

Rezension

Kanaplianik, Katsiarina. 2016. *Kognitionslinguistisch basierte Animationen für die deutschen Modalverben: Zusammenspiel der kognitiven Linguistik und des multimedialen Lernens bei der Sprachvermittlung.* Berlin: LIT Verlag Dr. W. Hopf. (Transkulturelle Kommunikation; Band 7). 435 S., 39,90€, ISBN: 978-3-643-13396-0.

Besprochen von **Elena Smirnova**, Université de Neuchâtel, Institut de langue et littérature allemandes, Espace Louis-Agassiz 1, CH-2000 Neuchâtel, E-mail: elena.smirnova@unine.ch

DOI 10.1515/zfal-2017-0011

Modalität ist eine der grundlegendsten konzeptuellen Domänen der menschlichen Kognition und zugleich eine der komplexesten sprachlichen Kategorien. Seit jeher beschäftigen sich Linguisten mit diesem Phänomen; die Menge der Literatur und die Vielfalt der theoretischen Ansätze sind mittlerweile schier unüberblickbar. Wenn es nun darum geht, die Theorie mit der Praxis zu verbinden, potenziert sich die Komplexität um das Vielfache. Die Autorin setzt sich mit ihrer Arbeit ein sehr ambitioniertes Ziel, ein neues didaktisches Konzept zur Vermittlung der deutschen Modalverben zu entwickeln, „das ihre komplexen Bedeutungen systematisiert und transparent für die Lerner darstellt“ (S. 6). Sie ist sich der Schwere ihrer Aufgabe durchaus bewusst; gleich zu Anfang spricht sie darüber, dass die deutschen Modalverben „aufgrund ihrer Bedeutungsvielfalt zu den kontroversesten und komplexesten Sprachphänomenen“ (S. 2) gehören. Es reiche nicht aus, die einzelnen Modalverben, ihre Formen und Bedeutungen im Deutschen zu vermitteln, es muss vor allem darauf geachtet werden, „wie die universal kognitive Grundlage der Modalität in der deutschen Sprache durch einzelne Modalverben ausgedrückt wird und wie sich dieser Prozess von dem in ihrer Sprache unterscheidet“ (S. 3). An dieser Stelle kann gesagt werden, dass das von der Autorin entwickelte und erprobte didaktische Konzept einen relevanten ersten Schritt in die Richtung besserer Implementierung unseres theoretischen Wissens darstellt und eine solide Grundlage für weitere Studien und Diskussionen bietet.

Das Buch geht auf eine Dissertation zurück, die an der Ludwig-Maximilians-Universität München fertiggestellt wurde und für die Drucklegung anscheinend nur geringfügig überarbeitet wurde. Das Buch besteht aus drei größeren Abschnitten und folgt damit dem traditionellen Aufbau einer Qualifikationsschrift. Im ersten Abschnitt „Kognitive Didaktik“ werden die grundlegenden Ideen und Konzepte erläutert, die bei der Entwicklung des didaktischen Konzepts von Rele-

vanz sind. Der zweite Teil „Didaktisches Konzept“ führt in die Hypothesen der Studie ein und erläutert die für den Unterricht entwickelten Animationen. Mit seinen etwa zwanzig Seiten erscheint er sehr kurz, vor allem im Vergleich zu den anderen beiden Teilen, die jeweils etwa 150 Seiten lang sind. Der dritte Teil präsentiert die Ergebnisse der empirischen Studie.

Das didaktische Konzept, das im Buch entwickelt und erprobt wird, stützt sich in theoretischer Hinsicht auf die Erkenntnisse der kognitiven Linguistik. Verwirklicht wird das didaktische Konzept in Form von computerbasierten Visualisierungen und Animationen. Sowohl die theoretische Basis als auch die mediale Verwirklichung machen die Arbeit nicht nur zu einem interdisziplinären Projekt; beide Herangehensweisen sind auf dem Gebiet der Fremdsprachenvermittlung innovativ und überaus willkommen.

Die Grundlage für die entwickelten computerbasierten Animationen bilden die in der kognitiven Linguistik üblichen Bildschemata, in denen kraft-dynamische Konzepte (vgl. insbesondere Talmy 2000) integriert werden: Hierzu gehören als Grundelemente vor allem zielgerichtete Kräfte, Barrieren und Pfade. In der Literatur der letzten Dekaden lassen sich bereits einige Visualisierungsvorlagen für die Modellierung modaler Bedeutungen finden (vgl. v.a. Talmy 2000, Langacker 1999, Achard 1998, Mortelmans 2001). Sie sind allerdings weder auf das Deutsche ausgerichtet noch für den Fremdsprachenunterricht gedacht. Diese Visualisierungen samt weiteren Erkenntnissen aus der kognitiven Linguistik werden von der Autorin übernommen und für ihr didaktisches Konzept entsprechend modifiziert.

Eine der Hauptthesen der Autorin bei der theoretischen Aufbereitung und Interpretation der relevanten Konzepte besteht darin, dass im Bereich der deutschen Modalverben zwei unterschiedliche Metaphorisierungsstufen eines zugrundeliegenden kraft-dynamischen Bildschemas zu finden sind. Die erste Stufe beinhaltet die Übertragung der ursprünglich physikalischen kraft-dynamischen Konzepte in die psychosoziale Domäne der zwischenmenschlichen Interaktion. Diese Stufe beschreibt den Teilbereich der Modalität, der unter dem gängigen Begriff der sog. dynamischen (auch: deontischen, zirkumstantiellen) Modalität bekannt ist. In dieser Arbeit wird der Begriff „Ereignismodalität“ vorgezogen. Die deutschen Modalverben lassen sich dann der Domäne der Ereignismodalität zuschreiben, wenn sie Konzepte wie Verpflichtung, Möglichkeit, Wunsch etc. zum Ausdruck bringen. Solche Bedeutungen lassen sich auf der Ebene der tatsächlichen Handlungen lokalisieren. Ein Satz wie z.B. *Peter kann schwimmen* beschreibt eine Situation, in der das Subjekt *Peter* in der Lage ist, eine Handlung auszuführen, die im Vollverb *schwimmen* enkodiert ist. In der von der Autorin vertretenen Auffassung hat *können* in dieser Lesart mit dem Vorhandensein starker innerer Kräfte innerhalb des handelnden Subjekts zu tun (vgl. z. B. S. 238).

Auf der zweiten Stufe der Metaphorisierung erfolge die Übertragung derselben ursprünglich physikalischen kraftdynamischen Kräfte in die mentale Domäne des logischen Denkens und Schlussfolgerns. Diese Stufe entspricht dem Teilbereich der Modalität, der unter dem einschlägigen Namen „epistemische Modalität“ bekannt ist. In dieser Arbeit wird der Terminus „Wissensmodalität“ verwendet. Hierbei geht es in der Regel nicht um Handlungsdispositionen von dargestellten intentionalen Referenten bzw. handelnden Subjekten, sondern um propositionale Einstellungen des aktuellen Sprechers bzw. der aktuellen Sprecherin, die sich in graduellen Begriffen wie Sicherheit/Unsicherheit beschreiben lassen. Ein Satz wie z. B. *Peter kann es vergessen haben* bringt zum Ausdruck, dass der Sprecher nicht mit Sicherheit behaupten kann, ob Peter etwas vergessen hat oder nicht. In der hier entwickelten Beschreibungsschablone wird das epistemische *können* synonym zu *mögen* betrachtet. Dargestellt und visualisiert wird diese Bedeutungsvariante mithilfe von Evidenzen, die dem Sprecher in der aktuellen Situation vorliegen und daher in der Abbildung explizit erscheinen, deren Kraft aber nicht stark genug ist, um dem Sprecher eine sichere Behauptung zu erlauben.

Die Aufteilung der deutschen Modalverben in zwei Gruppen nach dem oben beschriebenen Muster ist in der gegenwärtigen germanistischen Forschung weitgehend akzeptiert. Uneinigkeiten bestehen hinsichtlich der semantischen Einordnung einzelner Modalverben sowie in Bezug auf eine adäquate Modellierung dieser Semantik (vgl. z. B. Öhlschläger 1989, Diewald 1999, Diewald & Smirnova 2011, Abraham & Leiss 2012 u. v. a.). Dass die Autorin sich in ihrem Buch nicht intensiv mit solchen Einzeldiskussionen auseinandersetzt und keine eigene linguistische Analyse deutscher Modalverben durchführt, ist angesichts der eher praxisorientierten und didaktischen Ausrichtung der Arbeit absolut verständlich. Die Autorin räumt selbst ein, dass „die Kategorie der Modalität in der vorliegenden Arbeit in hohem Maße unter dem didaktischen Aspekt betrachtet wurde; diese Perspektive führte an manchen Stellen zu Simplifizierungen und Kompromissen in Bezug auf ihre Strukturierung und graphische Darstellung“ (S. 349). An einigen Stellen wird auch explizit ausgeführt, wie genau die praktischen Überlegungen zu konkreter Darstellungsform der Animationen sowie zum Erleichtern der Stoffvermittlung die eine oder die andere theoretische Entscheidung beeinflusst haben, vgl. z. B.: „In der vorliegenden Arbeit wird es für nötig gehalten, [...] eine grundsätzliche Differenzierung in Bezug auf die Einschätzungen vorzunehmen, die sich auf potenzielle Ereignisse (Zukunft) oder bereits stattgefundene Ereignisse (Vergangenheit) beziehen. [...] Also wirken die mentalen Kräfte in diesen Fällen spiegelbildlich (nach vorne oder nach hinten); aus diesem Grund sind für ihre Erklärung und die anschließende visuelle Darstellung in Form von Bildschemata zwei unterschiedliche Ansätze erforderlich“ (S. 49–50). Doch hätte

man sich bei manchen Entscheidungen, wie z.B. die oben erwähnte angenommene Synonymität von *können* und *mögen* in epistemischer Lesart, eine Begründung und einen reflektierteren Umgang mit vorliegenden Ansätzen zur Beschreibung der deutschen Modalverben gewünscht.

Das grundlegende Bildschema der Wirkung dynamischer Kräfte wird in Anlehnung an Talmy (2000) graphisch dargestellt. Die visuelle Darstellung der beiden unterschiedlichen Wege der Metaphorisierung dieses zugrundeliegenden Bildschemas wird von der Autorin selbst entwickelt. Dabei werden für die konkreten Visualisierungsvorlagen zum Teil Vorgänge und Gegenstände aus dem Alltagsleben benutzt, z.B. Autos, Personen, Schranken etc., um die einzelnen Elemente für Deutschlernende greifbarer zu machen. Die graphischen Darstellungen für die Modalverben in der Lesart der Ereignismodalität repräsentieren in der Regel leicht verständliche und alltägliche Situationen, die sofort und ohne besondere Vorkenntnisse erfasst werden können. So wird zum Beispiel die ereignismodale Bedeutung des Verbs *dürfen* in einem Satz wie *Max darf fahren* visualisiert als eine Situation, in der ein Polizist (im Sinne einer externen Autorität) dem Autofahrer *Max* durch das Öffnen der Schranke die Einfahrt gewährt (S. 100). Die Darstellungen der Wissensmodalität enthalten immer eine Proposition in der Gedankenblase, die von der dargestellten menschlichen Figur epistemisch bewertet wird. Werden zukünftige Situationen bewertet, wird der Lauf der gegenwärtigen Situation geschildert und deren Extrapolation in die Zukunft nahegelegt. Wird über vergangene Situationen gemutmaßt, werden Evidenzen der vergangenen Ereignisse im aktuellen Situationsfenster sichtbar als mehr oder weniger offensichtliche „Spuren“ dieser Ereignisse repräsentiert.

Die erarbeiteten Animationen stützen sich also in sprachtheoretischer Hinsicht auf die Erkenntnisse der kognitiven Linguistik, insbesondere auf Konzepte wie Bildschemata und Kraftdynamik. Verbunden wird das mit den aktuellen lernpsychologischen Konzepten, wobei hier das Konzept der mentalen Modelle und deren Veränderung und Restrukturierung durch geeignete instruktionelle didaktische Modelle (vgl. z.B. Ifenthaler 2006, 2010; Scheller 2009; Seel 1991, 2003) eine besondere Bedeutung spielt. Da die Modalverben zu einem zentralen Phänomen der deutschen Sprache und somit zu einem zentralen Vermittlungsgegenstand im Deutschunterricht gehören, geht die Autorin davon aus, dass die Lernenden, die für die empirische Erprobung zur Verfügung stehen, bereits über einige Kenntnisse zu den Modalverben verfügen. Daher setzt sie hier auf die Strategie der Erzeugung eines kognitiven Konflikts zwischen den vorhandenen und den neuen mentalen Modellen, wodurch sich im besten Falle ein gesteigerter Lerneffekt erreichen lässt. Und dabei erweisen sich die Animationen wieder als ein geeignetes Instrument, denn sie stellen ein Werkzeug dar, das den Lernenden kaum bekannt ist und dadurch verstärkt zur Erzeugung eines kognitiven Konflikts beitragen kann.

Die empirische Studie zielt darauf ab, das von der Autorin entwickelte didaktische Konzept mit dem traditionellen didaktischen Ansatz zur Vermittlung der deutschen Modalverben zu konfrontieren. In der Einleitung widmet die Autorin einige Passagen der gegenwärtigen Situation in DaF-Lehrwerken. Sie fasst zusammen, dass existierende Materialien in Bezug auf die Vermittlung der Domäne *MODALITÄT* erhebliche Mängel aufweisen: „Eine Analyse der DaF-Lehrwerke hat offengelegt, dass die Bedeutungen der deutschen Modalverben meistens als längere Listen von Gebrauchsfällen vermittelt werden, der Schwerpunkt der Übungen auf die formellen Eigenschaften gelegt wird und die konzeptuelle Seite außer Acht gelassen wird“ (S. 27). Diese Mängel scheinen offensichtlich, und man möchte der Autorin sofort glauben, zumal sie im Anschluss auch mehrere Quellen anführt, die von ähnlichen Missständen berichten. Leider erfährt man im Buch nichts darüber, welche Lehrwerke analysiert wurden und nach welchen Kriterien die Analyse erfolgte. Auch scheint mir die verwendete Terminologie „traditioneller Erklärungsansatz“ zu pauschal; die Bezeichnung legt nahe, es handle sich um einen einheitlichen Ansatz, den alle existierenden Lehrwerke bislang verfolgen. Auch der Unterschied zwischen dem erarbeiteten didaktischen Konzept und den „traditionellen“ Ansätzen in Bezug auf die Präsentationsform wird nicht ganz deutlich. Es wird kritisiert, dass in den existierenden Lehrwerken „Listen“ angeboten werden. Doch die von der Autorin entwickelten Animationen und visuellen Darstellungen sind auch für jedes Modalverb einzeln ausgearbeitet und präsentiert, sodass die Vermittlung im Unterricht und die Darstellung im Lehrwerk ebenfalls dem kritisierten „Listen“-Prinzip folgt.

Überzeugend und gut argumentiert erscheint dagegen die Idee der Autorin, für die Vermittlung deutscher Modalverben kognitionslinguistisch orientierte Animationen zu verwenden. Da Modalverben in ihren beiden Lesarten dynamische Prozesse zum Ausdruck bringen, deren Gang und Ziel wesentlich durch solche Größen wie externe Autorität, Umstände oder Evidenzen verursacht werden, bietet sich eine dynamische Darstellung an. Darüber hinaus helfen die Animationen durch ihren Alltagsbezug dabei, typische Kommunikations- und Handlungssituationen zu explizieren, in denen die deutschen Modalverben auch tatsächlich verwendet werden.

Die empirische Erprobung des entwickelten didaktischen Konzeptes fand statt im April-Mai 2014 an der Janka-Kupala-Staatsuniversität Grodno, Belarus. Insgesamt nahmen an der Studie 127 Versuchspersonen teil. Am ersten Teil der Studie, in dem die Domäne der Ereignismodalität getestet wurde, nahmen 118 Versuchspersonen teil, darunter 53 Germanistikstudierende mit soliden Deutschkenntnissen und 65 Anglistikstudierende mit relativ schwachen Deutschkenntnissen. Am zweiten Teil der Studie, in dem die Domäne der Wissensmodalität getestet wurde,

nahmen 56 Versuchspersonen teil, von denen 47 bereits in die erste Teilstudie involviert waren.

Das Design der empirischen Untersuchung basiert auf zwei Variablen: Erklärungsansatz (kognitionslinguistisch K vs. traditionell T) und Darstellungsform (animiert A vs. statisch S). Die visuellen Darstellungen der Ereignismodalität werden in Form von animierten Videos dargeboten, die eine Entwicklung der Situation in der Zeit zeigen. Die ereignismodalen Bedeutungen der Modalverben können aber auch in eine statische Darstellungsform gebracht werden. Die Auswirkung dieser unterschiedlichen Darstellungsformen auf die Lernleistung wird in der Studie getestet.

Im Vorfeld der Studie wurde die Entscheidung getroffen, dass die Variable Darstellungsform (A vs. S) für die Wissensmodalität keine entscheidende Rolle spielt, da bei der Erarbeitung des didaktischen Konzepts kein Bedarf an der Darstellung der Dynamik bestand. Insgesamt werden in der Studie also sechs Teilhypothesen getestet. Vier davon beziehen sich auf die Modalverben in der Lesart der Ereignismodalität, da hier der Effekt des Erklärungsansatzes (Hypothesen E1 und E4), der Darstellungsform (Hypothese E2) sowie der Kombination des kognitionslinguistischen Ansatzes und der animierten Darstellungsform (Hypothese E3) einzeln getestet werden. Für die Modalverben in der Lesart der Wissensmodalität werden nur zwei Hypothesen formuliert, die sich lediglich auf den Effekt des Erklärungsansatzes (Hypothesen W1 und W2) beziehen.

Der Ablauf der empirischen Erhebung war wie folgt: Zuerst wurden die biographischen Daten der Informanten sowie die Angaben zur subjektiven Bewertung ihrer Deutschkenntnisse erhoben. Dann wurden die Vorkenntnisse zum Thema „deutsche Modalverben“ in einem Lückentest aus 36 Items für die Ereignismodalität und 21 Items für die Wissensmodalität abgefragt.

Danach folgte eine 40-minütige Lernphase. Unmittelbar nach der Lerneinheit, die nach einem der getesteten didaktischen Konzepte erfolgte, wurde der erste Nachtest (= Nachtest 1) durchgeführt, bestehend aus drei grammatischen Tests und einem weiteren Fragebogen zur subjektiven Bewertung der Lerneinheit. Der Lückentest, der auf der Grundlage des Vortestes konstruiert wurde, diente der Überprüfung der kurzfristigen Lerneffekte. Ein weiterer grammatischer Test zielte auf die Ermittlung der Transfereffekte: Die TeilnehmerInnen wurden gebeten, aus neuen Satzpaaren den jeweils richtigen Satz zu wählen und ihre Entscheidung zu begründen. Auch wurde die Gruppe der TeilnehmerInnen, die mit kognitionslinguistisch basierten Lerneinheiten arbeiteten, einem bildunterstützten Test unterzogen, in dem die angebotenen Bilder jeweils entsprechend der Satzbedeutung vervollständigt werden mussten. Das Ziel des Tests war, den Effekt der Darstellungsform direkt zu erfragen. Der bildunterstützte Test entfiel bei der Datenerhebung zur Wissensmodalität, weil dort

die Darstellungsform nicht zu den relevanten Variablen zählte, wie oben erwähnt.

Eine Woche nach dem Treatment wurde der zweite Nachtest (= Nachtest 2) durchgeführt, um längerfristige Lerneffekte zu erfassen. Der Test bestand aus dem Lückentest mit 36 Items, der im Vortest und dem ersten Nachtest in leicht abgewandelter Form bereits verwendet wurde.

Die Teilstudie zur Ereignismodalität kann sehr kurz wie folgt zusammengefasst werden. Die Versuchspersonen wurden nach einem Randomisierungsverfahren in vier Gruppen aufgeteilt, entsprechend den vier Kombinationen von zwei Darstellungsformen (S vs. A) und zwei Erklärungsansätzen (K vs. T). In Bezug auf den Erklärungsansatz wurde festgestellt, dass ein bloßer Vergleich des Lerneffekts zwischen den Gruppen, die mit unterschiedlichen Ansätzen gearbeitet haben, nicht ausreichte, um einen positiven oder negativen Effekt des jeweiligen Ansatzes zu ermitteln und damit eine Antwort auf die Frage „Welcher Ansatz ist besser?“ zu liefern. Es stellte sich heraus, dass erst die bewusste und explizite Anwendung einer Strategie durch die Lernenden sich als ausschlaggebend für deren Lernerfolg erwies. Eine leichte Veränderung der Fragestellung, verbunden mit einer Umgruppierung der TeilnehmerInnen und einer erneuten Auswertung der Daten, ergab, dass diejenigen TeilnehmerInnen, die mit dem kognitionslinguistischen Ansatz arbeiteten und diesen Ansatz für ihre Aufgabenlösung auch tatsächlich bewusst anwendeten, eine nachhaltige Verbesserung ihrer Leistungen aufwiesen. Dagegen zeigte die Gruppe der traditionell unterrichteten TeilnehmerInnen nur eine kurzfristige Verbesserung der Leistungen. Auch zeigten die erhobenen Daten, dass die animierte Darstellungsform erst in Kombination mit dem kognitionslinguistischen Erklärungsansatz lernförderlich wirkte. In Kombination mit dem traditionellen Erklärungsansatz dagegen bewirkten die Animationen keine Steigerung des Lerneffekts. Grund dafür sieht die Autorin darin, dass die Animationen nicht die notwendige „didaktische Transparenz aufweisen und das Verstehen des Themas sogar hemmen können“ (S. 271).

Die Teilstudie zur Wissensmodalität lieferte ähnliche Ergebnisse. In diesem Verfahren wurden die Personen in zwei Gruppen aufgeteilt, da hier nur der Einfluss des Erklärungsansatzes und nicht der Darstellungsform analysiert wurde. In diesem Verfahren musste die Hypothese zum Erklärungsansatz (kognitionslinguistisch vs. traditionell) ebenfalls unter Berücksichtigung der bewussten und tatsächlichen Anwendung des Ansatzes durch die TeilnehmerInnen differenziert werden. Eine dadurch entstandene Umgruppierung der Lernenden brachte zutage, dass die Anwendung des kognitionslinguistischen Erklärungsansatzes eine signifikante und nachhaltige Verbesserung der Lernleistungen aufwies, was sich vor allem in längerfristiger Sicht zeigte.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse der empirischen Untersuchung, dass das kognitionslinguistische didaktische Konzept im Vergleich zu traditionellen Lernmethoden besser abschneidet. Unmittelbar nach der Arbeit mit den von der Autorin ausgearbeiteten Lehreinheiten zeigen die Teilnehmer der Studie bessere Leistungen im Vergleich zum ursprünglichen Niveau; dieser positive Effekt bleibt eine Woche später immer noch konstant (im Falle der Wissensmodalität) oder wird sogar noch stärker (im Falle der Ereignismodalität). Die nach dem traditionellen Ansatz unterrichteten Lernenden zeigen dagegen nur einen kurzfristig anhaltenden Lerneffekt, der nach einer Woche wieder rückläufig wird.

Die Ergebnisse der empirischen Studie demonstrieren überzeugend, dass eine Kombination des kognitionslinguistischen Ansatzes mit der animierten Darstellungsform die Lernleistung der TeilnehmerInnen signifikant erhöht. Dass die Bildschemata der kognitiven Linguistik sich auch gut visuell darstellen und animieren lassen, liegt auf der Hand (s. weiter oben). Doch die konkreten empirischen Ergebnisse, die das demonstrieren, sind natürlich notwendig und relevant. Die Autorin betont an mehreren Stellen der Arbeit, dass die Animationen nicht *per se* lernförderlich sind, sondern wesentlich von dem konzeptuellen Inhalt des zu vermittelnden grammatischen Phänomens abhängen. Im Falle der Modalverben erweist sich die Kombination von kognitionslinguistischen Inhalten und visueller Darstellungsform also als besonders positiv.

Interessant ist auch der empirische Befund, dass die Dauer des Fremdsprachenunterrichts sich zum Teil negativ auf den Erfolg der kognitionslinguistisch orientierten und animierten didaktischen Strategie auswirkt. Die Untersuchungsteilnehmer, die bereits länger als 7 Jahre Deutsch lernten, tendierten eher dazu, die traditionelle Strategie zu benutzen. In der Folge konnten sie nicht von Lernerfolgen profitieren, die der alternative kognitionslinguistische Ansatz für sie bieten könnte. Hier zeigte sich die starke kognitive Verankerung der existierenden mentalen Modelle und die Schwierigkeit, einen kognitiven Konflikt zu erzeugen, so die Autorin. Sie plädiert daher dafür, mehr und längere Unterrichtseinheiten zu entwickeln, sodass die Lernenden dadurch genügend Zeit bekommen, sich mit den neuen Konzepten auseinanderzusetzen und ihr Wissen entsprechend zu restrukturieren. Wie die Ergebnisse zeigen, „reichte diese Zeit nicht aus, damit sich alle Lerner die neuen Konzepte aneignen und ihre bestehenden mentalen Modelle revidieren und restrukturieren konnten. In dieser Hinsicht können längere kognitionslinguistische Unterrichtseinheiten hilfreich sein, die den Lernern mehr Erklärungen, Beispiele und Übungen anbieten“ (S. 276). In jedem Fall erscheint eine längere und intensivere Unterrichts- sowie Erhebungsphase wünschenswert, um die Ergebnisse der vorliegenden Studie zu bestätigen und ggf. zu verfeinern.

Sehr interessant ist der Befund, dass vor allem diejenigen TeilnehmerInnen der Studie am meisten von der kognitionslinguistischen Strategie profitieren, die

keine oder kaum Vorkenntnisse zu dem behandelten Thema aufweisen. „Wenn die kognitionslinguistische Strategie keine bestehenden Misskonzepte überwinden muss, kann sie ihr volles Potential entfalten. Anscheinend ermöglicht die Anwendung dieser Strategie es den Lernern, innerhalb von 40 Minuten und ohne Vorwissen zu einem komplexen Thema ein kohärentes mentales Modell zu bilden, das auch schnell im Langzeitgedächtnis schematisiert wird“ (S. 346).

Kritisieren könnte man an der Durchführung der empirischen Studie die relativ kurzen Messabstände zwischen dem ersten und dem zweiten Nachtest: Nachtest 2 wurde eine Woche nach dem Treatment durchgeführt. Die Autorin sieht das Problem selbst: „Um über längerfristige Auswirkungen des Treatments eindeutig beurteilen zu können, wäre eine Messung nach einem Monat oder noch später hilfreich. Das war allerdings im Rahmen der Studie nicht möglich, da die Teilnehmer nur für zwei Wochen zur Verfügung standen“ (S. 278). Hierzu lässt sich natürlich einwenden, dass keine empirische Untersuchung völlig frei von solchen Limitationen sein kann. Wie erwähnt, ist sich die Autorin dessen bewusst. Wichtig ist, dass ein hoher Grad an Transparenz gegeben ist in Bezug darauf, wie die Studie durchgeführt wurde.

Wie die Autorin ausführt, lag das Niveau der Deutschkenntnisse ihrer TeilnehmerInnen zum Teil sehr weit auseinander. Doch wurden im Vorfeld der Untersuchung lediglich subjektive Einschätzungen der TeilnehmerInnen zu ihren Sprachkenntnissen abgefragt. Zusätzlich galt die Dauer des Deutscherwerbs (in Jahren) als ein zusätzlicher objektiver Parameter. Die Autorin erwähnt, dass es „bei der Durchführung der Studie keine Möglichkeit (und Notwendigkeit) [gab], den Sprachstand der Teilnehmer genau zu testen. Daher kann eine solche Selbsteinschätzung, wenn auch subjektiv, als Orientierung für die weitere Auswertung dienen“ (S. 202). Und an einer anderen Stelle: „In der Studie wurde versucht, den Einfluss des Sprachniveaus dadurch zu minimisieren, dass ein Randomisierungsverfahren verwendet wurde und schwierige Wörter in die Muttersprache der Teilnehmer (Russisch) übersetzt wurden“ (S. 274). Auch wenn die Selbsteinschätzung der TeilnehmerInnen eine gute Orientierung für die Studie bot, wäre es ratsam gewesen, das Sprachniveau der Versuchspersonen durch ein objektiveres Verfahren testen zu lassen, um verlässlichere Daten zu gewinnen. Problematisch erscheinen auch die Verwendung der Muttersprache bei den Erklärungen sowie die partielle Übersetzung der „schwierigen Wörter“ in die Muttersprache der Teilnehmer. Es besteht die Gefahr, dass nicht mehr präzise abgeschätzt werden kann, wie groß der Einfluss der Muttersprache auf die Lernerfolge der TeilnehmerInnen ist und ob sich dieser positiv oder negativ auf die Aneignung des Unterrichtsthemas auswirkt.

Leider liest sich das Buch nicht immer leicht und flüssig. Die Autorin baut ihre Argumentation stets nach dem Muster Vorschau – Darstellung – Rückschau.

Diesem Prinzip ist grundsätzlich nichts entgegenzusetzen: Der Leser wird auf diese Weise langsam und behutsam von einem Schritt zum nächsten geführt. Doch wird diese Struktur nicht nur in größeren Abschnitten der Arbeit, sondern auch in den kleinsten Unterkapiteln des Buches beibehalten, die zum Teil nicht länger als zwei-drei Seiten sind. Dies hat oft zur Folge, dass der Text repetitiv erscheint und deutlich an Kohärenz verliert. An einigen Stellen fragt man sich als Leser, ob die eine oder die andere Vorschau oder Rückschau nicht zugunsten einer stärkeren textuellen Kohärenz und vor allem einer gesteigerten Spannung beim Lesen eher hätten weggelassen werden können.

Es ist noch ein langer Weg bis zu einer durchgehend kognitionslinguistisch ausgerichteten Unterrichtsstrategie und deren Umsetzung in Lehr- und Lernmaterialien für den Deutschunterricht. Die Ergebnisse der Arbeit legen den Schluss nahe, dass das Potential der kognitiven Linguistik für die Sprachvermittlung bislang nur unzureichend ausgenutzt wurde und in empirischen Studien zu selten getestet wurde. Die von Frau Kanaplianik präsentierte Arbeit ist ein relevanter Schritt auf diesem Weg.

Literatur

- Abraham, Werner & Elisabeth Leiss (Hgg.). 2012. *Modality and Theory of Mind Elements across Languages*. [Trends in Linguistics. Studies and Monographs 243]. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Achard, Michel. 1998. *Representation of Cognitive Structures. Syntax and Semantics of French Sentential Complements*. Berlin: de Gruyter.
- Diewald, Gabriele. 1999. *Die Modalverben im Deutschen: Grammatikalisierung und Polyfunktionalität*. Tübingen: Niemeyer (Reihe Germanistische Linguistik 208).
- Diewald, Gabriele & Elena Smirnova (Hgg.). 2011. *Modalität und Evidentialität*. Fokus 37. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Ifenthaler, Dirk. 2006. Diagnose lernabhängiger Veränderung mentaler Modelle. Entwicklung der SMD-Technologie als methodologisches Verfahren zur relationalen, strukturellen und semantischen Analyse individueller Modellkonstruktionen. Dissertation. Albert Ludwigs-Universität Freiburg.
- Ifenthaler, Dirk. 2010. Relational, structural, and semantic analysis of graphical representations and concept maps. *Educational Technology Research and Development* 58. 81–97.
- Langacker, Ronald W. 2000. *Grammar and Conceptualization*. Berlin & New York: de Gruyter.
- Mortelmans, Tanja. 2001. An introduction to Langacker's grounding predications mood and modal verbs in German. In: Heinz Vater & Ole Letnes (Hgg.), *Modalität und mehr. Modality and more*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 3–26.
- Öhlschläger, Günther. 1989. *Zur Syntax und Semantik der Modalverben des Deutschen*. Tübingen: Niemeyer.
- Scheller, Julija. 2009. *Animationen in der Grammatikvermittlung. Multimedialer Spracherwerb am Beispiel von Wechselpräpositionen*. Berlin/ Münster: Lit.

- Seel, Norbert M. 1991. Mental models, knowledge transfer, and teaching strategies. *Journal of Structural Learning and Intelligent Systems* 12. 197–213.
- Seel, Norbert M. 2003. *Psychologie des Lernens. Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen*. München & Basel: E. Reinhardt.
- Talmy, Leonard. 2000. *Towards a Cognitive Semantics*. Cambridge: MIT Press.