) und Scheller (2009) aufgezeigt.

Darüber hinaus zeigt die Analyse der Testergebnisse auf, dass diejenigen Teilnehmenden vom Lernen am meisten profitieren, die die kognitionslinguistische Strategie zur Aufgabenlösung einsetzen und mit den animierten Lernmaterialien arbeiten (Gruppe „KLStrategieAnimiert“): Sie zeigen nach einer Woche noch bessere Leistungen als gleich nach dem Unterricht. Die Teilnehmenden, die die kognitionslinguistische Strategie zur Aufgabenlösung einsetzen und mit den statischen Lernmaterialien arbeiten (Gruppe „KLStrategieStatisch“), weisen auch eine kontinuierliche Leistungssteigerung auf, die im Vergleich zur Gruppe „KLStrategieAnimiert“ allerdings etwas geringer ist (vgl. Abb. 13). Der positive Effekt der animierten Darstellungsform kann folgenderweise erklärt werden: Wenn ein grammatisches Phänomen Bewegung oder eine Zustandsveränderung impliziert, müssen die Lernenden ein dynamisches mentales Modell dafür bilden. Die Animationen unterstützen diesen Prozess: Sie erlauben die Visualisierung abstrakter Konzepte, fördern die mentale Simulation ihrer Dynamik und Interaktion und fungieren als externe Gedächtnisstützen (vgl. Kanaplianik 2016: 342; Mortelmans & Meex 2002: 62-63; Scheller 2009: 22, 117).

5. Fazit

Die kognitive Linguistik bietet ein Konzept an, in dessen Rahmen die Sprache als inhärent bedeutungsvoll, gebrauchsbasiert und bildhaft gesehen und in Verbindung mit den gesamten kognitiven Fähigkeiten und den körperlichen Erfahrungen des Menschen gebracht wird. Auf dieser Grundlage wird auch das Bild des Menschen, der die Sprache erlernt und spricht, prinzipiell verändert. Statt eines „Behälters von Inhalten“ (Bellavia 2007: 271) wird der Mensch im Rahmen des kognitionslinguistischen Ansatzes als ein aktiver Konzeptualisator gesehen, der die Sprache nach bedeutungsvollen Prinzipien prägt und mitgestaltet. Dadurch wird ein eindeutiges „Humanparadigma“ (Radden 1994: 70) in die Sprachwissenschaft eingeführt (vgl. Kanaplianik 2016: 16).

In Bezug auf Sprachlehren und -lernen wirkt die Anwendung des kognitionslinguistischen Ansatzes gewinnbringend bei der Darstellung und Vermittlung der deutschen Modalverben. Dieser Ansatz sollte zwar nicht als ein „Allheilmittel“ oder als die „einzige einfache Lösung“ (Palmer 1990: 49) verstanden werden, da eine solche Lösung auf dem komplexen Gebiet der Modalität vermutlich nicht existiert. Allerdings kann er ein effizienter Weg sein, die vielfältigen Bedeutungen der deutschen Modalverben transparent und nachvollziehbar für die Lernenden zu erklären und einen nachhaltigen und spannenden Lernprozess zu sichern.

Wenn diese Perspektive auf das Fremdsprachenlehren und -lernen generell erweitert wird, scheint die kognitive Linguistik imstande zu sein, die Situation paradigmatisch verändern zu können und die theoretisch fundierten und empirisch überprüften Erkenntnisse der Sprachforschung der Sprachdidaktik zur Verfügung zu stellen. Im Endeffekt sollte eine kognitive Didaktik der deutschen Sprache entstehen, die die konzeptuellen Inhalte der Sprache deskriptiv adäquat, lernerfreundlich und transparent darstellt, ihre Bildhaftigkeit und Metaphorik berücksichtigt und einen effizienten, nachhaltigen und spannenden Spracherwerbsprozess ermöglicht (vgl. Kanaplianik 2016: 350-351).

Literatur

- Achard, Michel (1998), *Representation of Cognitive Structures. Syntax and Semantics of French Sentential Complements*. Berlin: de Gruyter.
- Baddeley, Alan (1986), *Working Memory*. Oxford: Oxford University Press.
- Bellavia, Elena (2007), *Erfahrung, Imagination und Sprache. Die Bedeutung der Metaphern der Alltagssprache für das Fremdsprachenlernen am Beispiel der deutschen Präpositionen*. Tübingen: Narr.
- Black, Max (1962), *Models and Metaphors. Studies in Language and Philosophy*. New York: Cornell University Press.
- Duden Online (2015), *Duden Online* [Online unter <http://www.duden.de/>. 03.07.2016].
- Geeraerts, Dirk (2006), Introduction. A rough guide to Cognitive Linguistics. In: Geeraerts, Dirk (Hrsg.), *Cognitive Linguistics: Basic Readings*. Berlin/New York: de Gruyter, 1-28.
- Gibbs, Raymond (2005), Embodiment in metaphorical imagination. In: Pecher, Diane & Zwaan, Rolf A. (Hrsg.), *Grounding Cognition. The Role of Perception and Action in Memory, Language, and Thinking*. Cambridge/New York: Cambridge University Press, 65-92.
- Harden, Teo (1998), Verpflichtung und Wissen. Unvollständige Überlegungen zur Funktion einiger Modalverben. In: Weydt, Harald; Harden, Theo & Hentschel, Elke (Hrsg.), *Particulae particularum. Festschrift zum 60. Geburtstag von Harald Weydt*. Tübingen: Stauffenburg, 111-118.
- Holme, Randal (2009), *Cognitive Linguistics and Language Teaching*. Basingstoke/New York: Palgrave Macmillan.

- Johnson, Mark (1987), *The Body in the Mind. The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kanaplianik, Katsiaryna (2016), *Kognitionslinguistische Animationen für die deutschen Modalverben. Zusammenspiel der kognitiven Linguistik und des multimedialen Lernens bei der Sprachvermittlung*. Berlin/Münster: Lit.
- Lakoff, George & Johnson, Mark (1999), *Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.
- Langacker, Ronald W. (2002), Deixis and subjectivity. In: Brisard, Frank (Hrsg.), *Grounding. The Epistemic Footing of Deixis and Reference*. Berlin/New York: de Gruyter, 1-28.
- Langacker, Ronald W. (2008a), *Cognitive Grammar. A Basic Introduction*. Oxford/New York: Oxford University Press.
- Langacker, Ronald W. (2008b), Cognitive grammar as a basis for language instruction. In: Robinson, Peter & Ellis, Nick (Hrsg.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York: Routledge, 66-88.
- Liamkina, Olga (2005), *The Role of Explicit Meaning-Based Instruction in Foreign Language Pedagogy: Applications of Cognitive Linguistics to Teaching the German Dative Case to Advanced Learners*. Georgetown University: Dissertation.
- Littlemore, Jeannette (2009), *Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching*. Basingstoke/Hampshire/New York: Palgrave Macmillan.
- Lowe, Richard (2003), Animation and learning: selective processing of information in dynamic graphics. *Learning and Instruction* 13, 157-176.
- Lysinger, Diana (2009), *Teaching Case to L2 Students of German and Russian*. University of California/Davis: Dissertation.
- Mayer, Richard (2005), Cognitive theory of multimedia learning. In: Mayer, Richard (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. Oxford: Cambridge University, 31-48.
- Mekuatse, Florence (2002), *Epistemische Modalität in Behauptungen. Zu ihrer Didaktisierbarkeit im Rahmen eines Unterrichts Deutsch als Fremdsprache im kamerunischen Kontext: am Beispiel von Modalpartikeln, Modalverben und die Fügung „werden“ + Infinitiv*. Berlin: Dissertation.de.
- Mortelmans, Tanja (2002), „Wieso sollte ich dich küssen, du hässlicher Mensch!“. A study of the German modals sollen and müssen as “grounding predications” in interrogatives. In: Brisard, Frank (Hrsg.), *Grounding. The epistemic footing of deixis and reference*. Berlin/New York: de Gruyter, 391-432.
- Mortelmans, Tanja (2007), Modality in cognitive linguistics. In: Geeraerts, Dirk & Cuyckens, Hubert (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford, New York: Oxford University Press, 869-889.
- Mortelmans, Tanja & Meex, Birgitta (2002), Grammatik und Kognition. Deutsch anders gedacht. *Germanistische Mitteilungen* 56, 48-65.
- Nuyts, Jan (2001), *Epistemic modality, language, and conceptualization. A cognitive-pragmatic perspective*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Paivio, Allan (1986), *Mental Representations: A Dual-Coding Approach*. New York: Oxford University Press.
- Palmer, Frank (1990), *Modality and the English modals* (2nd ed.). London/New York: Longman.
- Pelyvás, Péter (1996), *Subjectivity in English. Generative grammar versus the cognitive theory of epistemic grounding*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Radden, Günter (1994), Konzeptuelle Metaphern in der kognitiven Semantik. In: Börner, Wolfgang & Vogel, Klaus (Hrsg.), *Kognitive Linguistik und Fremdspracherwerb. Das mentale Lexikon*. Tübingen: Narr, 69-87.
- Radden, Günter (2009), Affirmative and negated modality. In: Olivares, M. Amparo & Llácer, Eusebio (Hrsg.), *New Perspectives in Cognitive Linguistics*. Universitat de València, 169-192.
- Radden, Günter & Dirven, René (2007), *Cognitive English Grammar*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Rösler, Dietmar (1998), Die Form zum Sprechen bringen? Universitäre Grammatikarbeit mit Übungsbüchern für Fortgeschrittene. In: Weydt, Harald; Harden, Theo & Hentschel, Elke (Hrsg.), *Particulae particularum. Festschrift zum 60. Geburtstag von Harald Weydt*. Tübingen: Stauffenburg, 251-260.
- Scheller, Julja (2009), *Animationen in der Grammatikvermittlung. Multimedialer Spracherwerb am Beispiel von Wechselpräpositionen*. Berlin/Münster: Lit.

- Schnotz, Wolfgang & Lowe, Richard (2008), A unified view of learning from animated and static graphics. In: Lowe, Richard & Schnotz, Wolfgang (Hrsg.), *Learning with Animation. Research Implications for Design*. Cambridge/New York: Cambridge University Press, 304-356.
- Suñer Muñoz, Ferran (2013), Bildhaftigkeit und Metaphorisierung in der Grammatikvermittlung am Beispiel der Passivkonstruktion. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 1, 4-20.
- Talmy, Leonard (2000), *Toward a Cognitive Semantics*. Cambridge: MIT Press.
- Taylor, John (1993), Some pedagogical implications of cognitive linguistics. In: Geiger, Richard & Rudzka-Ostyn, Brygida (Hrsg.), *Conceptualizations and Mental Processing in Language*. Berlin/New York: de Gruyter, 201-223.
- Tversky, Barbara; Morrison, Julie & Betrancourt, Mireille (2002), Animation: can it facilitate? *Human-Computer Studies* 57, 247-262.
- Tyler, Andrea (2008), Cognitive linguistics and second language instruction. In: Robinson, Peter & Ellis, Nick (Hrsg.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York: Routledge, 456-488.