

**Pécsi Tudományegyetem / Universität Pécs**  
**Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar / Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften**  
**Nyelvtudományi Doktori Iskola / Doktorandenschule für Linguistik**  
**Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program / Programm für Angewandte Sprachwissenschaft**

**Tímea Berényi-Nagy**

Zur Rolle und Modellierung der metonymischen Kompetenz in  
der rezeptiven Mehrsprachigkeit

*Eine explorative Studie*

(PhD) Dissertation

**Témavezető / Betreuerin:**

**Dr. habil. Anna Reder**

**Pécs**

**2022**

## **DANKSAGUNG**

An dieser Stelle möchte ich mich bei all denjenigen bedanken, die mich und die Fertigstellung vorliegender Arbeit auf irgendeine Art und Weise unterstützt haben. Es sind viele, denen ich einen Dank schuldig bin.

Vor allem möchte ich mich für die Hilfe und die ununterbrochene Unterstützung meiner Doktormutter, Dr. Anna Reder, sehr herzlich bedanken.

Ich möchte mich auch bei den Proband\*innen vorliegender Studie bedanken. Ohne sie und ihre freiwillige Teilnahme an der Untersuchung hätte ich nie die Möglichkeit gehabt, die hier präsentierten Daten und Ergebnisse zu erhalten.

Tímea Berényi-Nagy

## INHALTSVERZEICHNIS

<b>1</b>	<b>EINLEITUNG UND PROBLEMAUFRISS</b> .....	<b>1</b>
1.1	Problemstellung und Zielsetzung .....	1
1.2	Aufbau der Arbeit .....	3
<b>2</b>	<b>MEHRSPRACHIGKEITS- UND TERTIÄRSPRACHENERWERBSFORSCHUNG</b> .....	<b>6</b>
2.1	Begrifflichkeit – Definitionen zur Mehrsprachigkeit .....	8
2.2	Wege zur Mehrsprachigkeit: Modelle des multiplen Spracherwerbs .....	13
2.2.1	Modell des Tertiärspracherwerbs: Das Faktorenmodell .....	15
2.2.2	Mehrsprachigkeit als dynamisches Konstrukt: Das DMM .....	17
2.2.3	Mehrsprachigkeit und typologische Distanz: Das <i>Typology Primacy Model</i> .....	18
2.2.4	Mehrspracherwerb und spontane Grammatik: Meißners Modell der rezeptiven Mehrsprachigkeit .....	20
2.2.5	Bilanz zur Modellierung der Mehrsprachigkeit .....	22
2.3	Wortschatz im mehrsprachigen Lexikon und in mehrsprachiger Kognition ...	24
2.3.1	Wörter im Kopf: das mentale Lexikon .....	24
2.3.2	Das zweisprachige mentale Lexikon .....	26
2.3.3	Mehrsprachiges Lexikon – Gibt es einen Unterschied zum BML? .....	31
2.4	Fazit .....	34
<b>3</b>	<b>MEHRSPRACHIGE KOGNITIVE PROZESSE</b> .....	<b>36</b>
3.1	Interaktionsphänomene: Zur Rolle des Transfers .....	37
3.1.1	Interlingualer Transfer als kognitiver Vorgang .....	37
3.1.2	Lexikalischer Transfer und lexikalisches Wissen .....	39
3.2	Wahrnehmung von linguistischen Triggern: Affordanztheorie .....	44
3.3	Language Awareness: Sprach(lern)bewusstheit, Sprachaufmerksamkeit, Sprachlernkompetenz .....	45
3.4	Figuratives Denken: Metonymie beim (Tertiär)Spracherwerb .....	46
3.4.1	Metonymie: Figurative Sprache im Fremdspracherwerb .....	48
3.4.2	Schnittstelle von Mehrsprachigkeit und metonymischer Kompetenz: Metonymischer Transfer .....	50
3.5	Interkomprehension .....	51
3.5.1	Kognaten und kognitive Prozesse .....	52
3.5.2	Interkomprehension als Indikator mehrsprachiger Kompetenz .....	55
3.5.3	Interkomprehension als Untersuchungsinstrument .....	56

3.6	Fazit: Zur Verknüpfung der <i>metonymischen Kompetenz</i> mit den Konzepten der Mehrsprachigkeitsforschung .....	58
<b>4</b>	<b>ERFORSCHUNG DER ROLLE DER METONYMISCHEN KOMPETENZ IN DER REZEPTIVEN MEHRSPRACHIGKEIT .....</b>	<b>62</b>
4.1	Forschungsziel und Forschungsfragen .....	63
4.2	Untersuchungskontext und Proband*innen.....	65
4.3	Datenerhebungsmethoden und Datenerhebungsinstrumente .....	67
4.3.1	Instrument 1: Sprachliches Profil – gesteuerte Befragung zu Sprachverwendungsgewohnheiten.....	69
4.3.2	Instrument 2: Erfassung der metonymischen Kompetenz in der L1 .....	72
4.3.3	Instrument 3: Erfassung der Rolle metonymischer Kompetenz im mehrsprachigen Kontext .....	75
4.4	Durchführung der Datensammlung.....	82
4.5	Methoden der Datenanalyse: Datenaufbereitung .....	84
4.5.1	Datenaufbereitung der sprachlichen Profile .....	84
4.5.2	Datenaufbereitung des Tests zur metonymischen Kompetenz in L1 .....	85
4.5.3	Datenaufbereitung der Introspektion .....	85
4.6	Fazit: Reflexion der empirischen Güte .....	87
<b>5</b>	<b>ANALYSE UND ERGEBNISSE .....</b>	<b>89</b>
5.1	Sprachliches Profil der Proband*innen.....	89
5.1.1	Sprachbiographien .....	89
5.1.2	Rezeptive Sprachverwendung.....	91
5.1.3	Konklusion.....	96
5.2	Testergebnisse zur metonymischen Kompetenz in L1.....	98
5.2.1	Statistische Auswertung der Ergebnisse .....	98
5.2.2	Konklusion.....	103
5.3	Ergebnisse der Introspektion.....	104
5.3.1	Kognatenerkennung .....	104
5.3.2	Interkomprehensionsaufgabe .....	120
5.3.3	Konklusion.....	143
5.4	Gesamtbetrachtung der Ergebnisse .....	144
<b>6</b>	<b>ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK .....</b>	<b>147</b>
6.1	Grenzen der Untersuchung.....	147
6.2	Bilanz und Beantwortungsversuch der Forschungsfragen.....	148
6.3	Überlegungen zur didaktischen Implementierung .....	152
6.4	Ausblick – Forschungsdesiderate.....	154

<b>LITERATURVERZEICHNIS .....</b>	<b>155</b>
Fachliteratur .....	155
Primärquellen .....	175
Wörterbücher .....	175
<b>ANHANG .....</b>	<b>176</b>
Anhang 1: Instrument 1 – Sprachliches Profil .....	176
Anhang 2: Instrument 2 – Metonymische Kompetenz in der L1 .....	183
Anhang 3: Instrument 3 – Aufgabe 1 (Kognatenerkennung) .....	188
Anhang 4: Instrument 3 – Aufgabe 2 (Interkomprehensionsaufgabe) .....	194
Anhang 5: Transkription – Proband 1 .....	198
Anhang 6: Transkription – Proband 2 .....	205
Anhang 7: Transkription – Proband 3 .....	210
Anhang 8: Transkription – Proband 4 .....	215
Anhang 9: Transkription – Proband 5 .....	221
Anhang 10: Transkription – Proband 6 .....	226
Anhang 11: Transkription – Proband 7 .....	230
Anhang 12: Transkription – Proband 8 .....	236
Anhang 13: Metonymische Kompetenz in L1 -- Antworten .....	242

## 1 EINLEITUNG UND PROBLEMAUFRISS

Die vorliegende Arbeit hat im Allgemeinen die rezeptive Mehrsprachigkeit und die damit verbundene Interkomprehension, im Besondern die sie beeinflussenden kognitiven Faktoren zum Gegenstand. Im Rahmen einer explorativen qualitativen Studie wird untersucht, wie Metonymien den Interkomprehensionsprozess beeinflussen können. So wird die Rolle der metonymischen Kompetenz im mehrsprachigen Kontext erforscht. Im Folgenden werden die Problemstellung und die Zielsetzung der Arbeit vorgestellt (*Abschnitt 1.1*). Anschließend wird die Struktur der Arbeit dargestellt (*Abschnitt 1.2*).

### 1.1 Problemstellung und Zielsetzung

Mehrsprachige Sprecher\*innen – und somit auch mehrsprachige Lernende – sind durch vielfältige (psycho)linguistische Charakteristika zu beschreiben, die sie von Monolingualen aber auch von Bilingualen (im engeren Sinne) unterscheiden:

[M]ultilingual learners [could be characterized as the ones] who have more than one foreign language [and] who are more skilled at making use of their metalinguistic knowledge, that is how languages work and are constructed, and who are [...] more accurate overall in their dealings with a task which requires a synthesis of several types of language and meta-language learning strategies. [...] [A]n acquired synthesis of overall language awareness, combined with specific knowledge of the lexical, syntactic and semantic system of other languages, allows the metalinguistically aware learner to evaluate, extrapolate and even 'guess' intelligently to process even a new and unknown language. (Gibson/Hufeisen 2003: 102)

Dieses von Gibson und Hufeisen (2003) beschriebene Fähigkeit zum Raten lässt sich durch den Erwerb einer L3 entfalten und ist die Basis der sog. *Interkomprehension*, die der rezeptiven Mehrsprachigkeit zu Grunde liegt. Wie auch dieses Zitat zeigt, lässt sich die individuelle Mehrsprachigkeit aus kognitivistischer Sicht als eine erworbene Synthese von bestimmten Fähigkeiten und Kenntnissen betrachten. Diese Synthese kann man auch (indirekt) in mehreren Modellen des Tertiär- und Mehrsprachenlernens erkennen (z. B. Herdina/Jessner 2002; Hufeisen 2010; Meißner 2004b; Rothman 2015). In diesen Theorien spielen zwei Faktoren eine zentrale Rolle: interlinguale Prozesse und kognitive Mechanismen.

Trotz dieses Interesses an kognitiven Mechanismen werden die Ergebnisse einer linguistischen Disziplin, die sich mit der kognitiven Seite der Sprache beschäftigt, in der Mehrsprachigkeits- und Tertiärspracherwerbsforschung nicht oder nur am Rande in Betracht gezogen (Müller-Lancé 2002: 133). Diese Disziplin ist die Kognitive Linguistik, deren Grundannahme ist, dass die Sprache ein integrierter Teil der menschlichen Kognition ist. Dem Grundsatz *cognitive commitment* entsprechend wird befürwortet, dass die Sprache durch allgemeine kognitive Prozesse, wie z. B. Wahrnehmung oder Kategorisierung, geformt wird (Panther/Radden 2011: 2; Roche/Suñer 2017: 23).

Für die Fragen des Fremdspracherwerbs und für die der Mehrsprachigkeit wird aber auch vonseiten der Kognitiven Linguistik Interesse gezeigt, wobei die Rolle des figurativen Denkens – und so auch die der Metonymie – extensiv untersucht wird (z. B. Filipović/Pütz 2014; Holme 2009; Littlemore 2009; Littlemore/Juchem-Grundmann 2010; Littlemore/Low 2006). Es lässt sich aber auch erkennen, dass die Ergebnisse der Mehrsprachigkeitsforschung dabei nicht konsequent umgesetzt werden (vgl. Denroche 2015: 23).

Um ein Versuch dazu zu unternehmen, diese beiden Disziplinen miteinander zu kombinieren, werden mehrdeutige Wörter und deren Bedeutungen in den Mittelpunkt vorliegender Arbeit gestellt. Im Rahmen einer explorativen Untersuchung werden metonymisch verwendete Wörter Proband\*innen (N = 8) in einer Interkomprehensionsaufgabe präsentiert. Dabei wird das Ziel verfolgt, die Funktion einer spezifischen kognitiv-linguistisch begründeten individuellen Differenz im mehrsprachigen Kontext zu untersuchen. Zugleich wird versucht, auf die folgenden zwei Forschungsfragen (F) eine Antwort zu finden:

- (F1) Wie hängt die metonymische Kompetenz mit der rezeptiven mehrsprachigen Kompetenz zusammen?
- (F2) Wie beeinflussen metonymisch verwendete Kognaten die Rezeption der neuen Zielsprache in der Anfangsphase des L3-Erwerbs?

Diesen zwei Fragen werden in *Abschnitt 4.1* jeweils 3 weitere Subfragen zugeordnet, die Teilaspekte der Forschungsfragen nachgehen. Um die Fragen beantworten zu können, wurde eine triangulierte qualitative Untersuchung geplant und durchgeführt, in der ...

- (1) ... Daten zu sprachlichen Profilen in Form einer schriftlichen Befragung;
- (2) ... Daten zur muttersprachlichen metonymischen Kompetenz mit einem schriftlichen Test;

- (3) ... Daten mit Introspektion (*lautes Denken*) zur Kognatenerkennung und Interkomprehension erhoben wurden.

Die erworbenen Daten ermöglichen, Einsichten in die mehrsprachigen kognitiven Prozesse zu gewinnen, wodurch auch erfasst werden kann, wie und mit welcher Reichweite die metonymische Kompetenz rezeptiv-mehrsprachige Vorgänge beeinflussen kann, und in welcher Relation sie zu weiteren mehrsprachigen individuellen Unterschieden steht. Diese Erkenntnisse erlauben auch, einige Vorschläge zur didaktischen Implementierung im Rahmen der Mehrsprachigkeits- oder Tertiärsprachendidaktik zu formulieren.

## 1.2 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit lässt sich in zwei Teile gliedern: *Kapitel 2* und *3* bilden den theoretischen Teil der Arbeit; *Kapitel 4* und *5* formen den empirischen Teil. Im Folgenden werden die Schwerpunkte einzelner Kapitel kurz skizziert.

Der Zielsetzung vorliegender Arbeit entsprechend werden Aspekte der individuellen Mehrsprachigkeit im *Kapitel 2* ausführlich diskutiert. Zuerst wird untersucht, was *Mehrsprachigkeit* bedeutet, und wer als mehrsprachig betrachtet werden kann, um eine entsprechende Arbeitsdefinition zur *Mehrsprachigkeit* festlegen zu können (*Abschnitt 2.1*). Nach der Klärung von Fragen der Begrifflichkeit werden Theorien der individuellen Mehrsprachigkeit und des Tertiärsprachenerwerbs vorgestellt (*Abschnitt 2.2.1-2.2.4*). Mit der Analyse von vier ausgewählten Modellen (Faktorenmodell (Hufeisen 2010), DMM (Herdina/Jessner 2002), TPM (Rothman 2015), Gießener Interkomprehensionsmodell (Meißner 2004b)) lassen sich auch die Grundlagen und Voraussetzung der individuellen Mehrsprachigkeit erkennen (*Abschnitt 2.2.5*). Aus dem Grund, dass die Rolle von metonymisch verwendeten Wörtern im mehrsprachigen Kontext im Mittelpunkt vorliegender Arbeit steht, werden weiterhin Fragen zum *mental Lexikon* behandelt, wobei die Unterschiede zwischen den ein-, zwei- und mehrsprachigen Lexika und Abspeicherung von Kognaten erläutert werden (*Abschnitt 2.3*).

Da in den Theorien zur Mehrsprachigkeit und auch in denen zum mehrsprachigen mentalen Lexikon die Wichtigkeit mehrsprachiger kognitiver Prozesse betont wird,



werden diese im *Kapitel 3* näher betrachtet. Zuerst werden Facetten des Interaktionsphänomens *interlingualer Transfer* thematisiert, wobei – im Einklang mit dem Forschungsziel – Fragen des lexikalischen Transfers diskutiert werden. Es wird dabei beschrieben, welche Funktion Wortwissenseinheiten bei interlingualem Transfer haben können (*Abschnitt 3.1*). Darauffolgend wird die *Affordanz-Theorie* kurz vorgestellt, die vor Kurzem für die Mehrsprachigkeitsforschung adaptiert wurde, um eine Erklärung zur interlingualen Transferierbarkeit von Wörtern zu liefern (*Abschnitt 3.2*). Transfer wird häufig mit einem wichtigen mehrsprachigen individuellen Unterschied behandelt. Es ist der *Language Awareness*, oder Sprachbewusstheit, deren Aspekte kurz dargestellt werden (*Abschnitt 3.3*). Nach der Erklärung der o. a. allgemeineren mehrsprachigen kognitiven Prozesse, mit denen sich die Mehrsprachigkeitsforschung befasst, wird ein spezifischer kognitiver Prozess näher untersucht, der den Gegenstand (angewandter) kognitiv-linguistischer Forschung bildet: die Metonymie. So wird die Frage von *Metonymien* im Fremdsprachenerwerb und im mehrsprachigen Kontext diskutiert, wobei auch der Frage des metonymischen Transfers nachgegangen wird (*Abschnitt 3.4*). Als eine Synthese aller mehrsprachigen mentalen Prozesse lässt sich die *Interkomprehension* betrachten (vgl. Gibson/Hufeisen 2003: 102). Demzufolge wird dafür plädiert, dass Interkomprehension als Indikator der mehrsprachigen Kompetenz und als Grundlage für Untersuchungsinstrumente dienen kann (*Abschnitt 3.5*). Als Abschluss dieses Kapitels werden die Erkenntnisse zur mehrsprachigen Kompetenz und die zur metonymischen Kompetenz synthetisiert, um eine theoretische Grundlage für die empirische Forschung zu schaffen (*Abschnitt 3.6*).

Im *Kapitel 4* werden die Einzelheiten der durchgeführten empirischen Forschung vorgestellt. Neben dem Forschungsziel werden die zwei Forschungsfragen und ihre Subfragen diskutiert (*Abschnitt 4.1*). Darauffolgend werden die Proband\*innen und der Untersuchungskontext beschrieben (*Abschnitt 4.2*). Die drei Instrumente und die einzelnen Phasen der Datenerhebung, bzw. die der Datenaufbereitung werden detailliert beschrieben (*Abschnitt 4.3-4.5*). Im letzten Abschnitt des Kapitels wird über die empirische Güte der Untersuchung mit Hilfe eines Kriterienkataloges reflektiert (*Abschnitt 4.6*).

*Kapitel 5* beinhaltet die Analysen und die Ergebnisse. Von *Abschnitt 5.1* bis *5.3* werden die Befunde der einzelnen Instrumente dargestellt, deren Gesamtbetrachtung in *Abschnitt 5.4* diskutiert wird. Zum Schluss, im *Kapitel 6* werden die Erkenntnisse vorliegender Arbeit zusammengefasst und anhand der Ergebnisse die Forschungsfragen

beantwortet. Auch die Grenzen der Untersuchung werden diskutiert sowie als Ausblick Forschungsdesiderate und Vorschläge zur didaktischen Implementierung formuliert.

## 2 MEHRSPRACHIGKEITS- UND TERTIÄRSPRACHENERWERBSFORSCHUNG

Mehrsprachigkeit kann auf unterschiedlichen Wegen erreicht werden (Lüdi 1996: 234-325), in den meisten europäischen Ländern und so auch in Ungarn lässt sich dieser (psycho)linguistische Zustand auch mit Hilfe des Erlernens einer Tertiärsprache erreichen. „Als Tertiärsprache bezeichnet man diejenigen Fremdsprachen, die *in der zeitlichen Abfolge* nach einer ersten Fremdsprache, d. h. als 2., 3., 4. etc. erlernt werden“ – geben Hufeisen und Neuner die Definition dieses Begriffes an (2003: 5, Hervorhebung von mir – T.B.N.). Diese klare Definition ist aber nur eine der Möglichkeiten, wie man das Konzept der *Tertiärsprache* beschreiben kann. Bei dieser Deutung ist *die reine Chronologie* der entscheidende Faktor, anhand dessen eine Tertiärsprache definiert wird. Anhand der Reihenfolge kann man über L3, L4, L5, usw. sprechen. Dementsprechend kann eine L3 als die rein chronologisch gesehene dritte Sprache in der Sprachbiographie eines Individuums betrachtet werden.

Demgegenüber vertritt eine andere Gruppe von Forscher\*innen die Meinung, dass die reine Chronologie der Lerner Sprachen in Erwerbsbiographien nicht unbedingt von Bedeutung sein muss. Sie begründen ihre Ansicht damit, dass die simple chronologische Reihenfolge der (Lerner)Sprachen zwei wichtige lernerinterne Faktoren (*recency* von und *proficiency* in L2) außer Acht lässt (Hufeisen 2003b: 4). Wegen dieses Mankos der rein chronologischen Aufzählung bzw. Benennung der in einem mehrsprachigen mentalen Lexikon zu findenden Lerner Sprachen, schlägt Hammarberg (2001) vor, dass „L3 for the language that is currently being acquired and L2 for any other language that the person has acquired after L1“ (S. 22) verwendet werden sollte. Diese Herangehensweise an den Begriff kann mit der Benennung *gruppierende Chronologie* zusammengefasst werden. Bei dieser Auslegung werden L1, L2 und L3 als Kategorien verstanden, unter denen mehrere Sprachen subsumiert werden können.

Eine weitere Deutung von L3 ergibt sich, wenn auch das Niveau der Sprachkenntnisse in Betracht gezogen wird. So kann diejenige im mehrsprachigen mentalen Lexikon vorhandene Sprache als L1 bezeichnet werden, die die dominanteste ist, und als L3 diejenige, die die dritte Sprache in Hinblick auf die Kenntnisse ist (Rothman/Cabrelli Amaro/de Bot 2013: 372-373).

Aus der Perspektive der Erforschung der rezeptiven Mehrsprachigkeit mit Hilfe von Interkomprehensionsaufgaben ist die *gruppierende Chronologie* die Deutungsvariante, die es einem ermöglicht, eine neue, noch unbekannte Sprache, die das Ziel des Verstehens

ist, als eine L3 zu betrachten. Dies lässt zu, die Theorien und Ergebnisse der Tertiär- und L3-Erwerbsforschung auch in diesem Rahmen ohne weiteres anwenden zu können.

Zur Begriffserklärung soll es aber auch untersucht werden, (a) wie sich Mehrsprachigkeit ausbilden kann und (b) was typisch für sie ist. Dies lässt sich auch dadurch begründen, dass die Tertiärspracherwerbsforschung oder L3-Erwerbsforschung als eine ‚Tochterdisziplin‘ der Mehrsprachigkeitsforschung angesehen werden kann (Aronin/Hufeisen 2009: 2-4). Demgemäß soll zuerst erklärt werden, wie ‚*Mehrsprachigkeit*‘ als *Terminus* sich definieren lässt, wozu im *Abschnitt 2.1* unterschiedliche Deutungsmöglichkeiten untersucht werden. Dieser Schritt ist von Bedeutung, um auch die Arbeitsdefinition zu diesem Begriff festlegen zu können. Im *Abschnitt 2.2* werden gängige, für die vorliegende Arbeit relevante *Theorien der Mehrsprachigkeit* vorgestellt. Es werden vier Modelle analysiert: Zwei allgemeinere und zwei spezifischere werden untersucht. Während das *Faktorenmodell* von Hufeisen (*Abschnitt 2.2.1*) und das *Dynamische Modell der Mehrsprachigkeit* (*Abschnitt 2.2.2*) allgemeine Einsichten in den Tertiärspracherwerb und in die dynamischen Prozesse der Mehrsprachigkeit ermöglichen, bearbeitet das *Modell von Franz-Joseph Meißner* (*Abschnitt 2.2.3*) besondere Aspekte der rezeptiven Mehrsprachigkeit. Ferner werden auch die Überlegungen von Jason Rothman (*Abschnitt 2.2.4*) zur Frage der typologischen Nähe im mehrsprachigen Kontext (*Typology Primacy Model*) eingeführt.

Trotz Unterschiede gibt es wichtige Ähnlichkeiten und auch identische Aspekte in den oben angesprochenen Theorien. Diese Phänomene lassen sich auch als die *Grundprinzipien der individuellen Mehrsprachigkeit* betrachten, die in *Abschnitt 2.2.5* zusammengefasst sind. Für all die beschriebenen Modelle ist es typisch, dass sie sich mit Fragen zum mentalen Lexikon befassen. Folglich werden auch die *Grundfragen des mentalen Lexikons* (*Abschnitt 2.3*) entsprechend der Zielsetzung vorliegender Arbeit untersucht, wobei auch der Unterschied zwischen dem ein-, zwei- und mehrsprachigen mentalen Lexikon erläutert wird (*Abschnitt 2.3.1-2.3.3*).

## 2.1 Begrifflichkeit – Definitionen zur Mehrsprachigkeit

Das entstandene und sich dynamisch entfaltende bzw. zunehmende Interesse für die systematische Erforschung des komplexen Phänomens, wie Individuen mehr als zwei Sprachen erwerben und beherrschen können, ist noch relativ neu (Hufeisen 2020: 75-76). Dies betrifft noch mehr das inter- und transdisziplinär verankerte Interesse für Mehrsprachigkeit als Gegenstand der Fremdsprachenlernforschung, wodurch sich eine weitere Dimension zur Untersuchung dieser (psycho)linguistischen Erscheinung eröffnete (siehe u. a. Bausch/Königs/Krumm 2004; Feld-Knapp 2014; Hu 2016; Marx/Hufeisen 2010).

Um uns mit den Fragen der Mehrsprachigkeit auseinandersetzen zu können, muss zuerst der Forschungsgegenstand selbst definiert werden. Dabei lässt sich gleich merken, dass es innerhalb des Gebiets der *Mehrsprachigkeitsforschung*, das sich auf die individuelle Mehrsprachigkeit – m. a. W. auf ihre Mikroebene – bezieht, eine große terminologische Ambiguität gibt. Diese Situation ist durch die relativ junge Geschichte dieses Zweiges linguistischer Forschung zu erklären. Die Koexistenz von verschiedenen Begriffen, die für dieselben Konzepte stehen (können), konnte deshalb zu Stande kommen, weil eine einheitliche bzw. eindeutige Nomenklatur nicht aufgestellt werden konnte. Diese Situation kann

- (i) einerseits durch die sich dynamisch entwickelnden Forschungsinteressen bzw. durch die steigende Anzahl der dieses Thema behandelnden Studien erklärt werden;
- (ii) andererseits auch durch den Fakt, dass dieses Forschungsgebiet auf Theorien und Ergebnissen der Soziolinguistik, der Sprachkontaktforschung und der Zweitspracherwerbsforschung basiert (vgl. Aronin/Singleton 2012; Bartha 1999; De Angelis 2007; Jessner 2006, 2008b; Kemp 2009; Wilton 2009).

Als eine vorläufige Lösung für das skizzierte Problem schlägt Kemp (2009) Folgendes vor:

[...] it would be useful if researchers were to give a detailed definition of multilingualism as part of each study. Explicit definitions would allow others to understand the principles behind the study, and how each study relates to the existing literature. (Kemp 2009: 24)

Dieser Auszug weist deutlich auf die konzeptuelle Schwierigkeit hin, dass die Definition von Mehrsprachigkeit (also die des eigentlichen Untersuchungsgegenstands) eine gewisse Inkonsequenz zeigt. Aus der Perspektive der vorliegenden Arbeit ist das Entstehen dieses Zustands auf dreierlei Art ableitbar; zuerst durch die Beantwortung der Frage,

(F1) wer als mehrsprachig betrachtet werden kann, bzw. wie sich der Begriff *Mehrsprachigkeit* definieren lässt.

Vertreter der früheren Phase der Mehrsprachigkeitsforschung haben die enge (maximalistische) Definition bevorzugt, wie z. B. Bloomfield, der von einem mehrsprachigen Sprecher eine „native like control of two or more languages“ erwartete (1933: 56), oder Braun, dem Mehrsprachigkeit die „active, completely equal mastery of two or more languages“ bedeutete (1937: 115, zitiert in Aronin/Singleton 2012: 2). Heute vertreten die (meisten) Forscher die sogenannte weite (minimalistische) Definition, die von den Sprechern kein quasi-muttersprachliches Niveau erwartet. Wie auch Kemp betont, „[m]ultilinguals may not have equal proficiency in or control over all languages they know“ (2009: 15), aber sie können von einer in die andere wechseln, wenn es nötig ist (Lüdi 1996: 234; De Angelis 2007: 14; Grosjean 2020: 14).<sup>1</sup> Die ausführlichere Deutung der weiten Definition – gegenüber der der engen – beinhaltet keine Restriktionen, die sich (a) auf das Alter, in dem der Lernprozess begonnen hat, (b) auf die Symmetrie der Sprachkompetenz und (c) auf die Erwerbsmodalität, oder (d) auf die typologische Distanz zwischen den beteiligten Sprachen beziehen würde. So ermöglicht und legitimiert sie auch die Theorie von Mario Wandruszka (1979). Seiner Theorie nach existiert eine *innere Mehrsprachigkeit*, da „[w]ir alle mehrere Sprachen [bedienen], weil wir in mehreren, oft sehr verschiedenen menschlichen Gemeinschaften leben, deren Sprachen wir im Laufe unseres Lebens lernen“ (Wandruszka 1979: 13). Dementsprechend kann das Beherrschen mehrerer Varietäten eine und derselben Sprache auch als eine Art der Mehrsprachigkeit aufgefasst werden.

Die weite Definition kann aber auch durch einen funktionalen Aspekt ergänzt werden, was sich in der Definition von Oksaar widerspiegelt:

Mehrsprachigkeit definiere ich funktional. Sie setzt voraus, dass der Mehrsprachige in den meisten Situationen ohne weiteres von der einen Sprache zur anderen umschalten

---

<sup>1</sup> Dies entspricht auch der funktionalen Definition, siehe unten in diesem Abschnitt.

kann, wenn es nötig ist. Das Verhältnis der Sprachen kann dabei durchaus verschieden sein – in der einen kann, je nach der Struktur des kommunikativen Aktes, u.a. Situationen und Themen ein wenig eloquenter Kode, in der anderen ein mehr eloquenter verwendet werden. (Oksaar 1980: 43)

Ferner betont Wei (2008) in seiner Definition von *individueller Mehrsprachigkeit* auch die Kompetenzunterschiede in den verschiedenen Fertigkeiten. Er schreibt nämlich, dass „anyone who can communicate in *more than one language*, be it active (through speaking and writing) or passive (through listening and reading)” mehrsprachig ist (2008: 4; Hervorhebung von mir – T.B.N.). Mit Hilfe dieser Deutung können wir auch über rezeptive Mehrsprachigkeit sprechen (vgl. Hufeisen/Marx 2007; Perge 2018).

Weis Erläuterung zur Definition von Mehrsprachigkeit könnte weiterhin aber auch die Frage aufwerfen,

(F2) was der Bedeutungsunterschied zwischen dem allgemein wohlbekannten und häufig verwendeten Begriff von Bilingualismus (m. a. W. Zweisprachigkeit) und dem von individueller Mehrsprachigkeit sei.

Diese Frage repräsentiert allerdings auch den zweiten Aspekt der dreifach entfaltbaren terminologischen Widersprüchlichkeit. Wenn wir die historische Entwicklung dieses Forschungsfeldes näher betrachten, ist eine Art Semiparadigmenwechsel in der Verwendung der oben genannten zwei Begriffe zu erkennen. In den frühen Werken der Mehrsprachigkeitsforschung wurde Bilingualismus (aber auch Zweitspracherwerb) synonym zum Begriff Mehrsprachigkeit verwendet. Werke wie Brauns Studie mit dem Titel *Beobachtungen zur Frage der Mehrsprachigkeit* (1937) oder Haugens 1956 veröffentlichte Arbeit *Bilingualism in the Americas*, in der er Mehrsprachigkeit als „a kind of multiple bilingualism“ definiert (1956: 9), sind gute Beispiele dafür (vgl. Aronin/Singelton 2012: 4-5; Jessner 2008b). Demgegenüber steht die neuere Begriffsauffassung, anhand deren „bilingualism is treated as a *variant* of multilingualism“ (Jessner 2008b: 17-18, Hervorhebung von mir – T.B.N.), und die auch durch die Kernbedeutung des Präfixes *multi-* per se impliziert wird. Obwohl die Begriffsdeutung bzw. -verwendung eine lineare Tendenz veranschaulichen vermag, wurde eine bestimmte Ambiguität durch die modifizierte Begriffsverwendung ausgelöst, da es auch neuere Arbeiten gibt, die die zwei Termini in der alten Auffassung verwenden und sie als quasi-synonym interpretieren. Wie sich das aus Weis (2000) Definition zum Bilingualismus entnehmen lässt:

The word ‘bilingual’ primarily describes someone with the possession of two languages. It can, however, also be taken to include the many people in the world who have varying degrees of proficiency in and interchangeably use three, four or even more languages. (Wei 2000: 6)

Wegen des simultanen Vorhandenseins der zwei Begriffdeutungs- bzw. -verwendungsmöglichkeiten bezeichnet Wilton (2009) diese zeitgenössische Periode als eine *transitional stage*, da:

on the one hand, it seems difficult to relinquish bilingualism as the prototype of multilingualism<sup>2</sup>; on the other hand more and more researchers are aware of its restrictions and increasingly refer to multilingualism rather than bilingualism. (Wilton 2009: 50)

Der Fakt, dass individuelle Mehrsprachigkeit sich von Bilingualismus (streng genommene Zweisprachigkeit) nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ unterscheidet, wurde von zahlreichen Studien bewiesen, die in den letzten zwei Jahrzehnten erschienen sind und die sich mit den Fragen des Tertiärsprachenerwerbs beschäftigen (z. B. Cenoz 2009; Cenoz/Hufeisen/Jessner 2003; De Angelis 2007; Gibson/Hufeisen 2003; Herdina/Jessner 2002; Hufeisen 2010; Jessner 2008b; Meißner 2004b). Damit gleichzeitig gewann ein weiterer Begriff dank der Sprachenpolitik des Europarats an Bedeutung und wurde auch immer häufiger verwendet (z. B. von Cenoz 2009): Dieser Begriff ist der *Plurilingualismus*, der eine noch komplexere Ambiguitätssituation innerhalb des Gebiets der Mehrsprachigkeitsforschung verursachte. Coste, More und Zarte (2009) geben in ihrem Dokument zu GER in der Definition des Präfixes *pluri-* an, dass es *mehr als zwei* bedeutet – gleich wie das Präfix *multi-* (2009: 10). Anhand der Bedeutungserläuterung der Präfixe – die die dritte Säule der vorhandenen terminologischen Unklarheit ist – wäre die Frage zu formulieren,

(F3) was der grundlegende Unterschied zwischen den zwei Termini – eng. *MULTilingualism* und eng. *PLURilingualism* – sein kann.

---

<sup>2</sup> Laut Wilton (2009) repräsentiert Bilingualismus einen Prototyp der Mehrsprachigkeit, denn es gibt „[a] belief that the most important differences are to be found between the acquisition of a first and another language [...] and not between a second and third or following language“ (2009: 48). De Angelis nennt dieses Phänomen als *bilingual bias* (2007: 12-16), wobei Mehrsprachigkeit durch Zweisprachigkeit wahrgenommen wird, sodass zur Feststellung mehrsprachiger Kompetenzen die Kompetenzen der zweisprachigen Sprecher als Ausgangspunkt genommen werden. Empirische Studien haben jedoch bewiesen, dass sich Mehrsprachigkeit nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ von Zweisprachigkeit unterscheidet (siehe u. a. Gibson/Hufeisen 2003; Meißner 2004a 2004b; Rothman 2015).



*Plurilingualismus* soll also die individuelle Mehrsprachigkeit bezeichnen, demgegenüber bezieht sich der Terminus *Multilingualismus* auf die Verwendung von mehreren Sprachen auf gesellschaftlicher Ebene. Eine ähnliche Begriffsdifferenzierung wurde auch von Aronin und Ó Laoire (2004) vorgenommen: *Multilingualismus* wird auch von ihnen dazu verwendet, um gesellschaftliche Mehrsprachigkeit zu bezeichnen, aber die Mikroebene wird von ihnen als *multilinguality* genannt (ebd. S. 13). Obwohl diese Differenzierungen in der einschlägigen Literatur bekannt sind und sie die in *Abb. 2.1* dargestellte Begriffsverwendung ermöglichen würden, wird weitgehend die Verwendung von *individueller Mehrsprachigkeit* in der Forschungsliteratur bevorzugt (z. B. Herdina/Jessner 2002; Hufeisen 2010; Jessner 2008b).

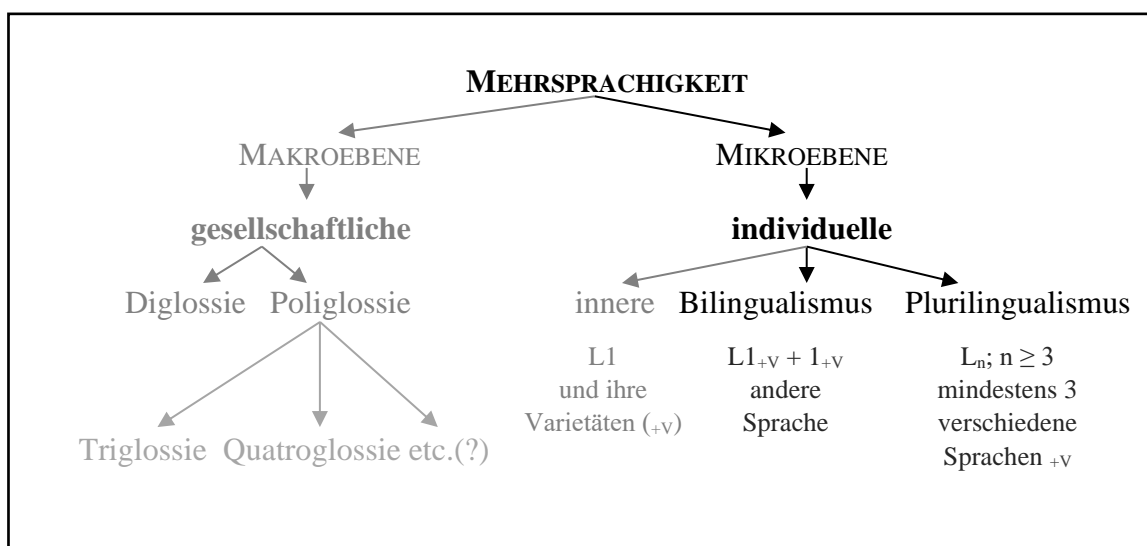


Abb. 2.1: Mögliche Taxonomie der Termini zur Mehrsprachigkeit

Dieser Tendenz entsprechend wird auch in der vorliegenden Arbeit der Begriff *Mehrsprachigkeit* benutzt, und wo er ohne weitere Attribute steht, verweist er auf *individuelle Mehrsprachigkeit*. Ferner wird Mehrsprachigkeit in Anlehnung an Weis (2008) Definition erläutert, da sie einerseits (a) rezepptive Mehrsprachigkeit als ein Subtyp von Multilingualismus interpretieren lässt, und andererseits sie so auch (b) Fremdsprachenlernende in der Anfangsphase des Erwerbs einer Tertiärsprache (L3 oder  $L_n; n \geq 3$ ) als mehrsprachig betrachten lässt. Dementsprechend lässt sich feststellen, dass diese zwei Untersuchungsbereiche, d. h. Mehrsprachigkeits- und Tertiärspracherwerbsforschung, und deren Ergebnisse in Bezug auf die individuelle Ebene miteinander verbunden und integriert werden können.

## 2.2 Wege zur Mehrsprachigkeit: Modelle des multiplen Spracherwerbs

Seit Mitte der 90-er Jahre, parallel (a) zu der Entwicklung der selbstständigen Mehrsprachigkeitsforschung als Teildisziplin der Sprachwissenschaft und (b) zu der der Tertiärspracherwerbsforschung ist ein reges Interesse auch für die Modellierung der individuellen Mehrsprachigkeit entstanden. Mehrere Theorien wurden entwickelt, um diesen (psycho)linguistischen Zustand zu beschreiben bzw. ihn besser verstehen und erforschen zu können. Die Modelle der individuellen Mehrsprachigkeit sind in Subtypen einzuordnen (siehe *Tabelle 2.1*), abhängig davon, wie und unter welchem Aspekt sie die Mehrsprachigkeit darstellen (vgl. *Abschnitt 2.1*). Einige Modelle sind Weiterentwicklungen von früheren Modellen, die sprachliche Prozesse im Fall von Ein- bzw. Zweisprachigen veranschaulichen. So wurde Levelts Sprachproduktionstheorie auch als Grundlage zu mehreren mehrsprachigen Produktionsmodellen herangezogen (Williams/Hammarberg 1998: 298; Clyne 2003a: 210; de Bot 2004: 8-12).

Neben den Sprachproduktionsmodellen wurden aber auch theoretische Rahmen entwickelt, die die Erwerbsprozesse im Fall einer L3 skizzieren. Diese erfassen unterschiedliche Facetten des L3-Erwerbs, und stellen sie aus soziolinguistischen (z. B. Aronin/Ó Laoire 2004), psycholinguistischen (z. B. Heridna/Jessner 2002), fremdsprachenlernspezifischen (z. B. Meißner 2004b und Hufeisen 2010) oder aus generativistischen (z. B. Rothman 2015) Aspekten dar. All diese Modelle versuchen zu erklären, (a) wie und (b) von welchen Faktoren abhängig der L3-Erwerb abläuft.

<b>MEHRSPRACHIGE SPRACHPRODUKTIONSMODELLE</b>		
Sarah Williams und Björn Hammarberg (1998)	<i>Languages Switches Model (Rollen-Funktions-Modell)</i>	Psycholinguistisches Sprachproduktionsmodell; die in der Kommunikation erfüllte Rolle der einzelnen Sprachen wird durch bestimmte sprachliche Wechsel offensichtlich
Michael Clyen (2003)	<i>Model of Plurilingual Processing</i>	Mehrsprachige Sprachverarbeitung wird im Zusammenhang mit Konzeptualisieren, Sprachwahl und sozialpsychologischen Faktoren erklärt
Kees de Bot (2004)	<i>Selection and Control Model</i>	Psycholinguistisches Sprachproduktionsmodell, das die Auswahl der sprachlichen Einheiten erklärt

<b>SOZIOLINGUISTISCHES MEHRSPRACHIGES ERWERBSMODELL</b>		
Larissa Aronin und Murrís Ó Laoire (2004)	<i>Biotic Model of Multilinguality</i>	Soziolinguistisches Modell, das Mehrsprachigkeit als eine komplexe und dynamische Formation ansieht und diese im kulturellen Kontext untersucht
<b>PSYCHOLINGUISTISCHES MEHRSPRACHIGES ERWERBSMODELL</b>		
Philip Herdina und Ulrike Jessner (2002)	<i>Dynamic Model of Multilingualism</i>	Psycholinguistisch-holistisches Model, das die Dynamik und das Interagieren unter den Sprachsystemen im mentalen Lexikon betont, und Aspekte wie Spracherhalt und Attrition beinhaltet
<b>MODELLE IN DER FREMDSPRACHENLEHR- UND LERNFORSCHUNG</b>		
Maria Groseva (1998)	<i>Foreign Language Acquisition Model</i>	L2 wird als Vergleichsbasis, bzw. als Korrektur- und Kontrollinstanz für die L3 betrachtet
Franz-Joseph Meißner (2004b)	<i>Gießener Interkomprehensionsmodell</i>	Entwicklung der Lernergrammatik der L3, bzw. der Folgefremdsprachen bei Nullanfängern mit Hilfe von Transferieren und Hypothesenbildungen
Britta Hufeisen (2010)	<i>Faktorenmodell</i>	Beschreibt die Faktoren, die die Lernprozesse steuern und beeinflussen; der Unterschied zwischen dem L2-Lernen und dem L3-Lernen wird weitestgehend betont
<b>GENERATIV ORIENTIERTE ERWERBSMODELLE</b>		
Susan Flynn et al. (2004)	<i>The Cumulative-Enhancement Model</i>	Das Modell nimmt an, dass es einen <i>scaffolding effect</i> im Spracherwerb gibt; vorherige Sprachkenntnisse sind nur dann aktiviert, wenn sie einen Bootstrapping-Effekt ausüben
Jason Rothman (2015)	<i>Typology Primacy Model</i>	Erklärt die (morpho)syntaktische Transfererscheinungen in der Anfangsphase des L3-Lernens bei Erwachsenen

Tabelle 2.1: Ausgewählte Modelle der individuellen Mehrsprachigkeit und des L3-Erwerbs

In diesem Abschnitt werden vier von den in *Tabelle 2.1* aufgelisteten und kurz annotierten Erwerbsmodelle näher vorgestellt und analysiert, um in die Fragen und konkretere Untersuchungsgegenstände des Tertiärspracherwerbs Einblicke zu gewinnen.

### 2.2.1 Modell des Tertiärspracherwerbs: Das Faktorenmodell

Das *Faktorenmodell* von Britta Hufeisen (2003a, 2003b, 2005, 2010, 2020) ist ein Modell des multiplen Spracherwerbs, das den sukzessiven Weg zur individuellen Mehrsprachigkeit aus der Perspektive der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung darstellt. Hufeisen (2003b, 2020) selbst bezeichnet ihr Modell als „stark angewandt linguistisch“ (2003b: 98), wodurch sich der Anwendungsbereich des Modells eindeutig abstecken lässt.

Der Sprachlernprozess wird im Modell *chronologisch* und *mehrstufig* beschrieben, also das Lernen der einzelnen Sprachen, bzw. das der Folgefremdsprachen ( $L_x, x \geq 3$ ) wird in Sequenzen und in Abhängigkeit von Faktoren veranschaulicht (siehe *Abb. 2.2*). Das Modell abstrahiert also die (Fremd)Sprachlernprozesse, um einen prototypischen Lernweg zur L1, L2, L3, bzw. zu weiteren Folgefremdsprachen darstellen zu können. Im Mittelpunkt des Modells stehen die Lernprozesse bestimmenden *lernerinternen* bzw. *lernerexternen individuellen Unterschiede*, die anhand ihrer Merkmale in *Faktorenkomplexionen* zusammengeknüpft sind. So sind Faktorenbündel zu erkennen, die den Erwerb der einzelnen Sprachen beeinflussen und steuern sollen (vgl. Hufeisen / Jessner 2009: 124-125).

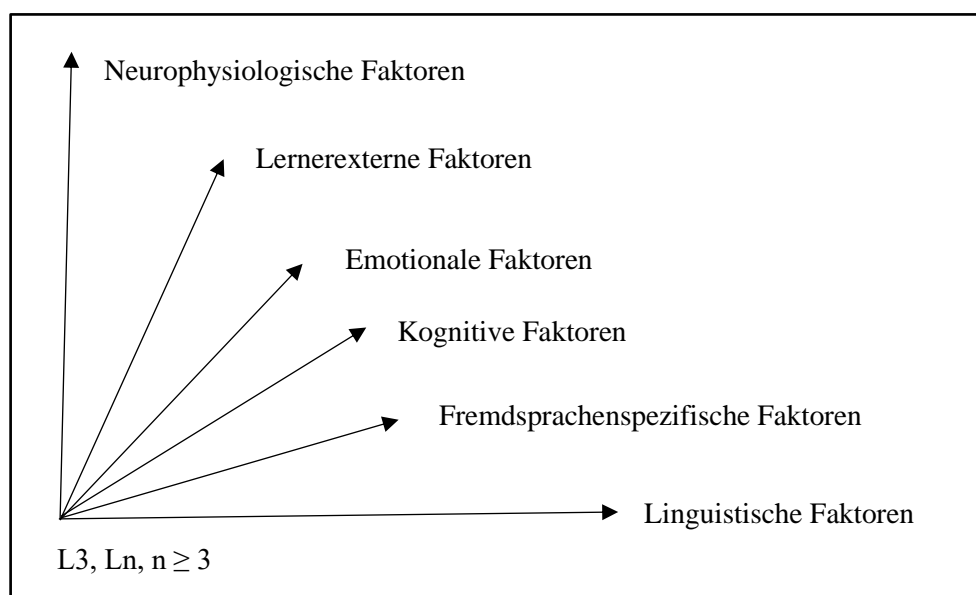


Abb. 2.2: Hufeisens (2010) Faktorenmodell

Das Modell gibt an, dass auf den Erwerb einer L1, also auf den der Muttersprache, durch neurophysiologische (z. B. Sprachfähigkeit und Alter) und externe Faktoren (z. B. Qualität und Quantität des Inputs) eine große Wirkung ausgeübt wird. Beim Erlernen einer L2 formen außer diesen Faktoren auch die emotionalen (z. B. Motivation, Einstellung zur Fremdsprache), kognitiven (z. B. Lerntyp, Sprachbewusstheit) und linguistischen Faktoren (das Vorhandensein der L1 im mentalen Lexikon) den Spracherwerbsprozess. Beim L3-Lernen haben die schon erwähnten Aspekte weiterhin eine wesentliche Funktion. Der Lernprozess wird aber durch noch ein weiteres Faktorenbündel bestimmt, das in sich fremdsprachenspezifische Faktoren, wie bisherige Fremdsprachenlernerfahrung oder die Transferfähigkeit zusammenfasst (Hufeisen 2010, Roche 2013: 171-172).

Die im Modell angegebenen Faktoren interagieren miteinander, d. h., wenn sich ein Faktor, bzw. eine Faktorenkomplexion verändert, beeinflusst diese Veränderung auch die anderen Faktorenbündel, was auf den Sprachlernprozess im Allgemeinen auswirkt (Hufeisen/Jessner 2009: 125). Aus diesem Interagieren ergibt sich die Dynamik der Lernprozesse, die zu unterschiedlichen, individuellen Lernergebnissen führt. Diese individuellen Lernergebnisse werden von Kärchner-Ober (2009: 75) sogar als *thumbprints* der Mehrsprachigkeit betrachtet, da sie so einzigartig und verschieden sein können, wie unsere Fingerabdrücke. Dies drückt aus, dass individuelle Mehrsprachigkeit eine hohe Variabilität aufweist.

Es ist anzumerken, dass das Modell annimmt, „dass [...] der größte qualitative Sprung in diesem systematisch-dynamischen Lernprozess zwischen dem Lernen der ersten (L2) und der zweiten Fremdsprache (L3) geschieht“ (Hufeisen 2003a: 8-9). Im Fall des Lernens einer L3 sind nämlich schon die früheren (Sprach)Erfahrungen zu mobilisieren, die u. a. ermöglichen, „dass man beim Lernen, Verstehen und Produzieren aktiv auf die vorher gelernte Fremdsprache zurück greifen kann“ (ebd. S. 9).

Dementsprechend lässt es sich vermuten, dass die Grundlagen bestimmter lernerinterner Faktoren, d. h. typischer individueller Unterschiede für mehrsprachige Lernende sich in früheren (Fremd)Spracherwerbsphasen (z. B. L2-Erwerb) schon zu einem bestimmten Grad entwickeln. Trotzdem können sie sich erst in der nächsten Phase (z. B. L3-Erwerb) richtig entfalten. So ein Faktor ist z. B. die Fähigkeit zum interlingualen positiven Transfer.

### 2.2.2 Mehrsprachigkeit als dynamisches Konstrukt: Das DMM

Das *Dynamic Model of Multilingualism* (= Dynamisches Modell der Mehrsprachigkeit), kurz DMM von Herdina und Jessner (2002) ist ein psycholinguistisches, holistisches Modell der individuellen Mehrsprachigkeit (siehe auch Jessner 1997, 1999 und 2008a). Das Modell ist kein „data-driven but theoretical model, derived from initial assumptions and hypotheses“ (Clyne 2003b: 91). Neben den psycholinguistischen Aspekten sind aber auch soziolinguistische im DMM zu erkennen, da in dessen Rahmen u. a. auch Sprachverlust und Sprachverfall thematisiert werden. Ferner wird mit dem Modell erzielt, eine Brücke zwischen der Zwei- und Mehrsprachigkeitsforschung zu bauen; Herdina und Jessner (2002) sind nämlich der Ansicht, dass

DMM provides a tool with which we can view learner systems and stable multilingual systems as variants of multilingual systems fundamentally obeying the same principles. This makes the traditional distinction between MR [= multilingualism research] and SLA superfluous as both are assumed to obey the same principles. (2002: 86)

Wie sich das auch schon in seinem Namen widerspiegelt, basiert dieses Modell auf den Annahmen der dynamischen Systemtheorie (DST)<sup>3</sup>, die aus den Naturwissenschaften zuerst von Larsen-Freeman (1997) für die Fragen des Fremdsprachenlernens adaptiert wurde. Laut DST kommen in einem komplexen System nicht-lineare *Entwicklungen* vor, demzufolge ermöglicht uns das Modell, sowohl über Spracherwerb als auch über Sprachverlust innerhalb desselben theoretischen Rahmens zu sprechen (vgl. de Bot 2018: 131; Larsen-Freeman 1997: 142). Sprache – und so auch das mentale Lexikon – wird also als ein komplexes System angesehen.

Den Prinzipien der DST folgend, geht das DMM davon aus, dass die im mentalen Lexikon gespeicherten Sprachsysteme<sup>4</sup> dynamisch miteinander interagieren. Dieses Interagieren führt zu Sprachkontaktauswirkungen, wie Transfer oder Code-Switching. Ferner bietet das Modell auch eine Formel (*Abb. 2.3*) an, mit der sich die mehrsprachige Kompetenz (MP = multilingual proficiency), die den Unterschied zwischen ein- und mehrsprachigen Sprechern erfassen soll, beschreiben lässt (Herdina/Jessner 2002: 130).

---

<sup>3</sup> Für eine detailliertere Beschreibung der DST siehe z. B. de Bot (2018).

<sup>4</sup> Da DMM auf die Annahmen dynamischer Organisationstheorien basiert, werden die (Lerner)Sprachen der mehrsprachigen Sprecher als *Sprachsysteme* (=LS) betrachtet (vgl. Roche 2013: 173).

Ferner gibt Jessner (1999) auch an, dass selbst die MP – der DST entsprechend – dynamisch ist. Sie schreibt, dass

[t]he definition of multilingual proficiency turns out to differ considerably from monolingual competence in a holistic, dynamic, systems-theoretic perspective as provided by DMM. According to DMM multilingual proficiency can be described as the result of the effects both on the language systems and the cognitive system due to the perceived communicative needs of the multilingual which are subject to change. (Jessner 1999: 207)

$$\text{LS1, LS2, LSn} + \text{CLIN} + \text{M-Faktor} \cong \text{MP} < \text{p}$$

Abb. 2.3: Formel der ‚multilingual proficiency‘ anhand Herdina und Jessner (2002)

So geht es aus Jessners (1999) Definition und ebenso aus der Formel in *Abb. 2.3.* deutlich hervor, dass sowohl das Vorhandensein mehrerer Sprachsysteme (LS1, LS2, LSn), als auch die verschiedenen Sprachkontaktauswirkungen (CLIN) und die mehrsprachig-individuellen Unterschiede (M-Faktor<sup>5</sup>) Bestandteile der mehrsprachigen Kompetenz sind. Die Kompetenz ist latent, liegt unter der Performanz-Ebene (< p), so sind die von ihr gesteuerten Prozesse (CLIN und M-Faktor) auch unbewusst. Folglich gibt es nach Herdina und Jessner (2002) solche Eigenschaften und Fähigkeiten mehrsprachiger Individuen, die als kognitive und linguistische Vorteile der Mehrsprachigkeit aufgefasst werden können (Herdina/Jessner 2002: 61-62; bzw. vgl. Bensoussan 2002: 3).

### 2.2.3 Mehrsprachigkeit und typologische Distanz: Das *Typology Primacy Model*

Im Mittelpunkt von Jason Rothmans *Typology Primacy Model* (= Typologievorrang Modell), kurz TPM, steht die Frage des (morpho)syntaktischen mehrsprachigen Transfers in der Anfangsphase des L3-Erwerbs (Rothman 2010, 2011, 2013, 2015). Mit dem Modell wurde erzielt, eine formal-generative Erklärung der (morpho)syntaktischen Transfererscheinungen im sukzessiven L3-Erwerb bei Erwachsenen zu geben

<sup>5</sup> Unter M-Faktor lassen sich individuelle Eigenschaften und Fähigkeiten subsumieren, die sich erst bei mehrsprachigen Sprechern entfalten können. Solche sind u. a. die Transferfähigkeit, *language awareness* oder *metalinguistic awareness* (vgl. Herdina/Jessner 2002: 129-131).

(Rothman 2010: 246, 2011: 109). Das TPM gibt an, dass die strukturelle Nähe (typologisch oder psychotypologisch) zwischen der L3 und L1, bzw. der L2 den (morpho)syntaktischen Transfer in den L3-Anfangstadien beeinflussen muss (Rothman 2011: 110-111, 2013: 217). Rothman (2011) beschreibt die Grundprinzipien seines Modells auf folgender Weise:

Initial State transfer for multilingualism occurs selectively, depending on the comparative perceived typology of the language pairings involved, or psychotypological proximity. Syntactic properties of the closest (psycho)typological language, either the L1 or L2, constitute the initial state hypotheses in multilingualism, whether or not such transfer constitutes the most economical option. (Rothman 2011: 112)

Ausgangspunkt des TPMs waren die Annahmen zwei früherer, generativ orientierter L3-Erwerbs-, bzw. Transfermodelle<sup>6</sup>. Diese waren das *Cumulative-Enhancement Model* (CEM) von Flynn et al. (2004) und das L2-Status-Modell von Bardel und Falk (2007). Während das CEM davon ausgeht, dass es einen *scaffolding effect* im Spracherwerb gebe und vorherige Sprachkenntnisse nur dann in der mehrsprachigen Entwicklung übertragen würden, wenn sie einen Bootstrapping-Effekt hätten (vgl. Rothman 2011: 110), behauptet das L2-Status-Modell, dass der L2-Status der beeinflussendste Faktor sei, d. h. von der Typologie unabhängig im Fall des L3-Erwerbs die L2 als Transferbasis benutzt werde (Bardel/Falk 2007: 480; vgl. Rothman 2011: 110-111).

Rothman betrachtet sein auf empirischen Daten basiertes Modell (Rothman 2010: 256-257) als eine Weiterentwicklung von CEM (Rothmann 2011: 112). Die jüngste, erweiterte Version des Modells ist im Jahre 2015 erschienen (Rothman 2015). Im Vergleich zu den früheren Versionen werden in der neuesten Beschreibung des Modells die kognitiven Faktoren des L3-Erwebs und mehrsprachigen Transfers in den Vordergrund gerückt, d. h. „TPM is as much about modeling L3 transfer as it is an epistemological footnote towards refining our understanding of the nature of linguistic acquisition and the cognitive factors that result in acquisition unfolding the way it does“ (Rothman 2015: 182).

Das Modell begrenzt sich aber nur auf die Frage (a) des (morpho)syntaktischen Transfers (b) im sukzessiven L3-Erwerb (c) bei Erwachsenen, also auf ganz spezielle

---

<sup>6</sup> Die Modellierung des L3-Erwerbs aus UG-Perspektive hat erst am Anfang der 2000er angefangen (vgl. Leung 2009); es ist also eine relativ neue Tendenz, wie das auch von Rothman (2011: 109) betont wird.



Fragen der individuellen Mehrsprachigkeit. Weitere, den L3-Erwerb beeinflussende individuelle Unterschiede, die die empirisch erfasste Transfermuster beeinflussen könnten, werden nur am Rande erwähnt (vgl. Rothman 2015: 187-189). Der wichtigste Grundsatz dieser Theorie ist, dass der interlinguale (morpho)syntaktische Transfer selektiv ist, und der von der typologischen Nähe der L3-Zielsprache zu L1 und L2, bzw. durch kognitive Ökonomie getrieben wird (vgl. Rothman 2011: 107, 2013: 219, 2015: 180).

#### 2.2.4 Mehrsprachenerwerb und spontane Grammatik: Meißners Modell der rezeptiven Mehrsprachigkeit

Franz-Joseph Meißners Modell des Mehrsprachenerwerbs (2002, 2004a, 2004b) ist ein angewandt linguistisches und didaktisch motiviertes Modell, in dessen Fokus die Rezeption in der Anfangsphase des Lernens einer neuen Fremdsprache – also mindestens einer L3 – steht. Das Modell, das mit Hilfe von Sprachprozessdaten entwickelt wurde (Meißner 2004b: 43), strebt dementsprechend danach, die Phänomene und Prozesse der rezeptiven Mehrsprachigkeit vor allem aus der Sicht der Konstruktion der L3- bzw. Folgefremdsprachengrammatik zu beschreiben. Dieses Modell wird von Meißner als das *Gießener Interkomprehensionsmodell* bezeichnet, wobei Meißner Interkomprehension als das „Verstehen bzw. die Dekodationsfähigkeit von nicht erlernten, aber gleichwohl den Individuen mehr oder weniger transparenten Sprachen“ (2004b: 42) definiert.<sup>7</sup> Als Basis der Theorie dient einerseits die konstruktivistische Lerntheorie<sup>8</sup>, andererseits die didaktische Dimension der Mehrsprachigkeit (Hufeisen/Marx 2007: 310; vgl. Meißner 2002), die sich mit den EuroCom-Projekten<sup>9</sup> entfaltet hat.

Im Modell werden die Verarbeitungsstadien der L3-Rezeption veranschaulicht.<sup>10</sup> Nach Meißner lassen sich diese als *Speichersegmente* darstellen (2004b: 43). Wie das auch in *Abb. 2.4* dargestellt wird, geht das Modell davon aus, dass bei der ersten Begegnung mit der neuen Fremdsprache Regularitäten erkannt werden, bzw. mit Hilfe von denen instinktiv Sprachhypothesen erstellt werden. Dieser Vorgang wird als *Spontangrammatik* bezeichnet, die mit der Interimsprache nicht gleichzusetzen ist

<sup>7</sup> Zu weiteren Definitionsmöglichkeiten von Interkomprehension siehe *Abschnitt 3.5* vorliegender Arbeit.

<sup>8</sup> Zur konstruktivistischen Lerntheorie siehe u. a. Schmidt 2010: 811-813.

<sup>9</sup> Siehe auch *Abschnitt 3.5* vorliegender Arbeit.

<sup>10</sup> Die Verarbeitungsstadien beziehen sich auch auf die Folgefremdsprachen, also auf L<sub>x</sub>, x ≥ 3.

(Hufeisen 2004: 78; Hufeisen/Marx 2007: 311). Diese Phase ist flüchtig, die „[s]pontangrammatische[n] Operationen bleiben im Kurzzeitgedächtnis“ (Meißner 2004b: 43). Jedoch wird von den Lernenden in dieser ersten Verarbeitungsphase eine Art Wissen über die neue Zielsprache konstruiert. Durch dieses Wissen kann eine interlinguale Korrespondenzgrammatik entstehen (vgl. Hufeisen/Marx 2007: 311-312), die auf den erkannten Ähnlichkeiten bzw. Unterschieden zwischen der neuen Zielsprache und den schon erworbenen/gelernten Sprachen der Lernenden basiert. Die Erfahrungen, die die Lernenden mit den Hypothesenbildungen und Sprachen bzw. mit dem Sprachenlernen gesammelt haben, fungieren als mögliche Transferbasen, und werden in dem *Mehrsprachenspeicher* akkumuliert. Diese Informationen seien aber schon im Langzeitgedächtnis gespeichert (Meißner 2004b: 44). Mit Hilfe des *didaktischen Monitors* kann der Mehrsprachenerwerb gesteuert ablaufen. Mit dem Monitoring lässt sich eine metakognitive Strategiesammlung entwickeln, die durch Sprachlern(er)erfahrungen entstehen kann.

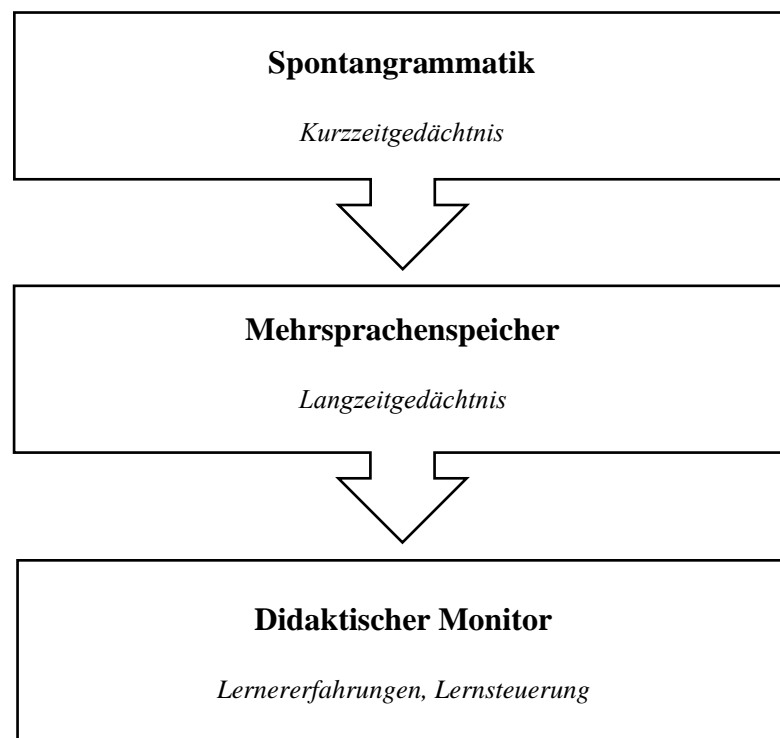


Abb. 2.4: Verarbeitungsstadien des Mehrsprachenerwerbs im Gießener Interkomprehensionsmodell anhand Meißner (2004b: 43-44)

Meißners Modell erzielt also die Beschreibung der „rezeptive[n] Verarbeitung von sprachlichen Daten“ (Meißner 2004b: 42) im Fall von Null-Anfängern, wobei der Frage der Entwicklung der Zielsprachlichen Grammatik eine zentrale Rolle zugeschrieben wird. Die Spontangrammatik und die aus ihr sich entwickelnde interlinguale Korrespondenzgrammatik, bzw. auch der Mehrsprachenspeicher sind Gegenstände ständiger Veränderungen und Erweiterungen (sie lassen sich also als dynamische Konstrukte betrachten), da sie anhand des von den Lernenden erworbenen deklarativen und/oder prozeduralen Wissens über die Zielsprache modifiziert werden müssen.

### 2.2.5 Bilanz zur Modellierung der Mehrsprachigkeit

In den vorherigen Abschnitten konnten wir vier Modelle der individuellen Mehrsprachigkeit und des L3-Erwerbs detaillierter kennenlernen. Alle vier beschriebenen und analysierten Modelle erzielen, ein Bild über diesen speziellen (psycho)linguistischen und kognitiven Zustand zu geben, wobei sie jeweils unterschiedlichen Fokus bei den Erläuterungen haben, bzw. aus unterschiedlichen theoretischen Hintergründen (angewandt linguistisch, didaktisch, psycholinguistisch, generativ orientiert) ausgehen. Da sie denselben Gegenstand schildern, verfügen sie jedoch über Gemeinsamkeiten. Diese Gemeinsamkeiten können als die allgemeingültigen Grundlagen, bzw. als Grundprinzipien der individuellen Mehrsprachigkeit betrachtet werden. Sie werden in diesem Abschnitt zusammengefasst.

Hufeisen (2010: 204) selbst weist darauf hin, dass ihr Modell und das DMM Gemeinsamkeiten aufweisen: Die Einflussfaktoren auf den Spracherwerb, die Hufeisen im Faktormodell unter fremdsprachenspezifischen Faktoren (wie z. B. (metalinguistisches) Sprachbewusstheit) subsumiert, sind im DMM im M-Faktor enthalten. Sprachbewusstheit ist aber auch TPM und Meißners Modell (Gießener Interkomprehensionsmodell) relevant.

In allen Modellen wird aber auch dem L3-Erwerb eine besondere Rolle zugeschrieben. Es wird angenommen, dass sich der L3-Erwerb von dem der L2 grundsätzlich unterscheidet, wie das auch von Jessner (1999) in Bezug auf das DMM formuliert wird:

[...] in the process of TLA [= third language acquisition], qualitative changes in language learning can be detected. These changes are due to synergetic effects provoked by the crosslinguistic interaction between the psycholinguistic systems. Thus, according to the systems-theoretical approach of DMM, TLA must be regarded as clearly different from SLA. (Jessner 1999: 203-204)

Diese Auffassung spiegelt sich noch stärker im TPM und im Gießener Interkomprehensionsmodell von Meißner wider, in denen die Anfangsphase des L3-Erwerbs, bzw. die des Folgefremdsprachenerwerbs aus grammatischer Perspektive näher untersucht wird.

Die L2 hat jedoch einen anderen Status im DMM als im Faktorenmodell (Hufeisen 2003b: 102) oder im TPM und im Gießener Interkomprehensionsmodell (vgl. Hufeisen/Marx 2007: 310). Während im Faktorenmodell, im TPM und im Gießener Interkomprehensionsmodell L2 als eine wichtige Ausgangsbasis zum L3-Erwerb fungiert, wird der L2 im Rahmen des DMMs keine besondere Bedeutung zugeschrieben, obgleich – wie oben erwähnt – dem L3-Erwerb schon. Dies ermöglicht jedoch, auch die L1 (im Rahmen dieses Modells das LS1) als Ausgangspunkt interlingualer Einflüsse auf die L3 (bzw. auf LS3) zu ermitteln.

Unter den zwischensprachlichen Einflüssen wird Transfer in allen vorgestellten Modellen als ein wichtiger Faktor betrachtet. Das TPM, bzw. das Gießener Interkomprehensionsmodell basiert sogar auf dieser interlingualen kognitiven Erscheinung, wobei sowohl Rothman (2013: 224) als auch Meißner (2004b: 44-47) ihre eigenen Definitionen des Terminus *Transfer* angeben.<sup>11</sup>

Zusammenfassend können wir sehen, welche die bedeutendsten Grundlagen und Voraussetzungen der individuellen Mehrsprachigkeit sind:

- (a) das Vorhandensein von mindestens zwei Sprach(system)en im mentalen Lexikon, und die L3 soll mindestens in der Anfangsphase des Erwerbs sein;
- (b) mehrsprachige Individuen verfügen auch über individuelle Eigenschaften, die sich erst mit dem L3-Erwerb entfalten können (z. B. metalinguistische Sprachbewusstheit);
- (c) zwischensprachliche Einflüsse, wie Transfer, kommen dank der Dynamik im mehrsprachigen mentalen Lexikon zu Stande.

---

<sup>11</sup> Zur Frage des mehrsprachigen interlingualen Transfers siehe *Abschnitt 3.1* vorliegender Arbeit.

Fragen in Bezug auf die aufgelisteten Grundlagen und Grundprinzipien der individuellen Mehrsprachigkeit werden in den folgenden Abschnitten entsprechend der Zielsetzung vorliegender Arbeit näher untersucht.

### **2.3 Wortschatz im mehrsprachigen Lexikon und in mehrsprachiger Kognition**

Wie es in den im *Kapitel 2.2* vorgestellten Modellen des multiplen Spracherwerbs zu erkennen ist, bildet das mentale Lexikon und die Kognition in Abstrahierung und Darstellung der individuellen Mehrsprachigkeit eine zentrale Einheit. In diesem Kapitel wird es demzufolge näher untersucht, wie sich das mentale Lexikon als *terminus technicus* definieren und als ein linguistisches Konstrukt beschreiben lässt (*Abschnitt 2.3.1–2.3.3*). Darüber hinaus wird auch diskutiert, welche Unterschiede es zwischen dem einsprachigen, zweisprachigen und mehrsprachigen mentalen Lexikon gibt. Der Zielsetzung vorliegender Arbeit folgend wird dabei vor allem auf die mentale Repräsentation von Wörtern fokussiert.

#### **2.3.1 Wörter im Kopf: das mentale Lexikon**

Die Untersuchung des mentalen Lexikons (ML) und dessen Zusammenhang mit der menschlichen Kognition ist ein interdisziplinär verwurzelttes Forschungsgebiet. Das ML lässt sich im Allgemeinen als „derjenige Teil des Langzeitgedächtnisses, in dem die Wörter einer Sprache mental repräsentiert sind“ (Raupach 1994: 21) definieren. Die sprachwissenschaftliche Erforschung des mentalen Lexikons, also die der Struktur- und Prozessaspekte der Sprachverarbeitung und der Kognition, bildet das zentrale Thema von psycholinguistischen, neurolinguistischen und auch kognitiv linguistischen Forschungen (vgl. u. a. Ahslén 2006; Börner/Vogel 1994a; Denroche 2015; Gósy 2005; Meuter 2009; Pléh 2006; Schwartz 1996; Wächli/Ender 2013). Von der allgemeinen Frage der Sprachfähigkeit ausgehend wurden auch konkretere Fragen formuliert, die sich darauf beziehen, wie Sprache und so auch Wortschatz im Gehirn gespeichert, und entweder zur Produktion oder zur Rezeption aktiviert werden (vgl. Leßmöllmann 2017). Das ML wird von den einzelnen Disziplinen jeweils unterschiedlich erfasst, wodurch sich auch die

Untersuchungsschwerpunkte der jeweiligen Forschungsrichtungen erkennen lassen. In einem sind sich die Beschreibungen aber einig: Das mentale Lexikon wird als ein dynamisches Konstrukt betrachtet, in dem das gespeicherte Wissen<sup>12</sup> anhand bestimmter Prinzipien organisiert ist, und „die[se] Organisation deklaratives (Repräsentation) und prozedurales Wissen (kognitive Prozesse) umfasst“ (Boócz-Barna 2007: 43).

Die Frage, wo genau die Komponenten der Sprache, so auch Wörter, im Gehirn abgespeichert sind, ist eine der Forschungsfragen der Neurolinguistik. Aus der Perspektive dieses Forschungsfeldes bedeutet das ML das Einfangen semantischer Repräsentation und/oder Prozesse im Zusammenhang mit Wörtern. Nach dem Stand früherer Forschungen waren diese linguistischen Phänomene ausschließlich mit der hinteren linken Hemisphäre verbunden. Neuere holistische und kognitiv orientierte Theorien vertreten jedoch die Ansicht, dass eine verteilte Repräsentation, die weitverbreitete Netzwerke oder funktionale Systeme erfordert, wahrscheinlicher ist. Dabei wird aber auch der rechten Hemisphäre eine wichtige Rolle in der Sprachverarbeitung zugeschrieben (Ahslén 2006: 69; Sambanis 2013: 104-106).

In der Psycholinguistik wird u. a. die Frage der Referenzialität der Wörter erforscht. So wird dem mentalen Lexikon die Aufgabe zugeschrieben, nach der

„[d]as mentale Lexikon [...] sicher [stellen soll], dass durch assoziative Beziehungen zwischen unserem Wissen über die Welt und unserem Wissen über die Sprache, bzw. zwischen der Repräsentation bestimmter Texte Wechselwirkungen entstehen können“ (Pléh 2006: 731, Übersetzung von mir – T.B.N.).

Dementsprechend liegt dies im ML entstehende Wechselwirkung zwischen den Wissenseinheiten der Sprachverarbeitung<sup>13</sup> zu Grunde.

Ferner geht die Kognitive Linguistik davon aus, „da[ss] der Wortschatz einer Sprache als Produkt mentaler Prozesse größtenteils kognitiv motiviert ist. Letzteres lä[ss]t sich beispielhaft mit den Prozessen der Metaphorisierung und Metonymisierung illustrieren [...]“ (Börner/Vogel 1994b: 1), was sich auch etymologisch erweisen lässt

---

<sup>12</sup> Nach der holistischen Auffassung des mentalen Lexikons bilden lexikalisches Wissen, grammatisches Wissen und allgemeines Weltwissen das ML (Boócz-Barna 2007: 43; Lukács et al. 2014: 167-168; Plieger 2006: 8-9, 21-23).

<sup>13</sup> Es sind zahlreiche Modelle zur Frage der Sprachverarbeitung erstellt worden. Im Rahmen dieser Arbeit muss aber darauf wegen Platzgründen verzichtet werden, all diese detailliert vorzustellen. Für einen systematisch-historischen Überblick bedeutender Modelle des mentalen Lexikons und der Sprachverarbeitung siehe Lehmann 2019. Im *Abschnitt 2.3.3* werden den Forschungsfragen vorliegender Arbeit entsprechende Theorien zur mehrsprachigen Rezeption diskutiert.

(Györi 2002: 151). In der kognitiv linguistischen Herangehensweise an Wortschatz wird selbstverständlich auch das *cognitive commitment* dieses Feldes widerspiegelt, nach dem Sprache nicht als ein separates Modul im Kopf angesehen wird, sondern als „ein Teil der allgemeinen menschlichen Kognition und [...] nach denselben Prinzipien [funktioniert]“ (Roche/Suñer 2017: 23; bzw. vgl. Lakoff 1990).<sup>14</sup>

Durch Untersuchungen zur Frage der mentalen Repräsentation von Wörtern konnte die Annahme der von Paivio (1990) entwickelten dualen-Kodierungs-Theorie in allen drei linguistischen Teildisziplinen bewiesen werden (vgl. Ahslén 2006: 21, Börner/Vogel 1994a: 2, Pritchett/Vaid/Tosun 2016: 3, 15). Die duale Kodierungstheorie sagt aus, dass Konzepte, bzw. die konkrete bildliche Vorstellung (*imagen*) und die Wortform (*logogen*) im ML getrennt, in zwei unterschiedlichen Subsystemen (*imagery* und *verbal system*) gespeichert und bearbeitet sind (Paivio 1986: 53-54). Die duale Kodierung basiert also darauf, dass „[sich] die menschliche Kognition [...] darauf spezialisiert [hat], gleichzeitig mit Sprache und mit nonverbalen Objekten und Ereignissen umzugehen“ (Paivio 1986: 53, Übersetzung von mir – T.B.N.).

Dies lässt sich auch in den sogenannten TOT-Erscheinungen (*tip-of-the-tongue*, dt. ‚das Wort liegt mir auf der Zunge‘) erkennen (Ecke 2009, Reder 2013: 117, Riehl 2014: 42). Bei diesem Abruffehler ist der Sprecher sicher, dass er das Wort kennt und fühlt sich kurz davor, sich daran zu erinnern, obgleich die Produktion scheitert. Bei dem Versuch, das Wort abzurufen, kann der Sprecher häufig sogar „access to partial target attributes and/or related words (associates) during word search“ haben (Ecke 2009: 185).

### 2.3.2 Das zweisprachige mentale Lexikon

Die oben angesprochenen TOT-Erscheinungen kommen aber nicht nur bei Monolingualen vor, sondern auch bei der lexikalischen Suche zwei- und mehrsprachiger Sprecher – und so auch bei Fremdsprachenlernenden. Es wurde mit Hilfe von Untersuchungen mit verschiedenen Methoden (u. a. Laborstudie, Übersetzungsaufgabe, Bildbenennung, usw.) festgestellt, dass Zweisprachige signifikant mehr TOT-Erfahrungen haben als einsprachige Sprecher (Ecke 2009: 193). Der Grund dafür liegt in der Organisation des bilingualen mentalen Lexikons (BML). Demnach lässt sich

---

<sup>14</sup> Zum Fremdspracherwerb aus kognitiv linguistischer Sicht siehe *Abschnitt 3.4.1* vorliegender Arbeit.

auch die Frage formulieren, wie sich das BML genau organisiert, und welche Unterschiede es zu dem einsprachigen gibt.

Es lässt sich ein *quantitativer Unterschied* zum mentalen Lexikon von Monolingualen auf Anhieb erkennen: Im BML müssen die Wortformen und die dazu gehörenden linguistischen, grammatischen Informationen von zwei Sprachen gespeichert werden (z. B. Genus, Pluralform, usw.) (vgl. Riehl 2014: 46-47). Die Frage, in welcher Relation Konzepte und Wortformen im Fall von Bilingualen stehen können, interessierte auch schon Weinreich, der drei unterschiedliche „Arten der Zeichen im Sprachkontakt“ (Weinreich 1953/1968: 9, Übersetzung von mir – T.B.N.), also in einer Zweisprachigkeitssituation geschildert hat. Nach Weinreich (1953/1968) gibt es drei Repräsentationstypen, die bei Bilingualen identifiziert werden können: subordiniert, verbunden und koordiniert (siehe Abb. 2.5; bzw. Reder 2013: 119-121).

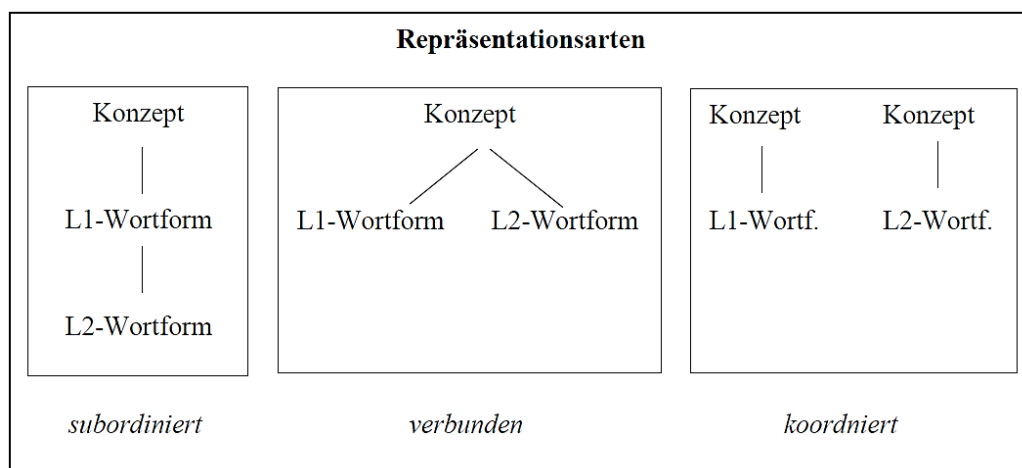


Abb. 2.5: Bilinguale Repräsentationstypen nach Weinreich (1953/1968: 9-10)

Weinreichs Annäherung an die Frage der Repräsentation kann bereits zeigen, dass im Fall von Zweisprachigen, und so auch bei L2-Lernenden die Organisation des mentalen Lexikons komplexer ist, als bei Monolingualen (vgl. Navracscics 2001, 2007; Singleton 2007). Die Komplexität lässt sich auch daran erkennen, dass dank der Dynamik des ML auch unter den Sprachen, die in ihm gespeichert sind, Interaktionen zu Stande kommen können. Diese werden im Allgemeinen als *interlinguale Wechselwirkungen* oder auch als *Sprachkontaktphänomene* bezeichnet. Sie sind u. a. Transfer und Code-Switching



(Herdina/Jessner 2002: 127; Riehl 2013: 380, 384-385; bzw. vgl. *Abschnitt 2.2.2* vorliegender Arbeit).<sup>15</sup>

Es gibt unterschiedliche Theorien dazu, wie zwei Sprachen im mentalen Lexikon gespeichert sind. Ahslén (2006: 125) listet vier unterschiedliche Hypothesen auf, die die Erklärung möglicher Abspeicherung aus neurolinguistischer Sicht erzielen:

- (a) Alle Sprachen sind in einem und demselben Areal des Gehirns gespeichert.
- (b) Im Gegenteil zu (a) werden die Sprachen in unterschiedlichen Arealen abgespeichert.
- (c) Es wird angenommen, dass sich Zentren für die Funktionen im Zusammenhang mit Bilingualismus, wie z. B. Auswahl der Sprache, entwickeln. Diese Ansicht wurde aber kritisiert; man geht davon aus, dass sich die Fähigkeit zwischen Sprachen zu wählen und unter ihnen zu wechseln nicht wirklich von der Fähigkeit einsprachiger Sprecher unterscheidet, mit verschiedenen Registern der L1 umgehen zu können (vgl. dazu die innere Mehrsprachigkeit im *Abschnitt 2.1*).
- (d) Die vierte Hypothese kann als eine Mischung der obigen Annahmen angesehen werden, und sie konnte sogar auch mit Hilfe von fMRI-Untersuchungen zu kortikalen Aktivierungen bewiesen werden. In diesem Fall wird angenommen, dass „all languages are localized in the same areas but have separate neural circuits involving separate nerve cells [...]. These nerve cells are located partly in the same area and partly in specific areas” (Ahslén 2006: 125).

Die Erforschung der zweisprachigen Abspeicherung hat aber auch Interesse in der Psycholinguistik gefunden. Dementsprechend sind mehrere Theorien zur mentalen Repräsentation und Vernetzung der Lexik bei Zweisprachigen aufgestellt worden. Riehl (2013, 2014) listet einige bedeutsame Modelle auf, die in *Tabelle 2.2* in Anlehnung an Riehl kurz vorgestellt werden.

---

<sup>15</sup> Interlingualer Transfer wird im *Kapitel 2.4* näher erläutert.

AUTOR	NAME DER THEORIE	KURZE BESCHREIBUNG
Michel Paradis (1992)	<i>Subset-Hypothese</i>	Beide Sprachen sind in einem mentalen Lexikon gespeichert. Die Sprachen sind in unterschiedlicher Weise mit einem konzeptuellen System verknüpft. Die gemeinsame Verwendung von Wörtern führt zu einer engeren Verbindung zwischen ihnen. Die durch die engeren Verbindungen entstehende Abspeicherung formt einen <i>Subset</i> innerhalb des ML.
Anette de Groot und Judith F. Kroll (1997)	<i>Distributed Feature Model</i>	Die verschiedenen Sprachen verfügen über dieselben Bedeutungsbausteine. Je ähnlicher zwei Begriffe unterschiedlicher Sprachen sind, desto mehr gemeinsame Bausteine haben sie auf der konzeptuellen Ebene.
David W. Green (1998)	<i>Sprachmarkierung (language tag)</i>	Die verschiedenen Sprachen sind in einem mentalen Lexikon abgespeichert, die Wörter werden aber mit einem <i>language tag</i> versehen, damit die entsprechende Form aktiviert werden kann.
Judith F. Kroll und Erika Stewart (1994)	<i>Revised Hierarchical Model</i>	Das Modell geht davon aus, dass die Wörter der L1 stärker mit den Konzepten verbunden sind, als die Wörter der L2. Diese sollen mit den entsprechenden Übersetzungsäquivalenten in der L1 verbunden sein.
Robert Hartsuiker, Martin Pickering und Eline Veltkamp (2004)	<i>Knotensystem-Theorie</i>	Konstruktionen, die gleich strukturiert sind (z. B. Wortfolge), sind auf der syntaktischen Repräsentationsebene geteilt. Lexikalische Einträge bestehen aus Konzept, Lemma und Wortform. Die Lemmaknoten sind mit syntaktische Information tragenden Knoten verbunden, die entweder sprachunabhängig (z. B. Merkmale von Wortarten) oder ‚kombinatorisch‘ (z. B. Verb ‚A‘ kann in Passiv stehen) sind.

Tabelle 2.2: Theorien zur mentalen Repräsentation von Wörtern im zweisprachigen mentalen Lexikon anhand Riehl (2013: 382-384 und 2014: 40-47)

Alle in *Tabelle 2.2* skizzierten Theorien können nur zum Teil das Funktionieren des BML, bzw. nur dessen bestimmte Segmente erfassen. Um diese Lücke zu füllen, hat Riehl

u. a. auf der Basis der aufgelisteten Modelle ihr *Integriertes Modell der Sprachspeicherung* entworfen (Riehl 2010, 2014: 47-48). Das Attribut ‚integriertes‘ weist darauf hin, dass Riehl die vorhandenen Theorien systematisiert und kombiniert hat, um einen relativ komplexen und dynamischen Rahmen zur Erklärung der Abspeicherung von Wörtern und Organisation des zweisprachigen mentalen Lexikons zu schaffen (siehe Abb. 2.6). Wie es sich von der Abbildung ablesen lässt, werden im BML den Lexemen phonetische und grammatische Informationen und auch *language tags* zugeordnet. Ferner können wir im *Integrierten Modell der Sprachspeicherung* sowohl Konzepte der Repräsentationstheorie von Weinreich als auch der dualen-Kodierungstheorie erkennen.

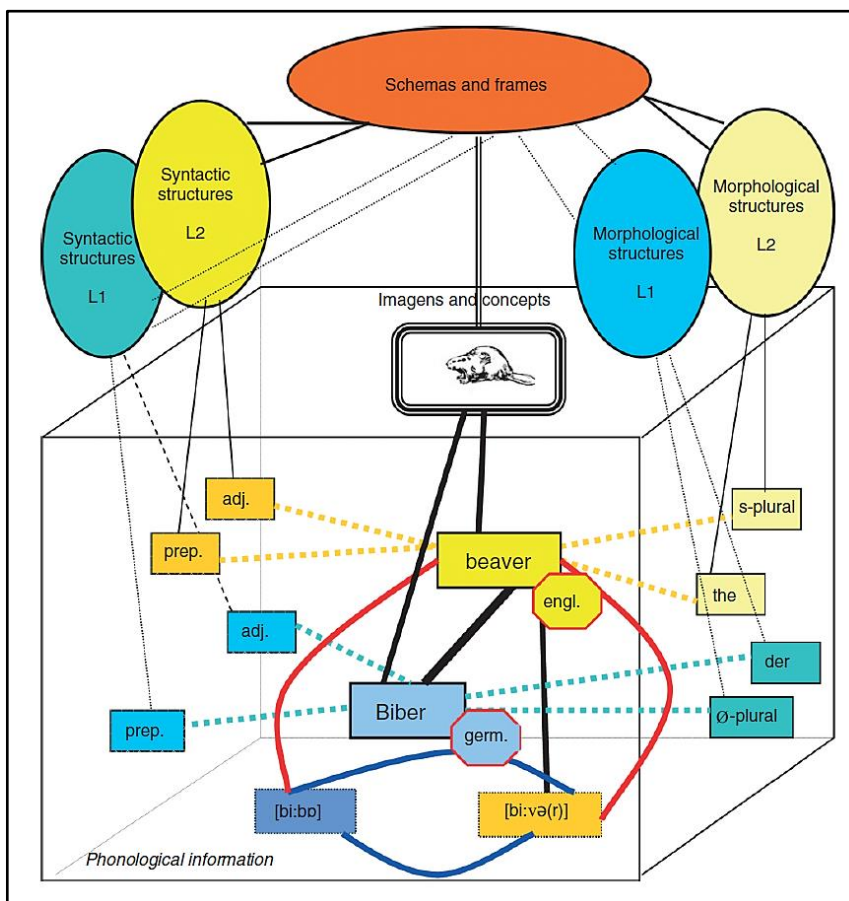


Abb. 2.6: Riehls (2010: 752) Integriertes Modell der Sprachspeicherung

Das Modell ist aus der Sicht vorliegender Arbeit auf zweierlei Arten relevant:

- (a) Es schildert uns, wie Kognaten, also etymologisch verwandte und interlingual ähnliche Wörter, im mentalen Lexikon gespeichert und vernetzt werden können.<sup>16</sup> Dadurch lässt es sich auch veranschaulichen, wie die kognitive Ökonomie im Fall von bedeutungsgleichen interlingualen phonetisch und orthographisch ähnlichen lexikalischen Einheiten zu Stande kommen kann (vgl. Navracscics 2001: 51; Rothman 2015: 180; Singleton 2007: 8).
- (b) Im Modell werden alle Informationen zu einem Lemma unter *schemas and frames* untergeordnet, bzw. von denen abhängig gemacht. Dies weist darauf hin, dass das Modell in einem kognitiven Rahmen fungieren soll. Mit dieser Organisation spiegelt es sogar das *cognitive commitment* der kognitiven Linguistik wider, die aussagt, dass Sprache ein Teil der allgemeinen menschlichen Kognition ist. Riehl (2010) erklärt aber nicht, welche Funktion genau *schemas and frames* in der Organisation des mentalen Lexikons erfüllen, man kann dazu nur mit Hilfe der Abbildung Folgerungen ziehen. Es wird auch nicht erläutert, in welchem theoretischen Ansatz diese zwei Begriffe gedeutet werden sollen.

### 2.3.3 Mehrsprachiges Lexikon – Gibt es einen Unterschied zum BML?

Obwohl die Phänomene im Zusammenhang mit dem zweisprachigen Lexikon aus verschiedenen Perspektiven extensiv untersucht sind, und dementsprechend auch zahlreiche Theorien zur Organisation der Lexik im zweisprachigen Gehirn erstellt sind, wurden erst später speziellere Fragen in Bezug auf das mehrsprachige mentale Lexikon (MML) formuliert. Dies lässt sich auch dadurch erklären, dass bis vor relativ kurzem kein Unterschied zwischen dem Erwerb einer L2 und dem einer L3 gemacht wurde. So ging man von der Annahme aus, dass mit Hilfe der Theorien zum zweisprachigen Lexikon auch das mehrsprachige Lexikon sich beschreiben lässt. Parallel zur Etablierung der Tertiärsprachenerwerbs- und Mehrsprachigkeitsforschung wurde aber die Frage berechtigt gestellt, wie sich die Wörter im mentalen Lexikon repräsentieren und

---

<sup>16</sup> Für weitere Definitionsmöglichkeiten und Funktionen von Kognaten in der Mehrsprachigkeits- und Interkomprehensionsforschung werden im *Abschnitt 3.5.1* detaillierter diskutiert.

organisieren, wenn mehr als zwei Sprachen im ML gespeichert sind. Diesbezüglich formulieren Cenoz, Hufeisen und Jessner (2003b) den folgenden Gedanken:

Bilingualism is a phenomenon that may have a lot in common with multilingualism, but research on the acquisition and processing of two languages cannot explain the specific processes resulting from the interaction between the languages that may result from the simultaneous presence of more than two languages in the multilingual person's mind. (Cenoz/Hufeisen/Jessner 2003b: 2)

Infolgedessen wurden immer mehr empirische Untersuchungen zum Thema des Tertiärsprachenerwerbs durchgeführt, um damit auch ein besseres Bild über das Funktionieren und den Aufbau des mehrsprachigen mentalen Lexikons zu ermitteln (vgl. Cenoz/Hufeisen/Jessner 2003a). Franceschini, Zappatore und Nitsch (2003) haben die Frage der mehrsprachigen lexikalischen Repräsentation aus neurolinguistischer Sicht untersucht, wobei sie Ergebnisse von Studien mit bildgebenden Verfahren systematisch aufgearbeitet haben. Anhand der bearbeiteten Daten konnten sie feststellen, dass lexikalisch-semantische Aspekte der Verarbeitung aller von einem Individuum bekannten Sprachen in denselben Bereichen des Kortex ablaufen. Dieses Ergebnis kann auch die psycholinguistische Hypothese der Interkonnektivität der Sprachen und somit auch der der lexikalischen Einheiten unterstützen (vgl. Cenoz/Hufeisen/Jessner 2003: 3; Herwig 2001: 128-130; Szubko-Sitarek 2015: 81).

Um die Verarbeitungsprozesse, die Abspeicherung und das Maß der Verbundenheit der Sprachen aus psycholinguistischer Perspektive im Fall des Tertiärsprachenerwerbs abstrahieren zu können, wurde versucht, die Modelle zum BML auf Mehrsprachigkeit zu erweitern. So hat Singleton (2002, zitiert in Szubko-Sitarek 2015: 83-84) Überlegungen zur Ausbreitung von Weinreichs Modell angestellt, wobei er die Antwort auf die Frage gesucht hat, an welche Sprache sich die L3 als subordinierte Sprache im BML anknüpfen lässt. Er nimmt an, dass die L3 der (psycho)typologisch näher liegenden Sprache untergeordnet wird. Dementsprechend würde sich z. B. das Deutsche als L3 an das L2-Englische im Fall von ungarischen Muttersprachlern anschließen.<sup>17</sup>

Die Rolle der (Psycho)Typologie wurde aber auch in dem *Parasitic Model* zum Vokabellernen im TLA als Ausgangspunkt genommen. Das Modell wurde ursprünglich zum Modellieren der Wortschatzerweiterung während des Lernens einer L2 von

---

<sup>17</sup> Dies steht im Einklang mit den Annahmen des TPM, siehe dazu *Abschnitt 2.2.3.*

Christopher J. Hall entwickelt, und die Theorie wurde später von Hall und Peter Ecke für TLA adaptiert (Hall/Ecke 2003). Die Grundannahme der Theorie wird von Hall und Ecke wie folgt zusammengefasst:

According to the Parasitic Model, new lexical representations will be integrated, where possible, into the rest of the network via connections with preexisting representations (“hosts”), at points of similarity or overlap between them. (Hall/Ecke 2003: 71-72)

Dementsprechend können Kognaten eine besondere Stelle beim multiplen Spracherwerb einnehmen. Dies lässt sich auch in der von Herwig (2001) auf TLA erweiterten *Subset Hypothese* erkennen. Herwig vertritt nämlich die Ansicht, dass Kognaten in der L3 deren stärkere primäre Verknüpfungen zu den entsprechenden lexikalischen L1- bzw. L2-Einheiten beibehalten können (S. 116). Es wird ferner auch betont, dass L3 sich sowohl an L1 als auch an L2 anknüpfen lässt, da „the structure of the lexicon, the connectivity of its subsystems and their interrelation depend on a number of factors, such as perceived linguistic distance, proficiency of the user, or method of acquisition” (Herwig 2001: 115). Kognaten bzw. Internationalismen können die Psychotypologie, also die von Lernenden wahrgenommene Distanz zwischen zwei Sprachen (Ringbom 2007: 7-8), weitgehend positiv beeinflussen. So erwachte ein spezielles Interesse zur Untersuchung der Einfluss von Psychotypologie auf TLA und auf die Organisation des mehrsprachigen Lexikons. Szubko-Sitarek (2015) hat im Einklang damit eine Reihe von psycholinguistischen Untersuchungen durchgeführt, mit denen sie erzielte, die Faktoren der Kognatenerkennung in der sprachlichen Konstellation Polnisch, Deutsch und Englisch zu erfassen. Unter anderem konnte sie mit ihren Befunden nachweisen, dass während der Sprachverarbeitung der L3 parallel und automatisch auch Kandidatenwörter sowohl in der L1 als auch in der L2 aktiviert werden. Dies lässt auch erklären, warum cross-linguistische Einflüsse, wie z. B. lexikalischer Transfer, in unterschiedlichen Richtungen (z. B. L1 → L3, L2 → L3) bei Drei- und Mehrsprachigen vorkommen können (Szubko-Sitarek 2015: 164-165; bzw. vgl. Jessner 2003: 45).

Die unter den im MML gespeicherten Sprachen vorkommenden komplexen Wechselwirkungen sind die linguistischen und kognitiven Phänomene, die den qualitativen Unterschied zwischen dem zweisprachigen und mehrsprachigen mentalen Lexikon ergeben. Diese Unterschiede, wie wir das im *Abschnitt 2.2.* gesehen haben,

bilden den Ausgangspunkt verschiedener Mehrsprachigkeitsmodelle, und lassen sich auch als Grundzüge der Mehrsprachigkeit betrachten (vgl. *Abschnitt 2.2.5*).

## 2.4 Fazit

Mit der Begründung, dass in der vorliegenden Arbeit spezielle Aspekte des L3-Erwerbs und der rezeptiven Mehrsprachigkeit untersucht werden, wurde in diesem Kapitel zuerst als Einleitung der Begriff *Tertiärsprache* untersucht. Es wurde festgestellt, dass die Auffassung der *gruppierenden Chronologie* (Hammarberg 2001: 22) einem ermöglicht, auch eine neue Zielsprache, eine  $L_n$  wo  $n > 3$  als eine L3 zu betrachten. Demnach sind die Theorien und Ergebnisse der Tertiär- und L3-Erwerbsforschung auch in Bezug auf die Erforschung der rezeptiven Mehrsprachigkeit und der Interkomprehensionsprozesse anzuwenden.<sup>18</sup>

Im *Abschnitt 2.1* wurden Annäherungen an das Phänomen der Mehrsprachigkeit analysiert, wobei versucht wurde, eine Erklärung für die terminologische Ambiguität zu finden. Am Ende wurde auch festgelegt, wie der Terminus *Mehrsprachigkeit* in der vorliegenden Arbeit verstanden wird. Nach der Auseinandersetzung mit den terminologischen Fragen, wurden in *Abschnitt 2.2* vier Mehrsprachigkeitsmodelle näher untersucht, um die Merkmale dieses (psycho)linguistisches Zustands besser zu verstehen. Dank dieser Untersuchung konnten drei Grundprinzipien der individuellen Mehrsprachigkeit, die auf den gemeinsamen Grundzügen der Theorien basieren, erkannt werden (*Abschnitt 2.2.5*).

Da in den untersuchten Modellen über die Fragen des mentalen Lexikons reflektiert wurde, wurde *Abschnitt 2.3* seiner Behandlung gewidmet. Der Zielsetzung vorliegender Arbeit entsprechend wurde in erster Linie die Frage der Abspeicherung von Wörtern aus psycho- und neurolinguistischen Aspekten, und aus der Perspektive der kognitiven Linguistik erkundet. In Bezug auf das zwei- und mehrsprachige mentale Lexikon wurden auch die Abspeicherung und die Vernetzung von Kognaten, die eine spezielle Rolle in der rezeptiven Mehrsprachigkeit einnehmen<sup>19</sup>, besprochen.

Wie wir sehen konnten, kommen (a) interlinguale Prozesse, (b) Wechselwirkungen und (c) kognitive Phänomene zwischen den in BML und MML gespeicherten Sprachen

---

<sup>18</sup> Siehe dazu *Abschnitt 3.5*.

<sup>19</sup> Die Frage der Kognaten ist im *Abschnitt 3.5.1* detaillierter behandelt.

in den Beschreibungen des mentalen Lexikons vor. Demgemäß werden einige wichtige mehrsprachige mentale Prozesse (u. a. Transfer und Sprachbewusstheit) im *Kapitel 3* im Einklang mit dem Ziel vorliegender Arbeit detailliert diskutiert.



### 3 MEHRSPRACHIGE KOGNITIVE PROZESSE

In den Theorien zur Mehrsprachigkeit und zum MML werden unterschiedliche kognitive Faktoren und mentale Prozesse der mehrsprachigen Sprecher\*innen thematisiert. Im vorliegenden Kapitel werden zuerst drei zentrale Einheiten dieser Art, die auch aus der Perspektive vorliegender Arbeit relevant sind, näher untersucht. Als Erstes wird die Frage des interlingualen Transfers diskutiert (*Abschnitt 3.1*), wobei *der lexikalische Transfer* in den Mittelpunkt gestellt wird. Im Weiteren wird ein kognitiver Prozess und damit im Zusammenhang ein Konzept vorgestellt, das neulich auch in der Sprachwissenschaft immer häufiger erforscht wird: Dieses Konzept ist die *Affordanz*, die aus der Perzeptionspsychologie entlehnt wurde (*Abschnitt 3.2*). Mit Hilfe der Affordanztheorie wird in der Mehrsprachigkeitsforschung versucht, das Potential von Wörtern als Transferbasen zu erfassen. Drittens werden kurz Aspekte der *Language Awareness* behandelt (*Abschnitt 3.3*).

Nach der Behandlung dieser drei wichtigen Komponenten, die auch in Modellen zur Mehrsprachigkeit integriert sind, werden zwei weitere mentale Prozesse der Zielsetzung vorliegender Arbeit entsprechend analysiert. Im *Abschnitt 3.4* wird ein grundlegender kognitiver Prozess vorgestellt, der die Sprachverwendung beeinflusst: Es wird untersucht, (a) wie *Metonymien* die Bedeutungserweiterung prägen, und (b) welche Rolle sie beim Fremdsprachenerwerb haben können. Beim Letzteren wird auch der Frage des *metonymischen Transfers* nachgegangen. Darüber hinaus wird im *Abschnitt 3.5* eine Fähigkeit mehrsprachiger Sprecher\*innen, die mehrere kognitive Prozesse in sich einschließt, näher untersucht. Diese Fähigkeit ist die *Interkomprehension*. Es wird geklärt, welche Funktion Kognaten bei Interkomprehension haben können. Weiterhin wird dafür plädiert, dass (a) Interkomprehension als Indikator der mehrsprachigen Kompetenz anzusehen ist, und (b) sie sich auch als Untersuchungsinstrument eignet, wodurch neue Einblicke in die mehrsprachige Kognition gewonnen werden können. Zum Schluss (*Abschnitt 3.6*) werden die erworbenen Kenntnisse in der Form eines Fazits miteinander synthetisiert.

### 3.1 Interaktionsphänomene: Zur Rolle des Transfers

Wie es auch in den Modellen zum multiplen Spracherwerb und in den Theorien zum mehrsprachigen mentalen Lexikon zu erkennen ist, spielen die Interaktionsphänomene zwischen den im MML gespeicherten Sprachen in der Abstrahierung der individuellen Mehrsprachigkeit eine zentrale Rolle. Dies lässt uns annehmen, dass die Interaktionsphänomene (m. a. W. (Sprach)Kontakterscheinungen oder sprachübergreifende Einflüsse, eng. *crosslinguistic influence*<sup>20</sup>) Systemeigenschaften des MML sind. Diese Annahme spiegelt sich auch in den neueren, kognitivorientierten Tendenzen der Transferforschung wider<sup>21</sup>, in denen theoretische Modelle und Frameworks speziell dazu entwickelt werden, *crosslinguistische Einflüsse* und so die Interaktionen zwischen den Sprachen im Kopf zu erklären (Jarvis/Pavlenko 2008: 7).

#### 3.1.1 Interlingualer Transfer als kognitiver Vorgang

Interlingualer Transfer lässt sich im Allgemeinen sowohl als ein *Prozess* als auch als das *Ergebnis eines Prozesses* definieren (de Bot 2018: 176, Meißner 2004b: 44, Riehl 2014: 108), der auf interlingualen Assoziationen zwischen sprachlichen Strukturen (z. B. Wörtern) basiert (Jarvis/Pavlenko 2008: 82), wobei „der enge Transferbegriff des Behaviorismus [...] bei der Übertragung sprachlicher Elemente [...] positiven Transfer [...] und negativen Transfer [...] [unterscheidet]“ (Demme 2010: 343). Letzterer wird auch als Interferenz bezeichnet, die auf der *strukturellen Differenz* zwischen den Sprachen basiert (ebd.), und die in der Anfangsphase der Spracherwerbs- und Sprachlernforschung extensiv untersucht wurde (Hufeisen/Riemer 2010: 741-743; Jessner 2006: 18; Selinker 1969, 1972). Es wurde nämlich versucht festzustellen, wo, wann und warum im Fall bestimmter Sprachkombinationen (L1 und L2) Interferenzfehler vorkommen können (Jarvis/Pavlenko 2008: 36). Das rege Interesse an Interferenz lässt sich dadurch erklären, dass der negative Einfluss der Muttersprache (aber auch der von Fremdsprache(n)) salienter ist, als der Einfluss des positiven Transfers. Demgemäß sind

---

<sup>20</sup> Transfer und *crosslinguistic influence* werden in der englischsprachigen Forschungsliteratur häufig synonym verwendet, zur Erörterung dieser terminologischen Frage siehe u. a. Jarvis/Pavlenko 2008: 3-4, Peukert 2015: 8 und Rothman/González Alonso/Puig-Mayenco 2019: 24.

<sup>21</sup> Zu kurzer wissenschaftsgeschichtlicher Entwicklung der Transferforschung und der Untersuchung sprachübergreifender Einflüsse siehe u. a. De Angelis/Dewaele 2009, Jarvis/Pavlenko 2008: 5-8 und Odlin 2008: 306-310.

ihre Beobachtung und Erforschung einfacher und naheliegender als die von positivem Transfer (Jarvis/Pavlenko 2008: 112). Beim Erlernen von etwas Neuem hat jedoch die Erkennung von Ähnlichkeiten einen kognitiven Vorrang. Die Wahrnehmung von Unterschieden erfolgt erst dann, wenn keine Ähnlichkeiten erkannt werden können (Ringbom 2007: 5). Im Spiegel dieser Annäherung deutet Ringbom den *negativen Transfer* als das Fehlen eines relevanten konkreten (positiven) Transfers und den *positiven Transfer* als „the application of at least partially correct *perceptions* or assumptions of cross-linguistic similarity“ (Ringbom 2007: 30-31, kursive Hervorhebung von mir – T.B.N.). Dementsprechend kann formuliert werden, dass sich – aus kognitivistischer Sicht – Transfer durch (strukturelle) Ähnlichkeiten gestaltet. Laut Rothman (2015: 180) können diese Ähnlichkeiten durch sprachliche und konzeptuelle Merkmale, die auf der Ebene der mentalen Repräsentation miteinander in Überlappung sind, zu Stande kommen. Dementsprechend dient der interlinguale Transfer als ein wichtiges Organisationsprinzip der kognitiven Ökonomie, folglich trägt er dazu bei,

- (a) die kognitive Belastung, die – vor allem in der Anfangsphase – beim Lernen einer neuen Sprache eine wesentliche Rolle spielt, zu mäßigen;
- (b) gleichzeitig durch das Transferieren von Informationen der Redundanz im mentalen Lexikon vorzubeugen (Rothman 2015: 179-181).

Das von Rothman (2015) angedeutete Prinzip der kognitiven Ökonomie, die hinter den Transfererscheinungen erkannt werden kann, ist im Einklang mit Clynes (2003a: 211) Idee. Clyne (2003a) nimmt an, dass dasselbe Lemma mit mehreren *language tags*<sup>22</sup> versehen werden kann. Demzufolge geht Clyne davon aus, dass z. B. ein lexikalischer Transfer zustande kommen kann, da die Lemmata durch mehrere *language tags* markiert sind. Vor allem bezüglich Kognaten konnte durch verschiedene Untersuchungen bewiesen werden, dass sie zusammen gespeichert sind (Lutjeharms 2019: 312; bzw. vgl. Riehl 2010).<sup>23</sup>

Es ist aber wichtig anzumerken, dass erst mit der Erforschung der *Interlanguage* – wobei in erster Linie die Wirkung der Muttersprache (L1) auf die Produktion in der L2 untersucht wurde – dem Transfer ein psycholinguistischer und so auch ein kognitiver Charakter zugeschrieben wurde (Hufeisen/Riemer 2010: 742; Selinker 1972). Später, parallel zur Entwicklung des Interesses am L3-Erwerb, wurde aber auch schon die Rolle

<sup>22</sup> Zur Frage der *language tags* (Sprachmarkierungstheorie) siehe *Abschnitt 2.3.2* vorliegender Arbeit.

<sup>23</sup> Für weitere Informationen über die Kognaten siehe *Abschnitt 3.5.1*.

der Fremdsprachen in Bezug auf die sprachübergreifenden Einflüsse in Betracht gezogen (De Angelis/Dewaele 2009: 63). Als ein wichtiger Höhepunkt von Forschungen mit der genannten Zielsetzung können die EuroCom-Projekte betrachtet werden. Diese Projekte erzielten die möglichen Transferbasen zum Lernen einer verwandten Folgefremdsprache zu beschreiben. In dieser Annäherung fungieren die vorhandenen (Fremd)Sprachen als Brückensprachen zu einer weiteren Sprache innerhalb einer engeren Sprachfamilie, wie z. B. im Fall der germanischen Sprachen (Hufeisen/Marx 2014a).<sup>24</sup> Aus den Ergebnissen dieser Forschungen wurden auch didaktische Ziele und Methoden für den DaF-Unterricht entwickelt, wie z. B. die Interkomprehensionsdidaktik oder die Mehrsprachigkeitsdidaktik (vgl. u. a. Berényi-Nagy 2017a, 2017b; Meißner 2019b; Neuner et al. 2009).

Anhand der oben skizzierten Überlegungen können wir zusammenfassend sagen, dass interlingualer Transfer als ein psycholinguistischer Prozess und/oder als eine (unbewusste) kognitive Strategie wahrgenommen werden kann, mit deren Hilfe sich prozedurales und/oder deklaratives sprach(lern)bezogenes Wissen aktivieren lässt. Durch Aktivierungen dieser Art lässt sich u. a. der Redundanz, also dem mehrfachen Vorhandensein derselben Elemente, im mentalen Lexikon mehrsprachiger Lernenden vorbeugen. Das führt auch dazu, dass (a) die kognitive Belastung, die das Lernen einer neuen (Folge)Fremdsprache verursacht, gemindert und (b) der Lernprozess beschleunigt wird (Chłopek 2015: 34; Rothmann 2015: 183). Es kann weiterhin angenommen werden, dass sowohl die negativen als auch die positiven Transfererscheinungen immer durch einen linguistischen Trigger (dt. Auslöser), also von einer anderen Sprache ausgelöst werden (näher dazu im *Abschnitt 3.2*). Durch Kognition führt dann Transfer wieder zur Sprache – entweder auf der rezeptiven oder auf der produktiven Ebene.

### 3.1.2 Lexikalischer Transfer und lexikalisches Wissen

Die Komplexität der Transferphänomene ist unumstritten. Abhängig davon auf welcher linguistischen Ebene der Transfer wahrgenommen wird, können verschiedene Untertypen des Transfers identifiziert werden, wie z. B. syntaktischer, morphologischer, lexikalischer oder konzeptueller Transfer (vgl. Jarvis/Pavlenko 2008; Kjær 2000: 43;

---

<sup>24</sup> Zur Erläuterung des Zusammenhangs zwischen Transfer und Interkomprehension siehe *Abschnitt 3.5* vorliegender Arbeit.

Rothman/González Alonso/Puig-Mayenco 2019). Aus der Perspektive vorliegender Arbeit sind die zwei letzteren die relevantesten.<sup>25</sup>

Im Rahmen der rezeptiven Mehrsprachigkeit spielt der lexikalische Transfer eine primäre Rolle: Durch die Aktivierung und Transferierung von Wortformen und Bedeutungen beginnen die Erschließungsprozesse (Lutjeharms 2007: 270). Was kann man aber unter lexikalischem Transfer genau verstehen? Der lexikalische Transfer lässt sich simple als wie folgt definieren: „the influence of word knowledge in one language on a person’s knowledge or use of words in another language” (Jarvis/Pavlenko 2008: 72). Wenn man diese Definition liest, kann man gleich die Frage stellen, was zum *word knowlegde* (dt. Wortwissen) gehören kann. Diese scheinbar einfache Frage ist aber nur durch komplexe Herangehensweisen zu beantworten.

Unter anderen stellt Richards (1976: 77) dieselbe Frage in seiner Pionierstudie, in der er Aspekte des Wortschatzes und die Vermittlung von Wörtern thematisiert. Er führt acht Annahmen (*assumptions*) über den Wortschatz ein, die er auf systemlinguistischer und angewandt linguistischer Basis formuliert. Sieben von diesen Annahmen beziehen sich darauf, welche linguistischen Informationen zum Wortwissen gehören:

- (1) Wissen über die Häufigkeit eines Wortes
- (2) pragmatische und stilistische Einschränkungen der Verwendung eines Wortes
- (3) syntaktische Eigenschaften
- (4) (wortbildungs)morphologische Eigenschaften
- (5) Assoziationsnetzwerke
- (6) semantischer Wert
- (7) Bedeutungsvarianten, durch die die kontextabhängige Verwendung eines Wortes ermöglicht wird (Richards 1976: 83).

Aus dieser Liste wird sichtbar, dass von den sieben Annahmen vier ((2), (5), (6) und (7)) die Bedeutungsseite eines Wortes und seine Vernetzung im ML erfassen. Während Richards die aufgelisteten Wortwissensaspekte im Allgemeinen beschreibt und praxisorientiert diskutiert, geht Ringbom (1987) noch einen Schritt weiter: Er betrachtet

---

<sup>25</sup> Auf die Thematisierung von grammatischem Transfer wird wegen des Schwerpunkts der Arbeit verzichtet; zu Aspekte des grammatischen Transfers siehe u. a. Berényi-Nagy/Molnár 2019: 64-65, 2022: 274-280; Jarvis/Pavlenko 2008: 92-102; Rothman/González Alonso/Puig-Mayenco 2019: 116-187).

die Elemente des Wortwissens als Dimensionen, die unterschiedliche Ebenen der Lexikkenntnis darstellen (siehe *Abb. 3.1*) (S. 37).

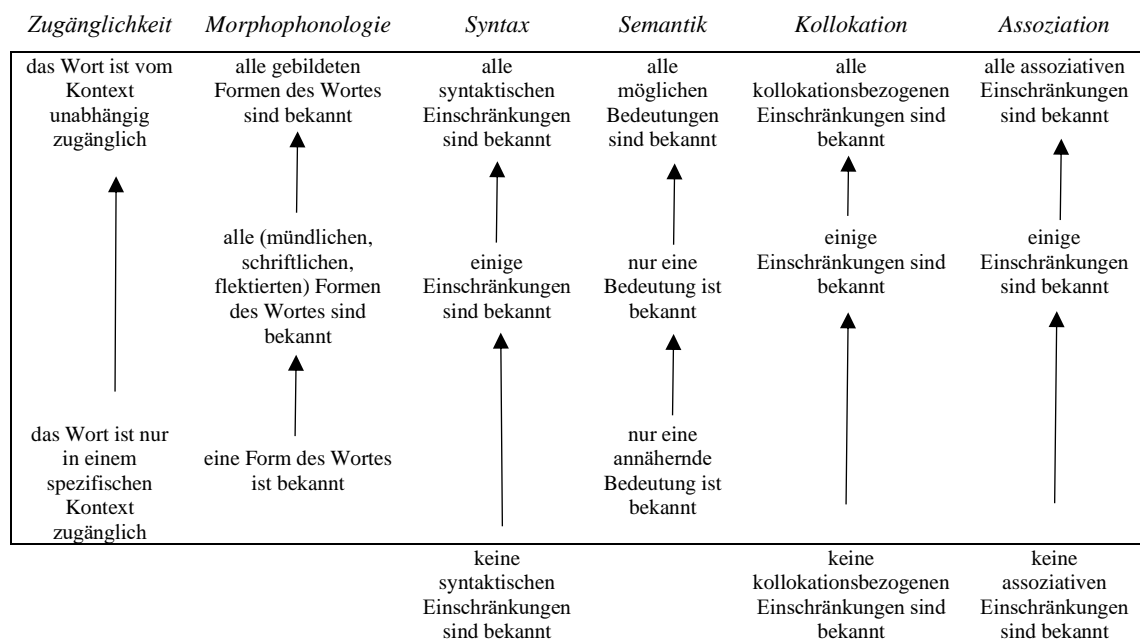


Abb. 3.1: Die Dimensionen des lexikalischen Wissens nach Ringbom (1987: 37)

Weiterhin geht Ringbom davon aus, dass jede Dimension ein Kontinuum darstellt, und mit jedem Wort, das im mentalen Lexikon gespeichert ist, unterschiedliche Informationsmengen verknüpft werden können; d. h., dass das Wissen über einzelne Wörter unterschiedlich ausgeprägt sein kann. So lässt es sich auch sagen, je mehr Informationen wir über ein Wort haben, desto besser kennen wir es. Dieser Zugang zum Wortwissen wird in Bezug auf den im ML vorhandenen Wortschatz auch als *vocabulary depth* (dt. Tiefe des Wortschatzes) bezeichnet (Milton 2009: 148-149), wodurch sich die Qualität des Wortwissens beschreiben lässt.

Die Komponenten, die die *vocabulary depth* zusammensetzen, wurden in einschlägigen Forschungen weiter diskutiert. Laufer (1997) präsentiert eine Sammlung mit 6 Kenntnistypen, die das Wortwissen umfassen: gesprochene und geschriebene Form, morphologische Struktur, syntaktisches Muster, Bedeutung, lexikalische Beziehungen/Sinnrelationen, Kollokationen. Sie zerlegt aber den Aspekt ‚Bedeutung‘ in weitere Subkenntnisse von (a) referentieller Bedeutung, (b) affektiver Bedeutung und (c) pragmatischer Bedeutung (S. 141), wobei sie unter der ‚referentiellen Bedeutung‘ explizit auch auf die Frage der Polysemie und auf die der metaphorischen

Bedeutungserweiterungen hinweist, die in den vorherigen Theorien nur implizit thematisiert wurden (bei Richards (1976) unter (7) und bei Ringbom (1987) unter ‚Semantik‘ (z. B. „alle möglichen Bedeutungen sind bekannt“). Nation (2001 zitiert in Milton 2009: 15, 2013: 49) differenziert das Wortwissen in produktive und rezeptive Kompetenzen und präsentiert so insgesamt 18 Eigenschaften: Er stellt drei größere Kenntnissbündel vor (Form, Bedeutung und Verwendung), unter denen er jeweils drei weitere Aspekte subsumiert (siehe *Abb. 3.2*). Zu jedem Aspekt formuliert er jeweils zwei Fragen, durch deren Beantwortung sich die rezeptiven und produktiven Wortwissenseinheiten erfassen lassen. Zur Bedeutung listet er die Aspekte ‚Form und Bedeutung‘, ‚Konzept und Referent‘ und ‚Assoziationen‘.

<b>Form</b>	gesprochen	R	Wie klingt das Wort?
		P	Wie wird das Wort ausgesprochen?
	geschrieben	R	Wie sieht das Wort aus?
		P	Wie wird das Wort richtig geschrieben?
	Wortteile	R	Welche Teile sind in diesem Wort erkennbar?
		P	Welche Wortteile werden benötigt, um die Bedeutung auszudrücken?
<b>Bedeutung</b>	Form und Bedeutung	R	Welche Bedeutung signalisiert diese Wortform?
		P	Welche Wortform kann verwendet werden, um diese Bedeutung auszudrücken?
	Konzept und Referent	R	Was beinhaltet das Konzept?
		P	Auf welche Gegenstände kann sich das Konzept beziehen?
	Assoziation	R	Welche anderen Wörter fallen uns dazu ein?
		P	Welche anderen Wörter könnten wir anstelle von diesem verwenden?
<b>Verwendung</b>	grammatische Funktionen	R	In welchen Mustern kommt das Wort vor?
		P	In welchen Mustern müssen wir dieses Wort verwenden?
	Kollokationen	R	Welche Wörter oder Wortarten kommen bei diesem vor?
		P	Welche Wörter oder Arten von Wörtern müssen wir mit diesem verwenden?
	Verwendungseinschränkungen (Register, Häufigkeit ...)	R	Wo, wann und wie oft würden wir erwarten, diesem Wort zu begegnen?
		P	Wo, wann und wie oft können wir dieses Wort verwenden?

Abb. 3.2: Wortkenntnissbündel und Wortwissenseinheiten anhand Nation 2013: 49;

Abkürzungen: R = rezeptive, P = produktiv

In Nations Modellierung erscheint ein wichtiger Begriff, nämlich der des *Konzepts*, wodurch auf die duale Kodierung der Wörter reflektiert wird (vgl. *Abschnitt 2.3.1*). Die Wichtigkeit der Kenntnisse über das Konzept, mit dem ein Wort verbunden ist, wird von Jarvis und Pavlenko (2008) noch ausdrücklicher formuliert. Nicht nur die duale

Kodierung betrachtend, sondern auch dem *cognitive commitment*<sup>26</sup> entsprechend betonen sie die Wichtigkeit von *conceptual knowledge* (dt. konzeptuelles Wissen), wodurch sie auch eine kognitive Herangehensweise ans Wortwissen anbieten:

We would also add one additional, *crucial dimension* of word knowledge, which can be described as the mental concepts with which a word is associated. Unlike semantic and associational knowledge, *conceptual knowledge involves extralinguistic mental representations* that develop during the process of language socialization and which sensitize speakers of particular languages to certain conceptual distinctions, and also make it possible for them to identify, name, and categorize objects, events, and phenomena along the same lines [...]. (Jarvis/Pavlenko 2008: 73, Hervorhebungen von mir – T.B.N.)

Diese Art vom Wortwissen dürfte im mehrsprachigen Kontext eine Quelle von negativem Transfer sein, insbesondere bei Wörtern, deren Bedeutung figurativ verwendet wird. Die figurative Verwendung von lexikalischen Einheiten beruht nämlich auf dem *conceptual knowledge*, das zu einem Wort gehört. Das *konzeptuelle Wissen* erwirbt man aber – wie das Jarvis und Pavlenko (2008: 73) formulieren – während der sprachlichen Sozialisation, was darauf hinweist, dass *konzeptuelles Wissen* auch über eine kulturelle Einbettung verfügt. Wegen der kulturellen Einbettung figurativer Ausdrücke kann es der Fall sein, dass figurative Ausdrücke sowohl bei der Produktion als auch beim Verstehen zu Schwierigkeiten führen – wie das auch Jarvis und Pavlenko (2008: 142) mit Beispielen von Metaphern kontrastiv demonstrieren. Diesbezüglich sprechen sie sogar über konzeptuellen Transfer.<sup>27</sup>

Zur Definition des lexikalischen Transfers zurückkehrend, können wir sehen, dass neben den formalen Ähnlichkeiten zahlreiche Wortwissensaspekte den Transfer und die Transferierbarkeit lexikalischer Einheiten beeinflussen. So ist neben dem formalen lexikalischen Transfer auch z. B. ein semantischer Transfer möglich.

Aus der Sicht der rezeptiven Mehrsprachigkeit spielen jedoch die formalen Ähnlichkeiten eine entscheidende Rolle. Diese sind nämlich die salientesten, die auch als Trigger zur Aktivierung im ML vorhandenen Elemente führen. Weitere Wissenseinheiten lassen sich erst dann aktivieren und transferieren, wenn eine Überlappung auf der formalen Ebene erkennbar ist.

---

<sup>26</sup> Siehe S. 26 vorliegender Arbeit.

<sup>27</sup> Für mehr Information zu diesem Thema siehe auch *Abschnitt 3.4.2.*



### 3.2 Wahrnehmung von linguistischen Triggern: Affordanztheorie

Wie oben beschrieben lassen sich die interlingualen lexikalisch-formalen Ähnlichkeiten als linguistische Trigger betrachten. Wie diese Trigger von Mehrsprachigen wahrgenommen werden, ist u. a. mit der Affordanz-Theorie von Gibson zu erklären (2015: 119-120).<sup>28</sup>

Affordanz ist ein Begriff der Perzeptionspsychologie. Mit diesem Begriff wird die handlungsorientierende Kraft der Gegenstände, die sich in unserer direkten Umgebung befinden, bezeichnet. Demnach fordern Objekte Lebewesen dazu auf Handlungen auszuüben, aber sie selbst können diese nicht direkt auslösen, d. h. die mögliche Handlung wird nicht unbedingt durchgeführt. Ein Beispiel: Ein Stuhl trägt die Möglichkeit/Aufforderung in sich, dass man sich auf ihn setzen könnte. Es ist jedoch nicht obligatorisch, sich hinzusetzen; die agierende Person kann stehen bleiben.

Die Theorie wurde vor Kurzem für die Mehrsprachigkeitsforschung adaptiert (vgl. die Studien von Aronin/Singelton 2010, 2012; Dewaele 2010; Otwinowska-Kasztelanic 2011). Dieser Schritt war möglich, da man bei Untersuchungen zur rezeptiven Mehrsprachigkeit und zur Kognatenerkennung mit (Print)Texten arbeitet. Diese Texte können als physisch manifestierte Sprache betrachtet werden, die die Rolle des Gegenstandes aus Gibsons Theorie übernehmen kann. Demgemäß sind auch die einzelnen geschriebenen Wörter eines Textes Objekte, die über handlungsauslösende Kraft verfügen. Die ausübbar Handlung im Fall einer Sprache (oder im Fall lexikalischer Einheiten) ist das Verstehen. So wird angenommen, wenn man einen Text oder ein Wort in einer noch fremden, in seinem ML noch nicht repräsentierten Sprache liest oder sieht, grundlegende kognitive Prozesse zugunsten der Informationsbearbeitung aktiviert werden: Man nimmt den sprachlichen Input wahr, was das Vermitteln von sprachlichen Informationen im ML ermöglicht. Folglich argumentiert die Autorin vorliegender Arbeit dafür, dass Affordanz als elementarer kognitiver Vorgang dem linguistischen Transfer im rezeptiven Kontext zu Grunde liegt. Demgemäß können Affordanz und die Transfererscheinungen als Grundlagen der rezeptiven Mehrsprachigkeit, und so auch die der Interkomprehension verstanden werden.

---

<sup>28</sup> Siehe dazu auch Berényi-Nagy 2015: 9-10 und 2016: 142-143.

### 3.3 Language Awareness: Sprach(lern)bewusstheit, Sprachaufmerksamkeit, Sprachlernkompetenz

In den Modellen der Mehrsprachigkeit wird entweder auf direkter Weise (z. B. Hufeisens Faktorenmodell) oder implizit (z. B. Meißners Gießener Interkomprehensionsmodell) ein weiterer Faktor der Mehrsprachigkeit genannt: die Sprachbewusstheit. Sie gilt als ein wichtiger individueller Unterschied unter mehrsprachigen Sprechern und Lernenden, die auch ihre Transferierungsfähigkeit bewirkt.

Der in den 1980er Jahren in der britischen Sprachlehrforschung eingeführte Begriff *language awareness* stellt ein ganzheitliches Konzept dar, „das unterschiedliche Dimensionen von Sprache(n) und Sprachenlernen sowie diesbezügliche Kognitionen, Reflexionen, Einstellungen, Emotionen, usw. von Sprachenbenutzern und Sprachenlernern umfasst“ (Morkötter 2005: 29). Dank der kognitiven Neuorientierung der Fremdsprachenlehrforschung hat das *bewusste Lernen* an Wert gewonnen, folglich wird die Arbeit mit Sprachen und mit deren Grammatik und Wortschatz als eine „entdeckende und forschende Eigentätigkeit“ (Morkötter 2005: 31) betrachtet. Durch Tätigkeiten dieser Art, in denen sprachliches Wissen transferiert werden kann, können Lernende Fragen über Sprachen und ihre Funktionen formulieren, wodurch „das explizite Wissen über Sprache und Einzelsprachen [...], das vom impliziten sprachlichen Wissen zu unterscheiden ist“ (Gnutzmann 2016: 144), sich durchweg entwickeln lässt. Die auf den genannten Weg entwickelbare Fähigkeit wird in der deutschsprachigen Literatur häufig auch als *Sprachbewusstheit* bezeichnet. Der Begriff ‘Sprachbewusstheit’ war eigentlich als Synonym zum Begriff ‘language awareness’ gedacht (vgl. Gnutzmann 2016: 145). Wie oben schon angedeutet, ist Sprachbewusstheit „[an] ein bereits vorhandenes unbewusstes und äußerst komplexes Sprachwissen gebunden“ (Knapp 2010b), dessen primäre Entfaltung schon beim L1-Erwerb beginnt, nämlich beim Erlernen des Lesens und des Schreibens. Beim Lernen einer L2 oder  $L_x$  ;  $x \geq 3$  spielt Sprachbewusstheit schon aber eine wichtige Rolle, weil sie „[...] metasprachlich[e], dem Bewusstsein zugänglich[e] Denkinhalte [umfasst], die Sprache im weiteren Sinne betreffen“ (Knapp 2010b). Darüber hinaus lässt es sich auch in den Modellen zur Mehrsprachigkeit und zum L3-Erwerb erkennen, dass Sprachbewusstheit ihr größtes Potenzial erst mit dem Erlernen einer L3 entfaltet (vgl. u. a. Hufeisen 2010).

Da das schulische Fremdsprachenlernen andere Spezifika als der ungesteuerte Fremdsprachenerwerb aufweist, wurde von Forschenden ein neuer Begriff

ausdifferenziert: *Language learning awareness* wurde konzeptualisiert, die als *Sprachlernbewusstheit* in die deutschsprachige Literatur übernommen wurde. Das Konzept „[bezieht] sich auf die mentale Verarbeitung von Sprache [...], d. h. wie Lernende ihre Sprachlernprozesse organisieren und wie sie versuchen, diese durch den Einsatz von Lernstrategien positiv zu beeinflussen“ (Gnutzmann 2016: 145). Zum Begriff ‘Sprachlernbewusstheit’ ist auch eine terminologische Alternative entstanden: ‘Sprachlernkompetenz’ wird immer häufiger in der einschlägigen Literatur verwendet (ebd.).

Language awareness wurde aber auch als *Sprachaufmerksamkeit* in der Literatur gedeutet. Knapp (2010a) verwendet den Begriff ‘Sprachaufmerksamkeit’ als Synonym zu ‘language awareness’. Er nimmt ‘Sprachbewusstheit’ als ein eigenständiges Konzept wahr, jedoch gibt es wesentliche Übereinstimmung in seiner Definition zur ‘Sprachbewusstheit’ mit der Definition von Gnutzmann (2016: 144), der ‘Sprachbewusstheit’ als das deutsche Äquivalent von ‘language awareness’ ansieht.

### **3.4 Figuratives Denken: Metonymie beim (Tertiär)Spracherwerb**

Figuratives Denken, durch das Metonymien und Metaphern entstehen können, ist ein grundlegender Bestandteil der menschlichen Kognition. Sowohl Metonymie als auch Metapher sind in der Sprache allgegenwärtig (Szűcs 1999: 163), jedoch wird Metonymie als grundlegender betrachtet (Barcelona 2015: 143; Bierwiancznek 2013: 1; Brdar-Szabó 2021: 9; Denroche 2015: 1; Panther/Thornburg 2017: 279). Metonymie wird in der kognitiven Linguistik sowohl als ein konzeptuelles Phänomen als auch als ein kognitiver Prozess wahrgenommen (Radden/Kövecses 1999: 18-19): Einerseits basiert sie auf kognitiven Mechanismen wie Kontiguität und Assoziation (Furaschowa/Jessen/El-Bouz 2018: 99), andererseits taucht sie nicht nur in der Sprache, sondern auch in der Gestik oder in der bildenden Kunst auf (Barcelona 2015: 144; Panther/Thornburg 2017: 280; Reszegi 2011: 84-85; Radden/Kövecses 1999: 18).

Eine allgemein akzeptierte Definition zur Metonymie gibt es noch nicht in der Kognitiven Linguistik: Es werden immer neuere, weiter präzisiertere (Arbeits)Definitionen von den Forschenden entwickelt (Barcelona 2003: 228, 2015: 146-147; Brdar-Szabó 2016: 97, 2021: 34; Ruiz de Mendoza Ibáñez 2021: 205). Dies hängt auch damit zusammen, dass mit der systematischen Erarbeitung einer kognitiv-konzeptuellen

Theorie zur Metonymie erst in den letzten Jahren angefangen wurde (Brdar-Szabó 2021: 17; Ruiz de Mendoza Ibáñez 2021: 205). Im Allgemeinen – und den Zielen vorliegender Arbeit entsprechend – lässt sich Metonymie als „a figure of language and thought in which one entity is used to refer to, or in cognitive linguistic terms ‚provide access to‘, another entity to which it is somehow related“ (Littlemore 2015: 4) definieren. Auf dieser Weise ermöglicht die Metonymie auf der sprachlichen Ebene die Bedeutungserweiterung lexikalischer Einheiten (Bierwianczek 2013: 187).

Die auf Metonymie basierenden Bedeutungserweiterungen sind durch konzeptuelle Rahmen definiert. Diese Rahmen sind auch als ‚Idealisierte Kognitive Modelle‘ (IKM) bekannt (Kövecses/Radden 1998: 41-42; Kövecses/Benczes 2010: 65; Radden/Kövecses 1999: 19-23). Das IKM legt die Grenzen fest, inwieweit und in welche Richtungen die Bedeutung eines Wortes modifizierbar ist – m. a. W. für welche weitere Entität sie stehen kann. Die metonymische Erweiterung ermöglicht also, dass eine gegebene Wortform auf ein von dem ursprünglichen Denotat verschiedenes, aber damit assoziativ (oder auf irgendwelcher Weise) verbundenes Denotat verweist. Demgemäß kann z. B. die Wortform *Milch* in der Aussage *Die Milch ist umgefallen* als eine sprachliche Metonymie fungieren, die auf die ‚Packung‘ referiert, in der Milch aufbewahrt ist. Dies ist mit Hilfe der konzeptuellen Metonymie INHALT FÜR BEHÄLTER im Rahmen des BEHÄLTER IKM möglich. Im BEHÄLTER IKM befinden sich Komponenten des Weltwissens, die im idealen Fall und in typischer Weise mit einem Behälter assoziativ in Verbindung gebracht werden können. Das weist aber auch darauf hin, dass das IKM und so auch Metonymien kulturell bedingt sein können, bzw. deswegen auch sprachspezifisch sein können. Einerseits aus diesem Grund, andererseits weil Metonymien auch sehr subtil sind, meint Littlemore (2009: 116), dass Metonymien im Prozess des Fremdsprachenlernens eher Schwierigkeiten bereiten können.

Das spontane, unbewusste und automatische Verstehen, Produzieren und Erwerben von metonymischen Ausdrücken werden von der metonymischen Kompetenz bestimmt. Sie hat aber in zwei- und mehrsprachigen Kontexten eine zusätzliche Aufgabe, nämlich die des (positiven) Transfers von konzeptuellen und/oder sprachlichen Metonymien zwischen Sprachen (Brdar-Szabó 2016: 95; bzw. vgl. Cao/Yao 2019: 286; Denroche 2015: 133).

Im vorliegenden Abschnitt wird dementsprechend näher untersucht, (a) welche Rolle Metonymien beim Fremd- bzw. Tertiärspracherwerb spielen können (*Abschnitt 3.4.1*) und (b) welchen Zusammenhang es zwischen Mehrsprachigkeit und der

metonymischen Kompetenz geben kann, wobei der Frage des metonymischen Transfers nachgegangen wird (*Abschnitt 3.4.2*).

### 3.4.1 Metonymie: Figurative Sprache im Fremdsprachenerwerb

Im Bereich der kognitiven Linguistik lässt sich ein wachsendes Interesse an Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenerwerb erkennen. Grundlegende Fragen des Fremdsprachenlernens sowie die des Lehrens einer Fremdsprache wurden aus kognitiv-linguistischer Perspektive von mehreren Vertretern dieser linguistischen Teildisziplin behandelt (z. B. Bielak 2011; Börner/Vogel 1994a; Denroche 2015; Holme 2009; Littlemore 2009; Littlemore/Juchem-Grundmann 2010; Littlemore/Low 2006; Lou 2021; Roche 2014; Roche/Suñer 2017). Darüber hinaus wurden auch Fragen der mehrsprachigen Kognition untersucht (z. B. Filipović/Pütz 2014). Daher ist die Analyse sprachübergreifender Daten und der Interaktion von (Lerner-)Sprachen auch im Bereich der (Angewandten) Kognitiven Linguistik ein aktuelles Thema, wobei besondere Aufmerksamkeit den Fragen des Verstehens und der Verwendung figurativer Sprachverwendungen in Fremdsprachen gewidmet wird (z. B. Holme 2009; Littlemore 2009; Littlemore/Low 2006). So wird auch die Rolle der Metonymie immer häufiger untersucht, obgleich – was die Metonymieforschung auch im Allgemeinen betrifft – „[sich] trotz der auffälligen Fortschritte der letzten Jahre nach wie vor ein enormer Nachholbedarf ab[zeichnet], der sowohl für die Theorie als auch für die Empirie gilt“ (Brdar-Szabó 2021: 20; bzw. siehe auch Lou 2021: 562).

Brdar-Szabó (2016: 95-96) listet sechs mögliche Funktionen von Metonymien auf, die in einem mehrsprachigen Kontext und so auch im Fremdsprachenerwerb vorkommen können: „(1) Quelle für interlingualen Transfer, (2) Quelle für Transfer in multilingualen Netzwerken, (3) Teil des zielsprachlichen Inputs, (4) lernersprachliche Kompensationsstrategie, (5) kreative Kodierungs- oder Inferierungsstrategie und (6) Strategie des kontrastiven Lernens“.<sup>29</sup> Laut Barcelona (2010: 134) gibt es innerhalb der kognitiven Linguistik drei Forschungsbereiche zur Metonymie, die für die Fremdsprachenlehrforschung relevant sind, nämlich

- (1) Forschung zu durch Metonymie geleiteter Inferenz,

---

<sup>29</sup> Zur Funktion der Metonymie als Kompensationsstrategie von Fremdsprachenlernenden vgl. auch Denroche 2015: 140.

- (2) Forschung zu Metonymie-basierter lexikalischer Polysemie und
- (3) Forschung zu Metonymie-basierten grammatikalischen Konstruktionen.

Ersteres hält er für besonders relevant, da die Allgegenwärtigkeit der Metonymie in der Sprache ernsthafte Inferenzarbeit von den Fremdsprachenlernenden erfordert (vgl. auch Brdar-Szabó 2016: 95). Daher kann die Sensibilisierung für die Herausforderungen des Metonymie-Verstehens im Unterricht den Spracherwerbsprozess erleichtern und fördern (Barcelona 2010: 147). Littlemore (2009: 122) weist auch darauf hin, dass metonymische Inferenz auf der L1-Kenntnis basierend auch einen negativen Transfereffekt beim Erlernen einer L2 haben könnte. Dies kann jedoch vom Grad der Einbettung der Metonymie in einem kulturellen Skript abhängen. Je einfacher die referentielle Funktion der Metonymie ist, desto weniger problematisch sollte ihr Verständnis für die Sprachlernenden sein. Darüber hinaus beeinflusst auch der Typ der konzeptuellen Metonymie, inwieweit eine sprachliche Metonymie in einer neuen Sprache verständlich ist (Littlemore 2009: 116, 118). Beim Verstehen von metonymisch verwendeten Wörtern spielt das IKM eine enorm wichtige Rolle, weil es bei den Erschließungsprozessen von Metonymien auch um die Integration des Weltwissens geht (Littlemore 2015: 150).

Wie im *Abschnitt 3.1.2* angeführt, gehören zu einem Wort mehrere Komponenten des Wortwissens. Jarvis und Pavlenko (2008: 73) führten eine weitere Wortwissenseinheit ein, die auch die kognitiv-linguistischen Betrachtung der Sprache – und so auch der Wörter – widerspiegelt. Diese Einheit ist die sogenannte *conceptual knowledge*. Wenn wir einen zweiten Blick auf die Definition des ‚konzeptuellen Wissens‘ werfen (siehe S. 43 vorliegender Arbeit), können wir sehen, dass sie sich eigentlich mit dem IKM überlappt: Sowohl im ‚konzeptuellen Wissen‘ als auch im IKM sind

- (a) mentale Konzepte zu finden, mit denen ein Wort assoziativ zu verbinden ist; und
- (b) extralinguistische mentale Repräsentationen, m.a.W. Elemente des Weltwissen.

Diese Erkenntnis ermöglicht, eine weitere Komponente des Wortwissens vorzuschlagen, nämlich die des ‚metonymischen Wissens‘ (eng. *metonymic knowledge*), das als ein Subtyp der Wortwissenseinheit ‚konzeptuelles Wissen‘ betrachtet werden kann. Das ‚metonymische Wissen‘ lässt sich unter ‚konzeptuelles Wissen‘ subsumieren, weil es für Metonymien charakteristisch ist, dass sie innerhalb eines IKMs (also innerhalb des vom ‚konzeptuellen Wissen‘ aufgestellten Rahmens) agieren (Radden/Kövecses 1999: 19-21). Ferner kann man dementsprechend auch annehmen, dass die metonymische Kompetenz

die Fähigkeit zur Aktivierung dieser Wissenseinheit sein könnte. Aus diesen Annahmen können wir folgern, dass das ‚metonymische Wissen‘ mit Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht vermittelt und die metonymische Kompetenz gefördert werden kann.

### 3.4.2 Schnittstelle von Mehrsprachigkeit und metonymischer Kompetenz: Metonymischer Transfer

Brdar-Szabó (2016: 95, 118-119) erweitert das Thema der metonymischen Kompetenz auf L3-Erwerb und mehrsprachige Kontexte mit Schwerpunkt auf dem Transfer von Metonymie. Sie weist darauf hin, dass Metonymien auch in einem mehrsprachigen Kontext einen sowohl positiven als auch negativen Transfereffekt haben könnten. Metonymie im allgemeinen Sinne “is a cognitive process in which one conceptual entity, the vehicle, provides mental access to another conceptual entity, the target, within the same domain, or [Idealized Cognitive Model]” (Kövecses/Radden 1998: 39). In einem kognitiv-semantischen Ansatz und die Theorien zum Wortwissen betrachtend bedeutet dies, dass die erste begriffliche Entität (das Vehikel) im ‚konzeptuellen Wissen‘ eines Wortes repräsentiert wird. Das Wort kann durch die Aktivierung dieser Wissenseinheit (a) metonymisch verwendet werden. Außerdem (b) liefert das ‚konzeptuelle Wissen‘ auch die Grundlage für das Verständnis der neuen Wortbedeutung, die dann die andere begriffliche Entität (die Zielgröße) repräsentiert. Die Verbindung der zwei Entitäten ermöglicht das o. a. ‚metonymische Wissen‘.

Da (a) der lexikalische Transfer nach Jarvis und Pavlenko (2008: 72) als der Einfluss des Wortwissens definiert werden kann, und weil (b) zu einem Wort auch ‚konzeptuelles Wissen‘ und ‚metonymisches Wissen‘ gehören, ist es ohne weiteres möglich, den metonymischen Transfer zu untersuchen. Es wird jedoch vermutet, dass das ‚konzeptuelle Wissen‘ eher eine Quelle negativen Transfers sein könnte, insbesondere im Fall von figurativen Verwendungen, d. h. sowohl bei der Produktion als auch beim Verständnis von figurativer Bedeutung. Der Grund dafür ist die kulturelle Einbettung figurativer Ausdrücke, die sich aus dem ‚konzeptuellen Wissen‘ ergeben, wie das auch die Beispiele von Jarvis und Pavlenko (2008: 142) im Fall von Metaphern demonstrieren.

Die Metonymie ist jedoch möglicherweise weniger in die Kultur eingebettet und daher weniger von kulturellem Wissen und Skript abhängig als die Metapher, da sie eine

allgemeinere kognitive Fähigkeit erfordert: “metonymy is a generic ‘on-line’ cognitive process in which the most salient or accessible aspect of a phenomenon is used to refer to [...] the phenomenon itself” (Littlemore 2009: 110). Aus diesem Grund kann Metonymie sogar auch zu einem positiven Transfer führen, d. h. eine erleichternde Wirkung z. B. auf die Interkomprehension durch IKM-Aktivierung ausüben.

### 3.5 Interkomprehension

Im vorliegenden Abschnitt wird eine komplexe (psycho)linguistische Erscheinung untersucht, die dank Sprachkontaktauswirkungen (eng. *cross-linguistic influence*), wie interlingualer Transfer, zustande kommen kann. In diesem Zusammenhang spricht man in der aktuellen Forschung über *Interkomprehension*, die am einfachsten als das Verstehen (zu einem bestimmten Grad) von eng verwandten Sprachen gedeutet werden kann.<sup>30</sup> Obwohl der Begriff im Bereich der Tertiärspracherwerbsforschung relativ neu ist, ist das damit bezeichnete Phänomen schon länger im Mittelpunkt wissenschaftlichen Interesses (Meißner 2011: 7, Müller-Lancé 2019: 316). Schon im Jahre 1913 erschien der Begriff *intercompréhension* unter soziolinguistischen Aspekten (Meißner 2019a: 295), aber die Bezeichnung setzte sich damals nicht durch.

Im Zusammenhang mit dem (Folge)Fremdspracherwerb wurde der Terminus in den 1990er Jahren im Rahmen der EuroCom-Projekte eingeführt (Feld-Knapp 2014: 17-18; Hufeisen/Marx 2014b: 7-8; Perge 2014: 267, 2018: 54). Diese Projekte zielen darauf ab, die rezeptive Mehrsprachigkeit zu fördern, wobei Erschließungsstrategien vermittelt werden, die die Interkomprehension begünstigen. Die Strategien basieren u. a. auf möglichem interlingualem Transfer zwischen den Tochttersprachen einer und derselben engeren Sprachfamilie, wie z.B. germanisch oder romanisch (vgl. Hufeisen/Marx 2014b). Die Vermittlung von Strategien ist trotz der Sprachverwandtschaft notwendig:

[...] [A]ufgrund der historischen Verwandtschaft [bestehen] weitreichende Gemeinsamkeiten [...] in der Grammatik und vor allem im Lexikon. Wesentlich dabei sind allerdings eben nicht die historischen Beziehungen, sondern deren Reflexe in den modernen Sprachen, die nicht immer auf Antriebe zu erkennen sind (Möller 2011: 80).

---

<sup>30</sup> Für weitere Definitionsmöglichkeiten siehe *Abschnitt 3.5.1*.



Ferner ermöglichen diese Strategien auch, dass die im mentalen Lexikon gespeicherten Sprachen (von genetischer Verwandtschaft weniger abhängig) als Brückensprachen zu einer noch unbekanntem Sprache fungieren können. Dementsprechend kann Interkomprehension im weiten Sinne als Aktivierung von Sprachkenntnissen beim Verstehen (zu einem bestimmten Grad) einer noch fremden Sprache verstanden werden (Berényi-Nagy 2014: 233, 2016: 136).

Im Folgenden wird Interkomprehension als ein kognitiver Prozess vorgestellt, wobei die Rolle der Kognaten bei diesem Vorgang näher untersucht wird (*Abschnitt 3.5.1*). Darauffolgend wird die Annahme vorgestellt, dass die Interkomprehensionsfähigkeit mehrsprachiger Sprecher\*innen als Indikator der mehrsprachigen Kompetenz gesehen werden kann (*Abschnitt 3.5.2*). Zum Schluss wird dafür plädiert, dass Interkomprehension ein wichtiges Datenerhebungsinstrument sein kann, um Einblicke in die mehrsprachigen, interlingualen Vorgänge zu gewinnen (*Abschnitt 3.5.3*).

### 3.5.1 Kognaten und kognitive Prozesse

Der Begriff *Interkomprehension* wird in der einschlägigen Forschungsliteratur nicht einheitlich verwendet. Dies kann auch damit zusammenhängen, dass Interkomprehension unter verschiedenen Aspekten und mit verschiedenen Zielen erforscht wird (siehe *Tabelle 3.1*). Die Definitionen können sich sowohl (a) in der allgemeinen Annäherung an Interkomprehension als auch (b) in ihrer Reichweite in Bezug auf die rezeptiven Fertigkeiten unterscheiden.

Müller-Lancé (2019) stellt zwei Aspekte vor, anhand denen sich Interkomprehension deuten lässt: Diese sind die Performanz und die Kompetenz. Auf dieser Weise kann Interkomprehension die konkrete durchgeführte Tätigkeit sein, was dem Aspekt der Performanz entspricht. Interkomprehension bedeutet aus dieser Hinsicht also „auf den konkreten Einzelfall bezogene[s] Verstehen eines anderssprachlichen Gegenübers oder eines anderssprachlichen Textes, ohne dass dabei zwangsläufig Kenntnisse der anderen Sprache vorliegen“ (Müller-Lancé 2019: 316). In dieser Definition spiegelt sich nicht nur die Auffassung wider, dass Interkomprehension als Performanz zu verstehen ist, sondern auch die Ansicht, dass sich Interkomprehension auf beide rezeptive Tätigkeiten bezieht, d. h. auf Lesen und Hören. Demgegenüber vertreten

Möller und Zeevaert (2010: 218; Zeevaert/Möller 2011: 147) die Meinung, dass die *Reichweite* der Interkomprehension begrenzter ist; die Verwendung des Terminus sollte sich nur „auf das Erschließen schriftlicher Texte [...] beschränken“ (Möller/Zeevaert 2010: 218). Sie begründen ihren Standpunkt mit den „unterschiedlichen Bedingungen von Lese- und Hörverstehen“ (ebd.).

HERANGEHENSWEISE	ZIELE
deskriptiv-linguistisch	Erstellung sprachlicher Inventare für Interkomprehension a. Transferbasen b. undurchsichtige Formen
psycholinguistisch	mentale Verarbeitung unbekannter Sprachen
Lehrforschung	Unterrichtsmethodik interkomprehensiver Verfahren (Interkomprehensionsdidaktik)
Lernforschung	Interkomprehension als Strategie (Förderung der Sprachlernbewusstheit und Sprachlernkompetenz)

Tabelle 3.1: Aspekte und Ziele der Erforschung von Interkomprehension anhand Meißner 2011: 10-11

Neben Performanz lässt sich Interkomprehension auch als die *Fähigkeit* verstehen, die einem ermöglicht, „fremde Sprachen bzw. Varietäten zu verstehen, ohne sie zuvor gelernt zu haben“ (Müller-Lancé 2019: 316). In diesem Fall wird Interkomprehension als ein mentaler Prozess verstanden, der aufgrund kognitiver Vorgänge wie Interferieren und Transferieren zu Stande kommen kann (Berthele 2014: 282; Müller-Lancé 2019: 316). Interkomprehension ist aber von einem individuellen Unterschied stark abhängig, nämlich von der Fähigkeit zum Sprachvergleich, die von Berthele (2014: 282) als *interlinguale Kompetenz* oder von Meißner (2017: 146) als *Interkomprehensibilität* bezeichnet wird. Dieser individuelle Unterschied hat bei Interkomprehension eine entscheidende Rolle, da sie auf sprachbezogenen Hypothesen beruht (Berthele 2014: 282; Meißner 2017: 146; Morkötter 2019: 290). Wegen dieser Eigenschaft der Interkomprehension vertritt Berthele (2014) sogar die Meinung, dass Interkomprehension als interlinguales Inferieren, genauer als Abduktion zu verstehen ist, da „[...] interkomprehensives Arbeiten nicht rein induktiv-entdeckend [ist], sondern auf einer Kombination von Spekulieren und Wissen basiert“ (S. 282; bzw. vgl. Berthele 2011). Wie Abduktion sei Interkomprehension auch ein „kreativer Prozess der Generierung neuer

Hypothesen aus Daten“ (Döring/Bortz 2016: 35), wobei sprachliche Zeichen als Daten verstanden werden.

Die Erschließungs- und Hypothesenbildungsprozesse sind von dem Erkennen von Kognaten stark abhängig: Diese fungieren als allererstes ‚Sieb‘ interkomprehensiver Vorgänge, sie „[bieten] [also] den ersten Anhaltspunkt für den Inhalt eines Textes in einer unbekanntem Sprache [...]“ (Möller 2014: 23). Kognaten werden auch *Interlexeme* genannt (Schröder-Sura 2019: 304). In dieser Bezeichnung spiegelt sich gut die Eigenschaft von Wörtern dieser Art wider: Sie sind Lexeme, die ‚zwischen Sprachen stehen‘, etwas Gemeinsames repräsentieren. Anders formuliert kommen sie in mehreren Sprachen vor. Welche Wörter genau zu dieser Gruppe gezählt werden können, hängt von dem Forschungsausgangspunkt ab.

Der Terminus *Kognat* selbst wird in der Fachliteratur nicht einheitlich verwendet. Der Begriff wurde ursprünglich von der historischen Sprachwissenschaft geprägt, dementsprechend lassen sich Kognaten in erster Linie als „Wörter mit gleicher Herkunft“ (Möller 2014: 23) definieren. Genauer bestimmt sind Kognaten Wörter, „die in verschiedenen Sprachen vorkommen und morphosemantische Ähnlichkeiten aufweisen. Sie sind formkongruent und bedeutungsadäquat und besitzen ein gemeinsames Etymon“ (Schröder-Sura 2019: 304). In der Fremdsprachenerwerbsforschung ist aber auch die weite Definition von Kognaten verbreitet, mit der auch Entlehnungen und Internationalismen als Kognaten zu bezeichnen sind (Otwinowska-Kasztelanic 2011: 4). Dementsprechend lassen sich all die Wörter als Kognaten betrachten, die auf der graphemischen, phonologischen und semantischen Ebene Gemeinsamkeiten in zwei oder mehreren Sprachen aufweisen (Szubko-Sitarek 2015: 105). Aus psycholinguistischer und kognitiver Perspektive lässt sich diese Herangehensweise mit zwei Gründen validieren:

- (1) Synchron betrachtet ist die Herkunft interlingual formkongruenter und bedeutungsadäquater Wörter für linguistische Laien nicht (unbedingt) erkennbar (Möller/Zeevaert 2010: 219; Szubko-Sitarek 2015: 105).
- (2) Auf der Ebene der mentalen Repräsentation sind die formkongruenten Wörter im MML verbunden abgespeichert (Carroll 1992: 103; Riehl 2010: 752; Szubko-Sitarek 2015: 105).

### 3.5.2 Interkomprehension als Indikator mehrsprachiger Kompetenz

Im *Kapitel 2*, bzw. in den vorherigen Abschnitten wurden Theorien und Eigenschaften der Mehrsprachigkeit vorgestellt. Als Synthese der thematischen Schwerpunkte, die in den genannten Kapiteln behandelt wurden, kann festgestellt werden, dass zur Interkomprehension das Vorhandensein mehrerer Sprachen/Sprachsysteme (LS, siehe *Abschnitt 2.2.2*) unbedingt notwendig ist. Erst nach dem (Er)Lernen einer zweiten Fremdsprache, also mit einer L3, werden kognitive Muster aktiviert, die in einer neuen Sprachlernanfangsphase schnelle rezeptive Entwicklungen ermöglichen (Gibson/Hufeisen 2003: 102, bzw. siehe *Abschnitt 2.2.5* vorliegender Arbeit).

Während des Verlaufs der Interkomprehension werden u. a. formale und semantische Eigenschaften lexikalischer Einheiten von dem einen LS in das andere *transferiert* (vgl. *Abschnitt 3.1*). Die zielorientierte Anwendung von Transfer kann aber nur im Fall einer erhöhten *kognitiven Kompetenz* und einer entwickelten Fähigkeit zum *sprachübergreifenden Denken* erfolgen. Erst diese Kompetenzen machen einen dazu fähig, Inputs aus einer noch fremden Sprache als *sprachliche Information* wahrzunehmen (siehe *Abschnitt 3.2*).

Sieht man sich die im *Kapitel 2* vorgestellten Mehrsprachigkeitsmodelle erneut näher an, lässt es sich feststellen, dass sie all die soeben erwähnten Begriffe und Konzepte in sich enthalten (siehe *Abb. 3.3*). Dementsprechend ist es anzunehmen, dass (a) die Interkomprehension(sfähigkeit) aus kognitivistischer Hinsicht als eine komplexe Kompetenz anzusehen ist, die im direkten Verhältnis zu der mehrsprachigen Kompetenz steht. So dürfte die *Interkomprehensionsfähigkeit* (b) Indikator des Entwicklungsstandes der mehrsprachigen Kompetenz sein. Diese Feststellungen lassen die Folgerung zu, dass man durch das Testen der Interkomprehensionsfähigkeit einen besseren Einblick in die individuelle rezeptive Mehrsprachigkeit gewinnen kann.

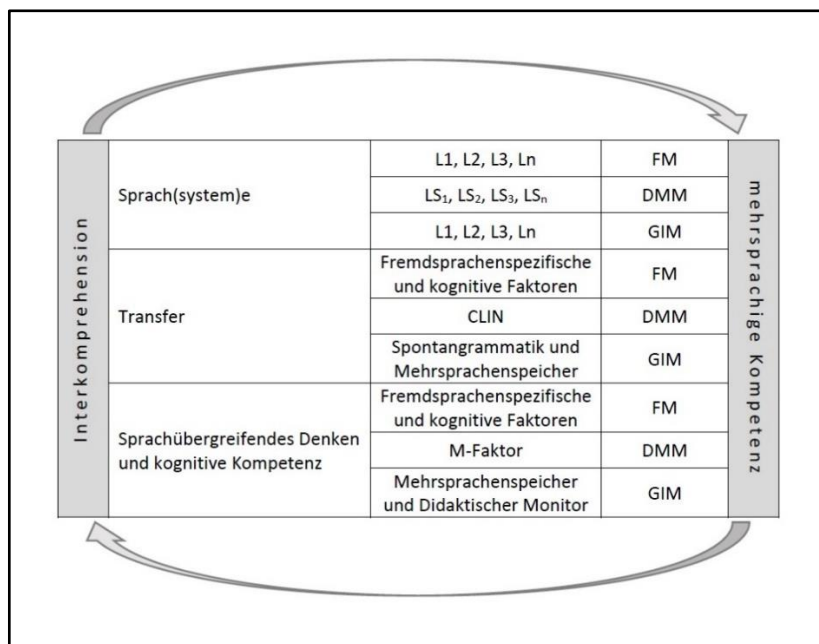


Abb. 3.3: Interkomprehensionsfähigkeit als Index mehrsprachiger Kompetenz  
 (FM = Faktorenmodell, DMM = Dynamic Model of Multilingualism, GIM = Gießener Interkomprehensionsmodell)

### 3.5.3 Interkomprehension als Untersuchungsinstrument

Interkomprehension im weiten Sinne kann sowohl holistisch, als auch komponentenspezifisch untersucht werden. Dementsprechend kann sich der fremdsprachliche Input z. B. nur auf lexikalische Elemente begrenzen, oder aber auch bis zu einem Text mit Kotexten erweitert werden. Es wird hier für die weite Auffassung von Interkomprehension plädiert, da sowohl im Fall von Kognatenerkennung als auch im Fall von Texterschließung wohl ähnliche kognitive Prozesse zur Hypothesenbildungen im mentalen Lexikon aktiviert werden. Um dies beweisen zu können, sind empirische Untersuchungen zu planen, die die kognitiven Muster der Erschließungsprozesse erfassen können.

Um Einsichten in die erwähnten Vorgänge gewinnen zu können, stehen einem qualitative Datenerhebungsmethoden zur Verfügung, deren Relevanz auch von Möller und Zeevaert betont wird (2015: 339, bzw. vgl. Berthele 2012). Diese Methoden ermöglichen u. a. Erschließungsstrategien festzuhalten, die bei Anwendung von quantitativen Methoden nicht erkennbar, bzw. messbar sind (Berthele 2012: 213, bzw. vgl. Berényi-Nagy 2015). Quantitative Methoden, wie *Kognatenerkennungstests* (Möller

2011, Möller/Zeevaert 2015) oder *Übersetzungsaufgaben* (Gibson/Hufeisen 2003) können statistisch erfassbare Daten liefern, die die Tendenzen im Bereich der Sprachkontakterscheinungsformen miteinander vergleichen lassen. Wenn jedoch die kognitiven Vorgänge der Interkomprehension in den Mittelpunkt wissenschaftlichen Interesses gerückt werden, ist es ratsam, qualitative Methoden wie z.B. die des *lauten Denkens* (eng. *think aloud protocol*)<sup>31</sup> anzuwenden:

Die Methode ‚Lautes Denken‘ ermöglicht es, Einblicke in die Gedanken, Gefühle und Absichten einer lernenden und/oder denkenden Person zu erhalten. Durch lautes Denken soll der (Verarbeitungs-) Prozess untersucht werden, der zu mentalen Repräsentationen [wie Sprache] führt (Konrad 2010: 476).

Diese Methode lässt sich sowohl mit introspektiven als auch mit unmittelbar retrospektiven Techniken gut kombinieren, d. h. die Probanden können entweder schon während der Lösung einer Aufgabe über ihre Tätigkeiten reflektieren, oder sie können nach jedem Item oder jeder (Teil)Aufgabe zurückblickend ihre Erlebnisse, Gefühle, usw. zusammenfassen.

Durch die Anwendung dieser Datenerhebungsmethoden, lassen sich u. a.

- (a) die Rollen und Eigenschaften der phonologischen Repräsentation bei Erschließungsaufgaben erfassen (Möller/Zeevaert 2015: 339); und
- (b) die Frage klären, wie fremdsprachliche Formen und Strukturen mit bekannten Formen (verbunden mit Bedeutungen) im mehrsprachigen mentalen Lexikon aktiviert werden (Berényi-Nagy 2015: 14-15).

Anhand der oben erwähnten Argumente für die qualitative Forschung kann formuliert werden, dass die Anwendung von qualitativen Methoden wie *lautes Denken* in der Interkomprehensionsforschung große Relevanz hat. So lassen sich nämlich kognitive, sprachliche Prozesse beschreiben, die im Fall von quantitativen Methoden latent bleiben. Die Reliabilität und Validität der mit qualitativen Methoden erhobenen Daten, die häufig umstritten sind, lassen sich z.B. durch Methoden-Triangulation oder im Rahmen einer *mixed-method* Untersuchung steigern.

---

<sup>31</sup> Zur Methode des *Lauten Denkens* siehe auch *Abschnitt 4.2.3*.

### 3.6 Fazit: Zur Verknüpfung der *metonymischen Kompetenz* mit den Konzepten der Mehrsprachigkeitsforschung

Im *Kapitel 3* wurde geklärt, welche Rolle der interlinguale Transfer in der Mehrsprachigkeit einnimmt und welche kognitiven Vorgänge mit ihm zu verknüpfen sind. Dabei wurden die Aspekte des lexikalischen Transfers in den Mittelpunkt gestellt. Darüber hinaus wurde auch der Versuch unternommen, den Grundlagen der Interkomprehension aus kognitivistischen (Wahrnehmung und Realisierung der linguistischen Transfermöglichkeiten) und psychologischen (Affordanz-Theorie) Aspekten sich anzunähern. Es wurde dafür argumentiert, dass

- (a) Interkomprehension als *Indikator der mehrsprachigen Kompetenz* betrachtet werden kann, und dass
- (b) die qualitative Untersuchung von Interkomprehension einem ermöglichen müsste, typische kognitive Muster der Spracherschließungen in der Anfangsphase des Lernens einer neuen Fremdsprache festzuhalten.

Die skizzierte Annäherung an Interkomprehension macht es möglich, empirische Untersuchungen mit der in (b) genannten Zielsetzung zu planen und durchzuführen. Mit Hilfe von qualitativen Untersuchungen mit lautem Denken kann man mehr über die beschriebenen mentalen Prozesse und über das mehrsprachige mentale Lexikon erfahren. Die auf diesem Weg erfassbaren kognitiven Vorgänge können nämlich als ‚Fenster‘ auf das mentale Lexikon fungieren. Das Erfassen von kognitiven Mustern und Strategien, die in der Anfangsphase des Erwerbs einer Tertiärsprache während einer Interkomprehensionsaufgabe zu erkennen sind, kann auch einen *Top-Down-Ansatz zum L3-Lernen* ermöglichen. Daraus ergibt sich die Möglichkeit, praxisorientierte und im Unterricht verwendbare Strategien zu formulieren, die sowohl die Effizienz des Vermittelns als auch die des Erlernens einer zweiten oder weiteren (Folge)Fremdsprachen ökonomisieren könnten.

Dementsprechend betrachte die Autorin das Phänomen der Interkomprehension als Mittel zur Gewinnung von Daten über die Kompetenzen mehrsprachiger Sprecher\*innen. Dazu gehören auch Daten über metonymische Kompetenz, die Brdar-Szabó (2016: 95) als die „Fähigkeit und Fertigkeiten, metonymisch motivierte natürlichsprachliche Äußerungen einer Erstsprache spontan, unbewusst und automatisiert [...] zu erwerben, zu produzieren und zu verstehen“ definiert. Ferner argumentiert sie, dass es auch im

Fremdsprachenerwerb, sei es L2 oder L3, und so im mehrsprachigen Kontext, eine wesentliche Aufgabe sei, mit allen Arten von Metonymien, die stark von der jeweiligen Kultur- und Sprachgemeinschaft abhängen, sowohl rezeptiv als auch produktiv umgehen zu lernen. Aus diesem Grund haben Sprecher\*innen sowohl in zweisprachigen als auch in mehrsprachigen Situationen häufig die Aufgabe, konzeptuelle und/oder sprachliche Metonymien zwischen ihren Sprachen in alle Richtungen zu übertragen (Brdar-Szabó 2016: 95). Aufgrund dieser Überlegungen kann davon ausgegangen werden, dass die metonymische Kompetenz mehrsprachiger Sprecher\*innen eine wichtige Rolle z. B. durch IKM-Aktivierung bei der Interkomprehension spielen kann (Berényi-Nagy/Győri 2021: 220).

Um die metonymische Kompetenz mit der Interkomprehension zu verbinden, ist es notwendig zu untersuchen, wie die metonymische Kompetenz im Rahmen der Mehrsprachigkeitsmodelle auftreten kann. Metonymische Kompetenz ist m. E. bisher noch nicht in Mehrsprachigkeitsmodelle integriert worden, und das Verhältnis zu ihren Elementen wurde auch noch nicht demonstriert. Betrachtet man zunächst das *Faktorenmodell* von Hufeisen, so scheint es offensichtlich, dass metonymische Kompetenz in einem mehrsprachigen Kontext mit verschiedenen Faktoren verknüpft werden muss (siehe *Abb. 3.4*).

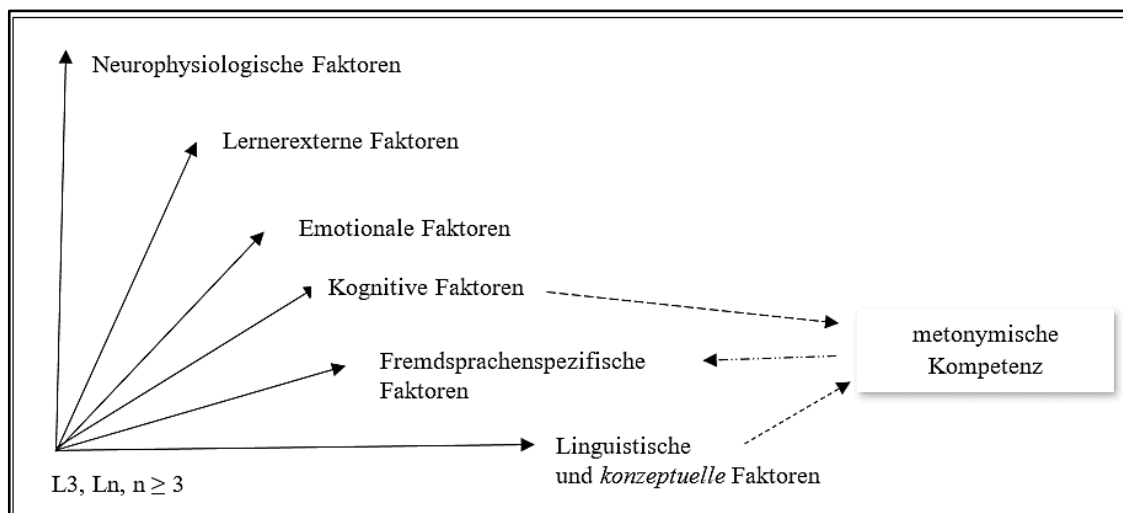


Abb. 3.4: Vorschlag zur Verbindung der metonymischen Kompetenz mit den Faktorbindeln im Faktormodell von Hufeisen (2010)

Einerseits muss die metonymische Kompetenz mit den kognitiven Faktoren zusammenhängen, u. a. auch aufgrund der ihr zugrundeliegenden Inferenzfähigkeit.



Andererseits muss sie auch von den linguistischen Faktoren abhängen, weil Metonymien auch in sprachlicher Form (= sprachliche Metonymie) realisiert werden. Daraus folgend schlägt die Autorin vorliegender Arbeit vor, zu den linguistischen Faktoren dem *cognitive commitment* der Kognitiven Linguistik entsprechend auch *konzeptuelle Faktoren* hinzuzufügen (vgl. *Abschnitt 3.4.1*). Da die auf diesen Faktoren beruhende metonymische Kompetenz das Fremdsprachenlernen beeinflussen kann, muss die metonymische Kompetenz Wirkung auf die fremdsprachenspezifischen Faktoren ausüben. Somit lässt sich metonymische Kompetenz als ein Zusammenspiel der erwähnten Faktorenbündel im Rahmen des Faktorenmodells erfassen, was erweitert auch für die Interkomprehension gilt (vgl. *Abb. 3.3*).

Im Fall des *Dynamischen Modells der Mehrsprachigkeit* (Herdina/Jessner 2002) lässt sich feststellen, dass sich die metonymische Kompetenz im mehrsprachigen Kontext aus dem Zusammenspiel der Komponenten der *multilingual proficiency* (MP) ergibt (siehe *Abb. 3.5*).

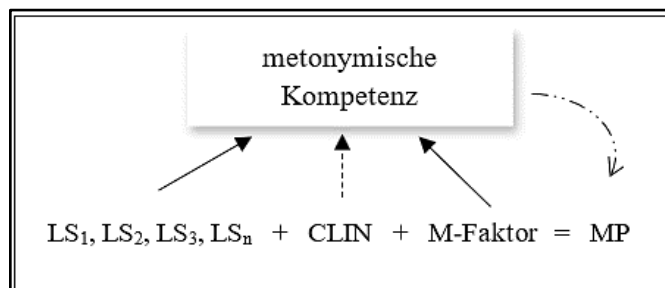


Abb. 3.5: Die Verbindung von metonymischer Kompetenz mit den Komponenten des DMMs von Herdina und Jessner (2002).

Im Rahmen des DMMs lassen sich die lexikalischen Realisationen von Metonymien mit der Komponente ‚Sprachsysteme‘ ( $LS_1$ ,  $LS_2$ , usw.) verknüpfen, weil die sprachlichen Formen in ihnen zusammengefasst sind. Von Relevanz ist auch der M-Faktor, unter den u. a. die kognitiven Eigenschaften von Mehrsprachigen subsumiert werden (z. B. Sprachbewusstsein). Die metonymische Kompetenz muss wegen der mit ihr zusammenhängenden Inferenzfähigkeit ebenfalls mit dieser Komponente verknüpft werden, da das Inferieren auch ein kognitiver Vorgang ist. Weiterhin ist CLIN auch mit der metonymischen Kompetenz im mehrsprachigen Kontext zu verbinden. Wir können nämlich die Transferquelle von Metonymien (Brdar-Szabó 2016: 96) im Fall des L3-Erwerbs oder in einem multilingualen Kontext im Allgemeinen dieser Komponente

zuordnen. Da sich die metonymische Kompetenz im mehrsprachigen Kontext aus dem Zusammenspiel aller drei in DMM enthaltenen Komponenten ergibt, scheint die metonymische Kompetenz in Korrelation mit mehrsprachiger Kompetenz (MP) zu stehen. Diese Annahme würde es ermöglichen, die metonymische Kompetenz und ihre Rollen in einem mehrsprachigen Kontext (vgl. Brdar-Szabó 2016: 95-96) mit der Fähigkeit zur Interkomprehension zu verbinden. Die mehrsprachige metonymische Kompetenz könnte dadurch auch empirisch erfasst werden. Auf der Grundlage der hier skizzierten und zusammengefassten theoretischen Überlegungen wurde die im *Kapitel 4* und *5* behandelte empirische Untersuchung geplant und durchgeführt.

#### **4 ERFORSCHUNG DER ROLLE DER METONYMISCHEN KOMPETENZ IN DER REZEPTIVEN MEHRSPRACHIGKEIT**

Im *Kapitel 2* und *3* wurden die theoretischen Grundlagen vorliegender Arbeit vorgestellt und die erworbenen Kenntnisse mit dem Ziel systematisiert, um eine explorative qualitative Forschung zu planen. Im Rahmen der Untersuchung wird mit Triangulation die Rolle der metonymischen Kompetenz in der rezeptiven Mehrsprachigkeit erforscht. Als Ausgangspunkt der hier präsentierten Forschung dienen einerseits frühere, von der Verfasserin vorliegender Arbeit durchgeführte Untersuchungen, die versuchten

- (a) die Interkomprehensionsfähigkeit mehrsprachiger Lernenden zu erfassen (Berényi-Nagy 2014), und
- (b) die Methode des lauten Denkens im Zusammenhang mit Kognatenerkennung zu erproben (Berényi-Nagy 2015).

Andererseits wurden die Vorschläge von Brdar-Szabó (2016) zu den Funktionen von Metonymien im mehrsprachigen Kontext in Betracht gezogen. Anhand der Kombination (i) der Ergebnisse der o. a. empirischen Forschungen und (ii) der Überlegungen von Brdar-Szabó (2016) konnte im Einklang mit den theoretischen Grundlagen, die in den vorherigen Kapiteln präsentiert wurden, das Hauptdatenerhebungsinstrument und -methode vorliegender Studie geplant und erstellt werden. Bei dieser Phase wurden auch Forschungserkenntnisse und forschungsmethodologische Überlegungen von Berthele (2012) bzw. von Möller und Zeevaert (2015) in Betracht gezogen. Das erwähnte Instrument, das auf einer Kognatenerkennungs- und auf einer Interkomprehensionsaufgabe basiert, wurde im Rahmen einer Pilotuntersuchung sowohl quantitativ als auch qualitativ erprobt (Berényi-Nagy/Györi 2021). Anhand der Ergebnisse der Erprobung wurde das Instrument leicht modifiziert, bzw. die Triangulation der aktuellen Untersuchung geplant.

In diesem Kapitel werden die Einzelheiten der aktuell durchgeführten empirischen Untersuchung detailliert beschrieben. Dementsprechend werden im *Abschnitt 4.1* zuerst die Forschungsziele und die damit verbundenen konkreten Forschungsfragen vorgestellt. Darauf folgend werden im *Abschnitt 4.2* der Kontext und die Probanden der Untersuchung im Allgemeinen präsentiert. *Abschnitt 4.3* stellt die Instrumente der Triangulation und die mit ihnen gekoppelten Methoden ausführlich dar, wobei die Aspekte der Erarbeitung und Zusammenstellung der Instrumente erörtert werden. Daran anschließend behandelt

*Abschnitt 4.4* die konkreten Vorgänge der Durchführung der empirischen Untersuchung. *Abschnitt 4.5* beinhaltet die Methoden und Schritte der Datenaufbereitung, die die Datenanalyse ermöglicht. Zum Schluss wird über die Gütekriterien der Forschung reflektiert (*Abschnitt 4.6*)

#### **4.1 Forschungsziel und Forschungsfragen**

Vorliegende Studie verfolgt das Ziel (Z), anhand empirisch erhobener Daten primäre Erkenntnisse darüber zu sammeln,

- (Z) welche Rolle Metonymien als kognitive Prozesse im rezeptiven mehrsprachigen Kontext spielen.

Im Rahmen der explorativen Untersuchung werden Antworten auf zwei grundlegende Forschungsfragen gesucht, zu denen jeweils drei konkretere Teilforschungsfragen formuliert sind. Die Fragen wurden aufgrund der erworbenen Kenntnisse des theoretischen Teils festgelegt.

- (F1) Wie hängt die metonymische Kompetenz mit der rezeptiven mehrsprachigen Kompetenz zusammen?

Wie im *Abschnitt 3.6* erläutert, wird von der Autorin angenommen, dass die metonymische Kompetenz und die mehrsprachige Kompetenz miteinander zusammenhängen. Demzufolge wird untersucht, welche Relation zwischen ihnen erkannt werden kann. So lassen sich die folgenden weiteren Fragen stellen:

- (a) Was beeinflusst die metonymische Kompetenz im rezeptiven mehrsprachigen Kontext?
- (b) In welcher Relation steht die metonymische Kompetenz im rezeptiven mehrsprachigen Kontext mit weiteren mehrsprachigen individuellen Unterschieden (z. B. Bereitschaft zum Transferieren, Sprachbewusstheit, usw.)?

- (c) Wann werden Metonymien zur Rezeption transferiert und inwieweit lässt sich der positive Transfer beobachten?

Weiterhin wird angenommen, dass Metonymien im L3-Erwerb (und so auch im mehrsprachigen Kontext) als „kreative Kodierungs- oder Inferierungsstrategie[n]“ (Brdar-Szabó 2016: 96) fungieren können (vgl. Barcelona 2010: 134). Andererseits betrachtet Berthele (2011) auch die Interkomprehension als *interlinguales Inferieren* bzw. als Abduktion (vgl. auch Zeevart/Möller 2011): „The process of interlingual inferencing is discussed as a form of abductive reasoning [...] [which] is an essential driving force in receptive multilingualism and language comprehension in general“ (Berthele 2011: 191). Die nächste Forschungsfrage und die dazu gehörenden Subfragen lassen sich formulieren (a) erstens auf der Grundlage, dass sowohl Metonymien als auch Interkomprehension mit der Inferierungsfähigkeit zusammenhängen, (b) zweitens auf der Basis der im *Abschnitt 3.6* präsentierten Erkenntnisse:

**(F2)** Wie beeinflussen metonymisch verwendete Kognaten die Rezeption der neuen Zielsprache in der Anfangsphase des L3-Erwerbs?

- (a) Wann fördern die zu den metonymisch verwendeten Kognaten gehörenden IKMs Interkomprehensionsprozesse?
- (b) Inwiefern fungieren Metonymien als ‚Cue‘ für Interkomprehension?
- (c) Was beeinflusst die Aktivierung des IKMs?

In der vorliegenden Arbeit wird versucht die hier aufgelisteten Fragen durch Introspektion erworbene Daten zu beantworten. Zur Ergänzung und zur Vertiefung der Interpretation der introspektiven Daten werden auch die Daten von zwei weiteren schriftlichen Instrumenten verwendet (siehe *Abschnitt 4.3*).

## 4.2 Untersuchungskontext und Proband\*innen

Die Untersuchung fand an der Universität Pécs, Ungarn statt. Der Mikrokontext der Forschung ist das Germanistische Institut der Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften, wo die Autorin vorliegender Arbeit als Lehrende tätig ist. Am Institut werden unterschiedliche Lehrprogramme angeboten: BA, MA und ein für Ungarn spezifisches Programm für Lehramtsstudierende. Weiterhin wird Deutsch, bzw. Germanistik aus zwei Perspektiven am Institut erforscht und studiert: ‚Deutsch als Fremdsprache‘ und ‚Deutsch als Nationalitätensprache‘. Die Ausbildung der angehenden Lehrkräfte dauert 10 oder 12 Semester, davon abhängig, wie sie sich spezialisieren, also ob sie eine Ausbildung für Grund- oder eine für Mittelschullehrer\*in wählen (vgl. Anhang 1 der 8/2013 (I. 30.) Verordnung des Ministeriums für Humanressourcen (EMMI)).<sup>32</sup>

SEMESTER	DAF	DAN	ENGLISCH
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Einführung in die Sprachwissenschaft (VL)</li> <li>◆ Einführung in die germanistische Sprachwissenschaft (S)</li> <li>◆ Grammatische Übungen I</li> <li>◆ Grammatische Übungen II</li> <li>◆ Sprach- und Textübung 1</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Einführung in die Sprachwissenschaft (VL)</li> <li>◆ Einführung in die germanistische Sprachwissenschaft (S)</li> <li>◆ Grammatische Übungen I</li> <li>◆ Grammatische Übungen II</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ English Grammar in Use 1</li> <li>◆ English Language Development 1</li> <li>◆ English Language Development 2</li> <li>◆ Introduction to English Linguistics (Lecture)</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Grammatische Übungen III</li> <li>◆ Grammatische Übungen IV</li> <li>◆ Stil- und Textübungen 1</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Grammatische Übungen III</li> <li>◆ Grammatische Übungen IV</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ English Grammar in Use 2</li> <li>◆ English Language Development 3</li> <li>◆ English Language Development 4</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Flexionsmorphologie (VL)</li> <li>◆ Flexionsmorphologie (S)</li> <li>◆ Sprach- und Textübung 2</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Flexionsmorphologie (VL)</li> <li>◆ Flexionsmorphologie (S)</li> <li>◆ Stil- und Textübungen 1</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Academic Writing in English</li> <li>◆ English Phonetics and Phonology (Lecture)</li> </ul>

Tabelle 4.1: Sprachförderungskurse und Kurse mit linguistischen Schwerpunkten in den Fächern DaF/DaN und Englisch im Vergleich

Im Laufe des Studiums belegen die Studierenden eine Fächerkombination, sie haben also (im Vergleich zu einem BA-Studiengang) parallel zwei Hauptfächer. Neben der

<sup>32</sup> Von dem 1. September 2022 an wurde die Lehrerausbildung verändert, sie dauert einheitlich 10 Semester. Diese Veränderung wird im Rahmen vorliegender Arbeit jedoch nicht näher diskutiert, weil es die Proband\*innen der durchgeführten Untersuchung nicht betrifft.

fachlichen Vorbereitung gehört zu ihrem Studium, dass sie von dem ersten Semester an auch an eine erziehungswissenschaftliche Ausbildung erhalten.

Die Proband\*innen (N = 8) vorliegender Untersuchung sind Lehramtsstudierende der Universität Pécs, die Ungarisch als Muttersprache (L1) haben, und sukzessiv in institutionellem Rahmen Deutsch als Fremd- bzw. als Nationalitätensprache (DaF oder DaN) und Englisch in ungarischen Schulen gelernt haben. Aus diesem Grund sind sie der im *Abschnitt 2.1* festgelegten Arbeitsdefinition entsprechend als mehrsprachig zu betrachten. Darüber hinaus sind sie in beiden Sprachen mindestens auf der Niveaustufe B2 des GERs (vgl. *Tabelle 4.2*) und studieren die Fächerkombination Deutsch (DaF/DaN) und Englisch. Demzufolge befinden sie sich in einer Triglossiesituation im weiteren Sinne (Riehl 2010: 67), in der sie täglich alle ihre Sprachen benutzen können. Im Schwedischen, das die Zielsprache des dritten Datenerhebungsinstruments ist, haben sie keine Kenntnisse. Aus dieser Perspektive ist die Gruppe der Proband\*innen relativ homogen.

Zur Zeit der Datenerhebung waren die Studierenden im dritten Semester ihres Studiums. Dies ist von besonderer Bedeutung, da in den ersten drei Semestern in beiden Fächern in erster Linie sprachkompetenzfördernde Kurse und einleitende linguistische Kurse zu besuchen sind (vgl. *Tabelle 4.1*).<sup>33</sup> Demzufolge haben die Studierenden zu jenem Zeitpunkt über die kognitiv-linguistische Annäherung an Metonymie noch nichts gelernt, was die Validität der Untersuchung begünstigt (Albert/Marx 2016: 31, Caspari 2016: 18).

Die Anzahl der Proband\*innen ist 8 (7 Frauen und 1 Mann), wobei diese Anzahl all die Studierenden repräsentiert, die ihr Studium in dem Akademischen Jahr 2019/2020 angefangen haben und die Fächerkombination DaF/DaN und Englisch gewählt haben. Die allgemeinen Informationen über die Proband\*innen sind in *Tabelle 4.2* zusammengefasst.<sup>34</sup> Die in der Tabelle erfassten Daten stammen aus der Datenerhebung mit der gesteuerten schriftlichen Befragung zum sprachlichen Profil (vgl. *Abschnitt 4.3.1*). Um die Proband\*innen zu schützen, wurden sie anonymisiert. Es wird immer mit dem Wort ‚Proband‘ auf sie referiert. Um die Antworten und die Daten auseinanderhalten zu können, wird zu der Bezeichnung auch eine Nummer hinzugefügt, z. B. Proband 1,

---

<sup>33</sup> Es werden in den Lehrplänen auch Kurse für Literaturwissenschaft, Landeskunde und Fachdidaktik angeboten, diese sind aber aus der Perspektive der durchgeführten Untersuchung weniger relevant. Für die Links zu den Lehrplänen siehe ‚Primärquellen‘ im *Literaturverzeichnis* vorliegender Arbeit.

<sup>34</sup> Für die detaillierteren Einzelprofile siehe die entsprechenden Abschnitte in *Kapitel 5*.

was auch abgekürzt, in der Form von P1 verwendet wird. Die Durchnummerierung der Probanden\*innen erfolgte chronologisch, nach dem Zeitpunkt der Datenerhebung mit dem introspektiven Verfahren (vgl. *Abschnitt 4.4*).

	L2				L3			
	Sprache	A.o.O.	N.	Sp.D.	Sprache	A.o.O.	N.	Sp.D.
P1	Deutsch	7	B2	DSD II 2019	Englisch	15	B2	BME 2018
P2	Deutsch	8	C1	ORIGO 2018	Englisch	14	C1	ORIGO 2019
P3	Deutsch	6	C1	DSD II 2019	Englisch	12	B2	ECL 2018
P4	Deutsch	6	B2	ECL 2017	Englisch	14	B2	ECL 2018
P5	Deutsch	7	C1	DSD II 2019	Englisch	11	C1	ECL 2018
P6	Deutsch	6	C1	DSD II 2019	Englisch	10	C1	ECL 2019
P7	Deutsch	5	B2	ECL 2017	Englisch	14	B2	ECL 2019
P8	Englisch	10	B2	Euroexam 2018	Deutsch	12	C1	Abitur auf Deutsch <sup>35</sup>

Tabelle 4.2: Allgemeines sprachliches Profil der Proband\*innen (L2 und L3 chronologisch verstanden; Abkürzungen: A.o.O. = ‘*age of onset*’, Alter des Beginns; N. = Niveaustufe; Sp.D. = Typ und Jahr des Sprachdiploms)

Wichtig ist es noch anzumerken, dass die Verfasserin vorliegender Arbeit die Proband\*innen in allen drei Semestern ihres Studiums unterrichtet hat. Die Autorin und die Proband\*innen pflegen eine kollegiale Beziehung, was beim Elizitieren der Daten eindeutig von Vorteil war. Aufgrund dieser Beziehung wurden die Instruktionen und Fragen der Instrumente in 2. Person Singular (Du-Form) formuliert. Die Proband\*innen haben an der Forschung freiwillig teilgenommen.

### 4.3 Datenerhebungsmethoden und Datenerhebungsinstrumente

Um einerseits die Validität der vorliegenden explorativen qualitativen Forschung zu erhöhen, aber vor allem „ergänzende und vertiefende Perspektiven“ (Caspari 2016: 18)

<sup>35</sup> P8 besuchte ein zweisprachiges Gymnasium in Ungarn.



zu gewinnen, wurde die Datenerhebung mit Triangulation durchgeführt (Aguado 2014: 51-52, Berthele 2012: 199, Knorr/Schramm 2016: 92). Neben dem Hauptdatenerhebungsinstrument (*Abschnitt 4.3.3*), das eine Interkomprehensionsaufgabe mit introspektiven Verfahren ist, wurden zwei weitere kleinere Instrumente (*Abschnitt 4.3.1* und *4.3.2*) erarbeitet. Mit ihrer Hilfe können die Daten des Hauptinstrumentes tiefgreifender gedeutet werden (vgl. *Abb. 4.1*). Alle Instrumente wurden mit den gleichen Proband\*innen verwendet und alle 8 Proband\*innen haben an allen Phasen der Datenerhebung teilgenommen.

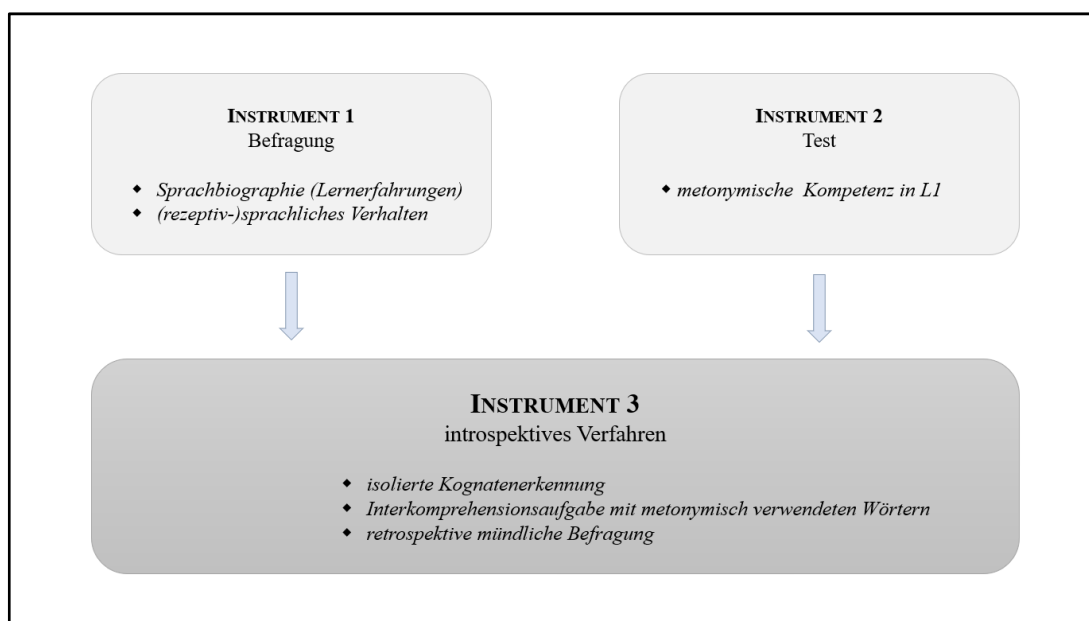


Abb. 4.1: Die Relation der drei Datenerhebungsinstrumente zueinander

Dieser Abschnitt beschreibt die verwendeten Instrumente einzeln und detailliert. Es wird dabei im Einklang mit dem theoretischen Hintergrund erörtert, welche Aspekte bei ihrer Zusammenstellung in Betracht gezogen wurden. Die Reihenfolge der Vorstellung von den Instrumenten entspricht der Chronologie ihrer Anwendung: (1) Befragung zum sprachlichen Profil, (2) Messung der muttersprachlichen metonymischen Kompetenz und (3) Interkomprehensionsaufgabe.

Alle Instrumente (Fragen und Instruktionen) wurden auf Ungarisch, also in der Muttersprache der Proband\*innen, formuliert, damit sie die Datenerhebung nicht als Sprachkompetenzmessung erleben.<sup>36</sup> Das könnte nämlich das Elizitieren der Daten (vor

<sup>36</sup> Die Verwendung weiterer Sprachen war natürlich erlaubt. Diese war sogar von besonderer Bedeutung bei dem dritten Instrument.

allem beim dritten Instrument) negativ beeinflussen (vgl. Heine/Schramm 2007: 176-177; Knorr/Schramm 2012: 189).

#### 4.3.1 Instrument 1:

##### Sprachliches Profil – gesteuerte Befragung zu Sprachverwendungsgewohnheiten

Als allererster Schritt, wurde eine gesteuerte, semi-offene schriftliche Befragung mit *Microsoft Forms* zusammengestellt, um die Mehrsprachigkeit der Proband\*innen zu erfassen (siehe *Anhang 1*). Die Befragung ist minimal standardisiert, wurde zu qualitativen Zielen und speziell zur Ergänzung zu *Instrument 3* entwickelt, wobei die allgemeinen Kriterien und Richtlinien der Zusammenstellung in Betracht gezogen wurden (Albert 2019: 194-195; Daase/Hinrichs/Settinieri 2014: 105-110; Riemer 2016: 156-157).

Die aus 22 Items bestehende Befragung erzielte nicht nur die Aufnahme der Sprachbiographien der Proband\*innen, sondern auch die Erfassung ihres alltäglichen (rezeptiv-)sprachlichen Verhaltens. Da die Proband\*innen in einer Trilingualitätssituation sind, war es wichtig zu wissen, (i) welche Funktionen ihre Sprachen in ihrem Alltag haben und (ii) wie häufig sie ihre sprachlichen Ressourcen auch außerhalb des Studiums rezeptiv nutzen. Die Häufigkeit der Aktivierung der im MML vorhandenen Sprachen dürfte nämlich auch die Interkomprehensionsprozesse und so auch die Kognatenerkennung beeinflussen: Je häufiger eine Sprache aktiviert wird, desto wahrscheinlicher ist es, dass sie als Transferbasis benutzt werden kann.

Wegen der o. a. Eigenschaft des Instruments lässt es sich in zwei Teile gliedern. Der erste Teil beinhaltet insgesamt sieben offene Kurzantwortfragen, die die Sprachbiographie der Proband\*innen erfassen (siehe *Tabelle 4.3*).

Aus *Tabelle 4.3* geht hervor, dass die Fragen zu drei Schwerpunkten formuliert sind. Die ersten drei Fragen nehmen Informationen über die chronologisch erste Fremdsprache (L2) der Proband\*innen auf. Dieselben Fragen werden auch in Bezug auf die chronologisch zweite Fremdsprache gestellt (Frage 4-6). Zum Schluss (Frage 7) lassen sich auch weitere Sprachlernerfahrungen registrieren. Die letzte Frage spielt eine wichtige Rolle bei der Validierung des Hauptinstruments: Durch die Antworten auf diese Frage konnte sichergestellt werden, dass sich die Proband\*innen mit der Zielsprache der

Interkomprehensionsaufgabe, die das Schwedische ist, noch nicht als Fremdsprache beschäftigt haben.

<i>Frage</i>	<i>Deutsche Übersetzungen der gestellten Fragen</i>	<i>Referenz</i>
1	Was ist deine erste Fremdsprache? (Deine allererste erlernte Fremdsprache)	L2
2	Wann (in welchem Alter/in welcher Klasse) hast du begonnen, deine erste Fremdsprache zu lernen?	
3	Hast du eine Sprachprüfung/Abitur in deiner ersten Fremdsprache? Wenn du eine Sprachprüfung hast, von welchem Prüfungszentrum (z. B. ECL) und auf welchem Niveau (z. B. B2). In welchem Jahr hast du das Abitur abgelegt bzw. deine Sprachprüfung bestanden?	
4	Was ist deine zweite Fremdsprache? (Deine zweite erlernte Fremdsprache)	L3
5	Wann (in welchem Alter/in welcher Klasse) hast du begonnen, deine zweite Fremdsprache zu lernen?	
6	Hast du eine Sprachprüfung/Abitur in deiner zweiten Fremdsprache? Wenn du eine Sprachprüfung hast, von welchem Prüfungszentrum (z. B. ECL) und auf welchem Niveau (z. B. B2). In welchem Jahr hast du das Abitur abgelegt bzw. deine Sprachprüfung bestanden?	
7	Hast du eine oder mehrere Fremdsprache(n) gelernt – auch selbstständig (z. B. mit Duolingo)? Wenn ja, welche sind das und seit wann beschäftigst du dich damit?	Ln

Tabelle 4.3: Fragen zur Sprachbiographie

Im zweiten Teil des Instruments sind spezifische offene Fragen präsentiert, die sich auf die alltäglichen rezeptiven Sprachverwendung der Proband\*innen beziehen. Innerhalb dieses Teils lassen sich zwei Typen von Fragestellungen erkennen:

- (1) Im Falle von 13 Fragen (8-19) sollen sich die Proband\*innen überlegen, wie häufig sie ihre Sprachen für bestimmte Aktivitäten bewusst (Frage 8-10, 12-16, 18) oder unbewusst (Frage 11, 17, 19) verwenden. Die Fragen beziehen sich in erster Linie auf rezeptive Tätigkeiten. Als Antwort geben die Proband\*innen die für sie spezifische Reihenfolge der drei Sprachen Ungarisch, Deutsch und Englisch an. Frage 20 ist eine fakultative offene Frage, die den Proband\*innen ermöglicht, Ergänzungen und Anmerkungen anzugeben (siehe *Tabelle 4.4*).

<i>Frage</i>	<i>Deutsche Übersetzungen der gestellten Fragen</i>
8	In welcher Sprache liest du hauptsächlich Zeitungsartikel (gedruckt und/oder elektronisch)?
9	In welcher Sprache liest du hauptsächlich Romane/Bücher?
10	In welcher Sprache schaust du dir hauptsächlich Filme/Serien an?
11	In welcher Sprache denkst du hauptsächlich?
12	In welcher Sprache siehst/hörst du dir am häufigsten Nachrichten an?
13	In welcher Sprache hörst du am liebsten Musik?
14	In welcher Sprache hörst du dir hauptsächlich Radiosendungen/Podcasts an?
15	In welcher Sprache schaust du dir meistens YouTube-Videos oder andere Tutorials an?
16	In welcher Sprache besuchst du hauptsächlich Websites, um dich zu informieren (z. B. über die Qualität eines Produkts)?
17	In welcher Sprache träumst du am häufigsten?
18	In welcher Sprache liest du hauptsächlich die Produktzusammensetzungen/Gebrauchsanweisung auf Verpackungen?
19	In welcher Sprache erscheinen hauptsächlich deine Emotionen in deinen Gedanken?
20	Wenn du Anmerkungen zu den obigen Fragen (Fragen 8-19) hast, kannst du diese hier eingeben. (Zum Beispiel, wenn du Schwierigkeiten hattest, dich bei einer bestimmten Frage zu entscheiden, oder wenn du das Gefühl hast, dass zwei Sprachen bei einer Aktivität in deinem Leben die gleiche Rolle spielen, usw.)

Tabelle 4.4: Fragen zur Erfassung des (rezeptiven) Sprachverwendungsprofils –  
Fragenstellungstyp 1

(2) In Frage 21 ist ein Chart mit Antwortmöglichkeiten präsentiert (siehe *Tabelle 4.5*): Die Proband\*innen sollen einfach auswählen, in welcher Sprache sie bestimmte Tools, Plattformen und Dienste benutzen. All die Fragen beziehen sich auf die rezeptive Verwendung ihrer Sprachen im online/elektronischen Bereich. Frage 22 bietet den Proband\*innen die Möglichkeit, Ergänzungen und Anmerkungen hinzuzufügen.

<i>Deutsche Übersetzungen der gestellten Fragen</i>				
<b>F21</b> In welcher Sprache benutzt du die aufgelisteten Tools/Dienste?	<i>Ungarisch</i>	<i>Englisch</i>	<i>Deutsch</i>	<i>Ich benutze es nicht</i>
Benutzeroberfläche für E-Mail-Konten				
Facebook-Oberfläche				
Instagram-Oberfläche				
Benutzeroberfläche von MS Teams				
Menü des Handys				
Oberfläche des Streaming-Diensteanbieters (z. B. Netflix)				
Andere App(s)/Dienst(e) [bitte diese in Frage 22 genau benennen]				
<b>F22</b> Wenn du bei Frage 21 bei „Andere Apps/Dienste“ eine Sprache angegeben hast, nenne bitte die entsprechende(n) App(s) oder Dienst(e)				

Tabelle 4.5: Fragen zur Erfassung des (rezeptiven) Sprachverwendungsprofils –  
Fragenstellungstyp 2

Wichtig ist noch anzumerken, dass sich auch die Einstellung der Proband\*innen zu ihren Sprachen mit dem zweiten Teil des Instruments auf indirekter Weise erheben lässt: Je häufiger sie eine Sprache benutzen, desto wichtiger ist die Sprache für sie. Die mit diesem Instrument gewonnenen Informationen unterstützen die Analyse und Interpretation der Daten, die mit dem Hauptinstrument (*Abschnitt 4.3.3*) gesammelt werden. Sie können nämlich Erklärung dafür liefern...

- (a) ... warum eher eine bestimmte Sprache bei Erschließungsprozessen als Basis verwendet wird.
- (b) ... warum eventuell bestimmte Strukturen oder Wörter weniger transferierbar sind (z. B. wegen des Sprachniveaus).
- (c) ... welche Sprache in erster Linie die Quelle von konzeptuellem Transfer sein kann (Frage 11, 17, 19).

#### 4.3.2 Instrument 2: Erfassung der metonymischen Kompetenz in der L1

Um die Daten des dritten Instruments (*Abschnitt 4.3.3*) in Bezug auf die Wirkung der metonymischen Kompetenz auf die Interkomprehensionsprozesse zuverlässiger zu interpretieren, wurde das zweite Instrument erstellt. Es untersucht, wie die Proband\*innen die metonymisch erweiterten Bedeutungen von Wörtern in ihrer Muttersprache erschließen können. Mit diesem Ziel wurde mit *Microsoft Forms* ein *small-scale Test* (Harsch 2016: 207) mit Kurzantwortfragen (1. Aufgabe) und mit halb-offenen Fragen (2.

Aufgabe) mit insgesamt 18 Items erstellt. Bei der Zusammenstellung wurde darauf geachtet, dass ...

- (a) ... dieselben konzeptuellen Metonymien, die auch im Hauptinstrument vorkommen, zur Zusammenstellung dieses Instruments benutzt wurden;
- (b) ... eine konzeptuelle Metonymie mehrmals zur Bildung sprachlicher Metonymien verwendet wurde.

Die Beispiele für sprachliche Metonymien auf Ungarisch wurden von Kocsány (2008) und Kövecses/Benczes (2010) entlehnt, bzw. anhand diesen weitere gebildet, damit jeweils 6 Beispiele zu jedem untersuchten konzeptuellen Metonymietyp vorhanden waren.

BEHÄLTER FÜR INHALT	ung. Péter megevett egy egész <i>tányért</i> . dt. Peter hat einen ganzen <i>Teller</i> gegessen.
	ung. Egydel több <i>csésze</i> még nem árt meg. dt. Eine <i>Tasse</i> mehr schadet nicht.
	ung. János kiöntött egy fél <i>poharat</i> . dt. János goss ein halbes <i>Glas</i> aus.
HERSTELLER FÜR PRODUKT	ung. Most lehet eredeti <i>Banksy-t</i> szerezni! dt. Jetzt können Sie originale <i>Banksys</i> beschaffen!
	ung. <i>Krúdyt</i> a legfelső polcon találod. dt. Du findest <i>Krúdy</i> im obersten Regal.
	ung. Juli megevett egy egész <i>Milkát</i> . dt. Juli hat eine ganze <i>Milka</i> gegessen.
GANZES FÜR TEIL	ung. Meg kell javítani az <i>autót</i> . dt. Das Auto muss repariert werden.
	ung. A héten fel kell hívnom a <i>MÁV-ot</i> . dt. Ich muss diese Woche die <i>MÁV</i> anrufen.
	ung. Az <i>egyetem</i> ebbe nem egyezik bele. dt. Die <i>Universität</i> stimmt dem nicht zu.

Tabelle 4.6 Äußerungen mit metonymisch verwendeten Wörtern (kursiv markiert) und ihre deutschen Übersetzungen

Das Instrument besteht aus zwei Teilaufgaben. Der erste Teil umfasst 9 Items, die eigentlich 9 kleine Dialoge sind. Jeder Dialog besteht aus einer Äußerung und aus einer klärenden Rückfrage. Die Proband\*innen haben die Aufgabe, die Rückfrage spontan möglichst nur mit einem Wort zu beantworten. In den Äußerungen gibt es jeweils ein Wort, dessen Bedeutung metonymisch erweitert ist. Die Rückfrage bezieht sich immer auf das metonymisch benutzte Wort, wie das auch im Beispiel (1) zu erkennen ist:

- (1) A: ung. Péter megevett egy egész tányért.  
 dt. Peter hat einen ganzen Teller gegessen.
- B: ung. Mit is evett meg Péter?  
 dt. Was hat Peter gegessen?

Dementsprechend lässt es sich sagen, dass die Aufmerksamkeit der Probandinnen bei diesen 9 Items durch die Erfragung auf die Metonymien gelenkt wird. Die verwendeten sprachlichen Metonymien lassen sich drei konzeptuellen Metonymien zuordnen, wie das auch aus *Tabelle 4.6* hervorgeht. Die aufgelisteten Sätze wurden bei der Befragung vermischt präsentiert (siehe *Anhang 2*).

BEHÄLTER FÜR INHALT	ung. Egy negyed <i>kancsó</i> kifolyt. dt. Eine Viertelkanne wurde verschüttet.
	ung. Egy fél <i>zsák</i> már el is fogyott. dt. Ein halber <i>Sack</i> ist bereits alle.
	ung. Rendeltünk még két <i>dobozt</i> . dt. Wir haben zwei weitere <i>Kartons/Schachteln</i> bestellt.
HERSTELLER FÜR PRODUKT	ung. Hobbiként <i>Petőfit</i> fordítok. dt. Ich übersetze <i>Petőfi</i> als Hobby.
	ung. Zoli ivott még egy <i>Heinekent</i> . dt. Zoli trank noch ein <i>Heineken</i> .
	ung. <i>Csontváry</i> a téli aukció sztárja. dt. <i>Csontváry</i> ist der Star der Winterauktion.
GANZES FÜR TEIL	ung. Nézd meg a <i>könyvet!</i> dt. Schau dir das <i>Buch</i> an!
	ung. A <i>parlament</i> dönt az óriáshitelről. dt. Das <i>Parlament</i> entscheidet über den Riesenkredit.
	ung. Ez a <i>toll</i> piros ám! dt. Dieser <i>Stift</i> ist doch rot!

Tabelle 4.7: Einfache Sätze zur Erfassung der metonymischen Kompetenz in der L1 mit deutscher Übersetzung

Die zweite Teilaufgabe der Befragung beinhaltet wieder 9 Items. In diesem Falle sind 9 einfache Sätze den Proband\*innen präsentiert. Sie haben die Aufgabe, spontan aufzuschreiben, was sie meinen, was der Satz bedeuten kann. So ist ihre Aufmerksamkeit bei diesen 9 Sätzen nicht direkt auf die Metonymien gelenkt. Wie es sich anhand *Tabelle 4.7* erkennen lässt, werden dieselben konzeptuellen Metonymien wie in der ersten

Aufgabe abgefragt, wobei jede Art jeweils durch drei sprachliche Metonymien repräsentiert sind. Auch bei dieser Abfragung wurden die Sätze auch untereinander vermischt den Proband\*innen vorgelegt.

Mit den gewonnenen Daten lässt es sich erkennen, inwieweit Proband\*innen mit Metonymien rezeptiv in ihrer Muttersprache umgehen können. Dies ist von Bedeutung, weil eine Interpretationsaufgabe die metonymische Kompetenz voraussetzt, die darin besteht, „von einzelnen Textexemplaren auf der Folie bestimmter Diskurstraditionen ausgehend Sinn zu konstruieren, wobei Inferieren die zentrale Rolle spielt [...]“ (Brdar-Szabó 2016: 95). Die metonymische Kompetenz soll aber auch das Inferieren im mehrsprachigen Kontext unterstützen, was *Instrument 3* erzielt zu erfassen. Dementsprechend können die Ergebnisse von *Instrument 2* dazu beitragen, zu erkennen, ob es einen Unterschied bei der Aktivierung der IKMs und so auch beim Inferieren der metonymisch erweiterten Bedeutungen zwischen dem muttersprachlichen und dem mehrsprachigen Kontext gibt. Dies könnte auch darüber Erkenntnisse liefern, inwieweit die metonymische Kompetenz mit der (rezeptiven) mehrsprachigen Kompetenz zusammenhängt.

#### 4.3.3 Instrument 3:

##### Erfassung der Rolle metonymischer Kompetenz im mehrsprachigen Kontext

Zur Erfassung der Rolle der metonymischen Kompetenz im mehrsprachigen Kontext wurde eine Interkomprehensionsaufgabe mit introspektivem Verfahren geplant (vgl. Berthele 2012: 213; Möller/Zeevart 2010: 226-228, 2015: 339-340; Müller-Lancé 2001: 214-215; Zeevart/Möller 2011: 151). Die Aufgabe besteht aus zwei Teilaufgaben, die in einer Sitzung gelöst werden: Zuerst werden den Proband\*innen einzeln 12 isolierte Kognaten aus dem Schwedischen mit *PowerPoint*-Folien präsentiert (Aufgabe 1, siehe *Abschnitt 4.3.3.2* und *Anhang 3*). Zur Aufgabengestaltung wurde das Schwedische gewählt, das im Rahmen der Untersuchung L3 nach der gruppierenden Auffassung repräsentiert. Es ist auch ein Mitglied der germanischen Sprachfamilie, demzufolge besteht die Möglichkeit, mit dem Wortschatz des Deutschen und des Englischen schwedische Wörter zu erschließen (Pertoft 2014: 261). Im zweiten Schritt werden einzeln 6 isolierte schwedische Sätze auf *PowerPoint*-Folien den Proband\*innen gezeigt (Aufgabe 2, siehe *Abschnitt 4.3.3.3* und *Anhang 4*). Bevor die zwei Aufgaben und die



Aspekte ihrer Zusammenstellung detailliert beschrieben werden, sind zuerst einige methodologische Überlegungen kurz zu skizzieren (*Abschnitt 4.3.3.1*).

#### 4.3.3.1 Introspektion

Wie es bereits von Berthele (2012) formuliert wurde, „there is no way of tracing the searches the participants carried out [during intercomprehension] in [a] quantitative analyses of the paper-and-pencil variant of [a] task, [while] the thinking-aloud task allows to tap into these interlingual processes“ (S. 213; vgl. auch Bowles 2010: 18-19, Dörnyei 2007: 148). Da die vorliegende Untersuchung gerade das Fassbarmachen dieser interlingualen Prozesse erzielt, wurde zur Methode der Datenerhebung mit *Instrument 3* das Verfahren der Introspektion, wie das laute Denken und das laute Erinnern, gewählt. Bei dieser Art von Verfahren handelt es sich um eine qualitative Datenerhebungsmethode, die sich für explorative Studien weitgehend gut eignet, weil man wichtige Erkenntnisse zur Theoriebildung gewinnen kann (Knorr/Schramm 2012: 201; Schmelter 2014: 41). Wegen dieser Eigenschaften von introspektiven Verfahren werden sie immer häufiger zur Erforschung von Fremdsprachenerwerbsprozesse eingesetzt (Dörnyei 2007: 148, Knorr/Schramm 2012: 184, Möller/Zeevaert 2015: 339). Sie ermöglichen nämlich eine relativ direkte und eine relativ genauere Einsicht in die kognitiven Prozesse von Proband\*innen, da „die untersuchten Personen selbst durch Verbalisation Einblicke in ihre Gedanken und Emotionen geben“ (Heine 2014: 123).

Generell ist Introspektion also als „Selbstaussagen von Personen zu verstehen, die darüber Auskunft geben, auf welche Art ihre Wissensinhalte mental organisiert sind und in welcher Abfolge Informationen kognitiv verarbeitet werden“ (Heine/Schramm 2007: 167). Wie oben schon hingewiesen, erlaubt Introspektion demnach einen Zugang zu ansonsten unzugänglichen, unmittelbar nicht beobachtbaren Vorgängen (Heine 2013: 14). Dies lässt sich mit verschiedenen Methoden (z. B. Tagebücher) ermitteln. Folglich ist Introspektion als ein Dachbegriff zu betrachten, dem verschiedene Datenerhebungsmethoden zugeordnet werden können. In der Fremdsprachenlernforschung wird aber am häufigsten lautes Denken oder lautes Erinnern zur Datensammlung verwendet. So wird in diesem Forschungsbereich Introspektion meist mit diesen zwei Methoden gleichgesetzt (Heine 2013: 15).

Bei *lautem Denken* werden „Kognitionen direkt aus dem Arbeitsgedächtnis oder aus dem Kurzzeitgedächtnis verbalisiert“ (Knorr/Schramm 2012: 185). Es besteht jedoch auch die Möglichkeit, Kognitionen aus dem Langzeitgedächtnis im Anschluss an eine Handlung zu aktivieren; dieser Vorgang wird als *lautes Erinnern* bezeichnet (Heine/Schramm 2016: 176).<sup>37</sup> Die Eigenschaften der mit diesen Methoden erworbenen Daten fasst Heine (2013: 16) auf folgender Weise zusammen:

Introspektive Daten

- haben im Wesentlichen eine verbale Form;
- sollen Gedankenverläufe bezogen auf eine konkrete Tätigkeit abbilden, die es zu untersuchen gilt, ohne den Verlauf dieser Tätigkeit selbst zu beeinflussen [...];
- stammen von der zu untersuchenden Person selbst;
- lassen kleinschrittige und detaillierte Einsichten in mentale Abläufe zu.

Wie jede Methode, haben auch introspektive Verfahren neben den oben skizzierten Vorteilen auch Nachteile: Man muss immer davon ausgehen, dass die Proband\*innen während des lauten Denkens nicht all ihre Gedanken verbalisieren können (Heine/Schramm 2016: 175). Ein Grund dafür ist, dass während der Informationsverarbeitung, die durch die durchgeführte Tätigkeit ausgelöst wird, viele (Teil)Vorgänge zu demselben Zeitpunkt ablaufen (Heine/Schramm 169-170). Knorr und Schramm (2012: 200) listen darüber hinaus drei weitere Aspekte auf, wodurch die Grenzen der introspektiven Verfahren geschildert sind:

- (1) nur nicht-automatisierte Prozesse lassen sich verbalisieren,
- (2) „mentale Zustände, die in nicht-verbaler Form prozessiert werden, [müssen] erst nachträglich versprachlicht werden“ (ebd.)
- (3) die Qualität der Verbalisierung hängt von den individuellen Unterschieden der Proband\*innen ab.

Punkt (2) ist aus der Perspektive der vorliegenden Untersuchung von besonderer Bedeutung: Bei der Kognatenerkennung werden im mehrsprachigen mentalen Lexikon ‚Nachbarformen‘ aktiviert, was im Bruchteil einer Sekunde passiert (vgl. Dijsktra 2003). Dementsprechend können die Proband\*innen erst im Nachhinein verbalisieren, welche mentale Vorgänge sie gemerkt haben. Da Interkomprehensionsprozesse durch das Erkennen ähnlicher Wortformen angekurbelt werden, trifft auch auf sie die obige

---

<sup>37</sup> Zum lauten Denken siehe auch *Abschnitt 3.5.3*.

Feststellung zu. Demzufolge lassen sich die mit *Instrument 3* gewonnenen Daten als eine Mischung von lautem Denken und lautem Erinnern betrachten. Diese Ansicht lässt sich auch in den verbalen Protokollen erkennen, weil die Proband\*innen über ihre festgehaltenen mentalen Prozesse in Vergangenheitsform berichten (vgl. *Anhang 1*, A1/Zeile 9).

#### 4.3.3.2 Kognatenerkennung

In der ersten Teilaufgabe werden 12 isolierte Kognaten aus dem Schwedischen schriftlich auf durchnummerierten *PowerPoint*-Folien präsentiert (*Anhang 3*). Die zwölf schwedischen Wörter haben (1) entweder sowohl im Deutschen als auch im Englischen (2) oder nur in einer der zwei Sprachen eine verwandte Form (siehe *Tabelle 4.8*). Die zu diesem Schritt verwendeten Kognaten kommen später in den Sätzen der Interkomprehensionsaufgabe wieder vor. Aus diesem Grund sind auch grammatische Kategorien wie z. B. Tempus an 7 Wörtern markiert (siehe *Tabelle 4.8*). Die Kognaten der ersten Teilaufgabe wurden im Hinblick auf die sog. Levenshtein-Distanz (LD) ausgewählt. LD wird in der Interkomprehensionsforschung benutzt, um die Ähnlichkeit zwischen Kognaten in zwei oder mehr Sprachen zu messen (Berthele 2011: 201, 2012: 210-211; Marx 2012: 76; Möller 2011: 84; Möller/Zeevart 2015: 334). Sie ermöglicht auf dieser Weise die Quantifizierung der Ähnlichkeiten bzw. der Unterschiede zwischen Wörtern zweier Sprachen (vgl. *Abb. 4.2*). Bei der ungewichteten Version von der LD werden die Unterschiede auf der graphemischen Ebene erfasst (Möller 2011: 84): Man addiert die Anzahl der Operationen, die notwendig sind, um von einer Form zur anderen zu gelangen. Die anwendbaren Operationen sind Tilgung, Ersetzung und Einfügung. Bei der gewichteten LD wird die mögliche Phonologisierung der untersuchten Wörter in Betracht gezogen (Berthele 2012: 210, Möller/Zeevart 2015: 334). In der vorliegenden Untersuchung wurde die ungewichtete LD als Ausgangspunkt genommen, weil die Phonologisierung von den individuellen Unterschieden der Proband\*innen und von ihrer subjektiven Wahrnehmung abhängt. Dementsprechend sichert im Rahmen vorliegender Forschung die Anwendung der ungewichteten LD die Objektivität der gemessenen Distanz.

<b>S</b>	<b>T</b>	<b>U</b>	<b>N</b>	<b>G</b>	<b>A</b>		<b>LD ↓</b>
<b>D</b>	<b>Z</b>	<b>U</b>	<b>N</b>	<b>G</b>	<b>E</b>		2
<b>E</b>	<b>T</b>	<b>O</b>	<b>N</b>	<b>G</b>	<b>U</b>	<b>E</b>	3

Abb. 4.2 Messung der ungewichteten Levenshtein-Distanz zwischen schwedischem *tunga* und seinen deutschen und englischen Äquivalenten

Obwohl das Verfahren der LD nicht unumstritten ist, scheint es bei Kognatenerkennungsaufgaben und bei Interkomprehensionsaufgaben die Denkweise der Proband\*innen widerzuspiegeln (Möller 2011:84). Bei der Zusammenstellung der ersten Teilaufgabe wurden Kognaten mit niedriger, mittlerer und auch weiterer Entfernung ausgewählt. Die Liste der zwölf Kognaten und die LD zwischen den schwedischen Wörtern und ihren Entsprechungen im Deutschen und im Englischen sind in *Tabelle 4.8* aufgeführt. Neben den zwei Fremdsprachen wurde auch die Muttersprache der Proband\*innen in die Tabelle aufgenommen, da (a) die Verbalisierung auf Ungarisch erfolgte und (b) sie in zwei Fällen auch als Transferbasis fungieren kann.

	Schwedisch	Deutsch	LDi (S < D)	Englisch	LDi (S < E)	Ungarisch	LDi (S < U)
1	<b>drack</b>	trank	2	drank	1	ivott	–
2	<b>hel</b>	ganz	–	whole	3	világos	–
3	<b>packade upp</b>	packte aus	2 + –	packed + up	2	kipakolt	–
4	<b>hem</b>	Heim	1	home	2	otthon	–
5	<b>skola</b>	Schule	3	school	3	iskola	1
6	<b>läst</b>	las (gelesen)	2	read	–	olvasott	–
7	<b>spelade</b>	spielte	3	played	–	játszott	–
8	<b>säsong</b>	Saison	2	season	2	évad/szezon	–/4
9	<b>planerade</b>	planten	6	planned	4	tervezett	–
10	<b>borgmästaren</b>	Bürgermeister	6	mayor	–	polgármester	6
11	<b>beslöt</b>	beschloss	3	decided	–	elhatározott	–
12	<b>tidning</b>	Zeitung	4	news paper	–	újság	–

Tabelle 4.8: Liste der isoliert dargestellten schwedischen Kognaten

Die Proband\*innen haben die Aufgabe, mit Hilfe ihrer (Fremd)Sprachenkenntnisse die Bedeutung der aufgeführten Wörter zu erschließen, wobei sie ihre Lösungsversuche verbalisieren und eventuell kommentieren.

Dieser Teil des Instruments zielt darauf, herauszufinden, inwieweit die Forschungsteilnehmer\*innen die präsentierten Kognaten isoliert erkennen können. Es wird erwartet, dass Kognaten, wo die LD gleich oder größer als 3 ist, schwer oder nicht zu erkennen sind. Das wurde auch von der Pilotierung der ersten Version dieses

Instruments bewiesen (Berényi-Nagy/Györi 2021: 213). Dies ist aus der Perspektive der zweiten Teilaufgabe wichtig, was in *Abschnitt 4.3.3.3* erläutert wird. Neben der Datenerhebung ermöglichte dieser Schritt auch, dass sich die Proband\*innen mit dem Vorgang des lauten Denkens (und Erinnerns) vertraut machen können.

#### 4.3.3.3 Interkomprehensionsaufgabe

Die zur ersten Teilaufgabe verwendeten Kognaten wurden den Teilnehmer\*innen erneut aber schon im Rahmen von sechs isolierten Sätzen präsentiert. Die schwedischen Sätze wurden von Riad (2004) adaptiert, bzw. den Zielen der Untersuchung entsprechend modifiziert (z. B. anhand Beachtung der Erschließbarkeit). Für die Sätze ist es typisch, dass in jedem ein metonymischer Ausdruck zu finden ist. Die Metonymien sind durch Substantive repräsentiert. Syntaktisch gesehen werden sie entweder als Akkusativobjekt (in vier Items) oder als Subjekt (in zwei Items) verwendet. Die schwedischen Sätze (1-6) und ihre deutschen und englischen Glossierungen in Bezug auf ihre Bedeutungen sind die folgenden:

(1) BEHÄLTER FÜR INHALT

Schwed.: Sven drack en hel **flaska** på under trettio sekunder.

Dt.: Sven trank eine ganze Flasche unter dreißig Sekunden.

Eng.: Sven drank one whole bottle under thirty seconds.

(2) BEHÄLTER FÜR INHALT

Schwed.: Bernard packade upp sin **ryggsäck** så fort han kommit hem.

Dt.: Bernard packte aus seinen Rucksack sofort er kam Heim.

Eng.: Bernard unpacked his rucksack as soon as he came home.

(3) HERSTELLER FÜR PRODUKT

Schwed.: Har du läst **Brecht** i skolan?

Dt.: Hast du gelesen (las) Brecht in Schule [der]?

Eng.: Have you read Brecht in school [the]?

## (4) HERSTELLER FÜR PRODUKT

Schwed.: Vi spelade **Shakespeare** förra säsongen.

Dt.: Wir spielten Shakespeare letzte Saison.

Eng.: We played Shakespeare last season.

## (5) GANZES FÜR TEIL

Schwed.: En **stad** planerade uppror mot borgmästaren.

Dt.: Eine Stadt plante Aufruhr gegen Bürgermeister [den].

Eng.: One city/town planned uprising/uproar against mayor [the].

## (6) GANZES FÜR TEIL

Schwed.: **Redaktionen** beslöt att utge en ny tidning.

Dt.: Redaktion [die] beschloss zu ausgeben eine neue Zeitung.

Eng.: Editors/desk [the] decided to publish one new newspaper.

Bei der Auswahl der konzeptuellen Metonymietypen wurde darauf geachtet, dass die gewählten Typen in allen drei Fremdsprachen sowie in der Muttersprache der Proband\*innen aktiv vorhanden sind. Darüber hinaus sind die sprachlichen Metonymien durch Kognaten repräsentiert, die eine niedrige LD entweder zum Deutschen oder zum Englischen oder aber eventuell zum Ungarischen haben.

Schwedisch	Deutsch	LD (S < D)	Englisch	LD (S < E)	Ungarisch	LD (S < U)	Metonymie
<b>flaska</b>	Flasche	2	bottle	–	flaska (üveg)	0 (–)	BEHÄLTER für INHALT
<b>ryggsäck</b>	Rucksack	3	rucksack	3	hátizsák	6	
<b>Brecht</b>	Brecht	0	Brecht	0	Brecht	0	HERSTELLER FÜR PRODUKT
<b>Shakespeare</b>	Shakespeare	0	Shakespeare	0	Shakespeare	0	
<b>stad</b>	Stadt	1	town / city	–	város	–	GANZES FÜR TEIL
<b>redaktionen</b>	Redaktion [die]	0/2	editors / desk	–	szerkesztőség	–	

Tabelle 4.9: Schwedische Wörter, die als Metonymie fungieren und ihre Äquivalente im Deutschen, Englischen und Ungarischen mit Levenshtein-Distanz

Wie aus *Tabelle 4.9* ersichtlich, bietet das Deutsche im Falle aller Kognaten die Transfermöglichkeit an. Im Falle von schwed. *ryggsack* lässt sich auch die englische Entsprechung aktivieren. Weiterhin ist das Wort *flaska* im Ungarischen ein Formäquivalent des Schwedischen, in der Konnotation der Entsprechungen gibt es jedoch einen Unterschied. Während schwed. *flaska* neutral ist, ist das ung. *flaska* als ‚umgangssprachlich‘ oder ‚veraltet‘ konnotiert. Darüber hinaus gibt es zwei sprachliche

Metonymien, *Brecht* und *Shakespeare*, die inhaltlich (zum Teil) kulturabhängig, aber ansonsten typologisch universell sind.

#### 4.3.3.4 Potenzial des Instruments

Die mit dem Instrument erworbenen Daten ermöglichen, Einsichten zu bekommen, ...

- (a) ... inwieweit die Proband\*innen im mehrsprachigen Kontext inferieren können.
- (b) ... ob Sprachbewusstheit einen Einfluss auf die Aktivierung der metonymischen Kompetenz hat. Wenn ja, welcher Zusammenhang kann umrissen werden.
- (c) ... ob der Transfer von konzeptuellen und/oder sprachlichen Metonymien die Interkomprehensionsprozesse beeinflusst. Wenn ja, inwieweit ist es möglich.
- (d) ... ob die IKM-Aktivierungen zum Erfolg der Interkomprehension beitragen. Wenn ja, inwiefern greift der Einfluss.

Die hier aufgelisteten Möglichkeiten überlappen sich mit den Forschungsfragen vorliegender Arbeit. Das Instrument gewährt uns Einblicke in Vorgänge, wie Bedeutungen von früher präsentierten isolierten Kognaten in isolierten Sätzen präsentiert und modifiziert werden. Dank der Verbalprotokolle lassen sich Erschließungsversuche verfolgen und Schlussfolgerungen als Endergebnisse der Abduktion erkennen. Diese kann man als Widerspiegelungen von (interlingualen) Inferierungsvorgängen betrachten.

#### 4.4 Durchführung der Datensammlung

Die Datensammlung erfolgte in drei Schritten. Da sich die Datenerhebung in der Zeit der Pandemie ereignete (Januar 2021), wurden alle Instrumente online verwendet. Sowohl das erste als auch das zweite Instrument wurden mit *Microsoft Forms* zusammengestellt. Deshalb war es möglich, den Proband\*innen einen Link zu den Instrumenten zuzuschicken. Zuerst haben sie den Link zum sprachlichen Profil (*Instrument 1*) bekommen. Da die Teilnehmer\*innen Prüfungszeit hatten, wurde ihnen eine Woche Zeit gelassen, die Fragen zu beantworten. Sobald all die ausgefüllten Formulare

zurückgekommen waren, haben sie den zweiten Link zum *Instrument 2* (metonymische Kompetenz in L1) erhalten. Auch in diesem Fall hatten sie eine Woche Zeit, das Formular auszufüllen. Dank der elektronischen Datenerhebung ließ es sich nachfolgen, wie viel Zeit die Proband\*innen mit der Beantwortung der Fragen verbracht haben (siehe *Tabelle 4.10*). Bei *Instrument 1* kann man sehen, dass P8 laut Computer 45:40 Minuten mit dem Ausfüllen verbracht hat. Es ist aber wahrscheinlich, dass eine Pause eingeschoben wurde, was das System nicht registriert, bzw. nicht registrieren kann.

P	I1	I2	I3
P1	16:16	07:14	32:34
P2	19:10	08:15	37:31
P3	09:48	07:25	27:12
P4	11:52	15:41	29:58
P5	13:06	14:59	29:37
P6	04:57	05:22	21:29
P7	07:44	06:51	29:17
P8	45:40	19:42	37:27
<i>Durchschnitt:</i>	16:04	10:40	30:38

Tabelle 4.10: Verbrachte Zeit zur Beantwortung der Fragen

(P = Proband, I1 = Instrument 1, I2 = Instrument 2, I3 = Instrument 3)

Nach der Datenerhebung mit den ersten zwei Instrumenten wurden die Proband\*innen einzeln per E-Mail kontaktiert, um Termine für die dritte Phase auszumachen. Die Datenerhebung mit den zwei Aufgaben von *Instrument 3* passierte in einer Sitzung. Es wurde den Teilnehmer\*innen im Voraus nicht genau erklärt, was auf sie wartet; sie haben nur die Information erhalten, dass ein Gespräch über Sprachen auf Ungarisch geführt wird. Die Gespräche fanden online auf der Plattform *Microsoft Teams* einzeln statt. Dies ermöglichte auch die Aufzeichnung. Für die brutto Länge der Gespräche siehe *Tabelle 4.10*, Spalte *I3*. Alle Proband\*innen wurden nach ihrer Einwilligung zur Aufzeichnung am Anfang des online Treffens gefragt. Nach einem kleinen, allgemeinen Auflockerungsgespräch wurde die PowerPoint-Präsentation zur Kognatenerkennung geteilt (*Anhang 3*). Die Aufgabe wurde detailliert erklärt, die Instruktionen waren auch auf einer Folie zu lesen. Nach der Klärung der Aufgabe war eine Probe eingeplant, die eine kurze Schulung der Proband\*innen zum lauten Denken ermöglichte (Heine/Schramm 2007: 177-178, 2016: 175; Knorr/Schramm 2012: 188). Als sich die



Proband\*innen bereit erklärt hatten, wurden ihnen die 12 Kognaten einzeln präsentiert. Fragen wurden erst dann gestellt, wenn sie ca. 10 Sekunden lang nichts verbalisiert hatten. In solchen Fällen wurden einfache Fragen wie *Woran denkst du gerade?* formuliert (Heine/Schramm 2007: 179). Um sicher zu stellen, dass die Proband\*innen alle Informationen mitteilen konnten, wurde nach jedem Item die Frage gestellt, ob sie etwas noch hinzufügen möchten, was auch wegen im *Abschnitt 4.3.3.1* beschriebenen Grenzen des lauten Denkens notwendig war. Die Datenerhebung mit der Interkomprehensionsaufgabe zu den 6 schwedischen Sätzen (*Anhang 4*) erfolgte auf einer ähnlichen Weise. Es gab nur den Unterschied, dass das laute Denken mit einer retrospektiven Reflexion im Anschluss – nach der Behandlung aller Items – ergänzt wurde. Dabei versuchten die Proband\*innen die Frage zu beantworten, welches Wort bei dem Versuch zur Interkomprehension ihre Aufmerksamkeit am meisten ergriffen bzw. gelenkt hat.

#### **4.5 Methoden der Datenanalyse: Datenaufbereitung**

In diesem Abschnitt werden die Methoden der Datenaufbereitung und die Prinzipien der Datenanalyse beschrieben. Da das Hauptinstrument der Datenerhebung *Instrument 3* ist, werden die mit *Instrument 2* und *3* erhobenen Daten so bearbeitet, dass sie die gründlichere Interpretation der Verbalprotokolle ermöglichen.

##### **4.5.1 Datenaufbereitung der sprachlichen Profile**

Wie bereits in *Abschnitt 4.3.1* beschrieben, besteht das erste Instrument der Datenerhebung besteht aus zwei Teilen. Die Datenaufbereitung der zwei Teile erfolgte den Schwerpunkten entsprechend unterschiedlich:

- (a) Die sprachbiographischen Daten der Proband\*innen werden in tabellarischer Form zusammengefasst (vgl. *Tabelle 4.2* und *5.1*).
- (b) Die Antworten des zweiten Teils werden quantifiziert, um Tendenzen zur Sprachverwendung erkennen zu können (vgl. Kukarzt 2018: 53). Die auf diesem Weg gewonnen Rohdaten werden in Matrizen dargestellt. So lassen sich auch die Proportionen und die Häufigkeit der rezeptiven Sprachverwendung erkennen.

#### 4.5.2 Datenaufbereitung des Tests zur metonymischen Kompetenz in L1

Als erster Schritt der Datenaufbereitung wurden die Antworten tabellarisch zusammengefasst, wobei je sechs Items den drei konzeptuellen Metonymien zugeordnet wurden. Dann wurden jedem Item alle acht Antworten der Proband\*innen zugeordnet. Auf diese Weise entstand aus den Antworten ein überschaubares Korpus (siehe *Anhang 13*).

Die Antworten lassen sich dichotomisch bewerten: Wenn durch IKM-Aktivierung die Zielgröße der Metonymie benannt wird, kann die Antwort den Wert 1 erhalten. Wenn die Zielgröße in der Antwort nicht vorkommt, wird sie mit 0 bewertet. Auf diese Weise ist erkennbar, ...

- (a) ... welche Unterschiede die Proband\*innen aus der Perspektive der muttersprachlichen metonymischen Kompetenz aufweisen.
- (b) ... ob es einen Unterschied bei der Prozessierung der drei untersuchten konzeptuellen Metonymien gibt.

Die quantifizierten Daten lassen sich auch mit deskriptiven statistischen Verfahren analysieren, wodurch die oben angegebenen Unterschiede zu erfassen sind. Da das Instrument als Ergänzung zur Interpretation der Daten der Introspektion dient, werden weitere Aspekte der Antworten nicht bearbeitet. In den Daten liegen weitere Potenziale, die aber den Gegenstand einer weiteren Untersuchung bilden können.

#### 4.5.3 Datenaufbereitung der Introspektion

Nach Schmelter (2014: 41) sind qualitative Forschungsmaterialien „Gegenstand interpretativer Verfahren der Datenaufbereitung und -analyse, um am Ende im Forschungsbericht in neue Texte überführt zu werden“. Um die interpretativen Verfahren durchführen zu können, wurden die aufgezeichneten Verbalprotokolle im ersten Schritt der Datenaufbereitung transkribiert (siehe *Anhang 5-12*). Die Transkription erfolgte manuell mit *VLC-Player* und *Microsoft Word* nach der Konvention von GAT

(Knorr/Schramm 2012: 190; Selting et al. 1998), wobei die Basistranskription verwendet wurde. Dementsprechend wurde Folgendes markiert:

- Überlappungen	[ ]
- unmittelbare Anschlüsse von Turns	=
- Mikro- und kurze Pausen bis ca. 1 Sek. -)	(.), (-), (--), (-- -)
- geschätzte Pausen, bei mehr als 1 Sek.	(1.5)
- Verschleifungen innerhalb von Einheiten	und=äh
- Lachen	(h), haha
- Dehnungen	:, ::, :::
- Verzögerungssignale	äh, usw.
- Abbrüche	‘
- Rezeptionssignale	hm, hm=hm
- para- und außersprachliche Handlungen Wort))	((liest das Wort))
- sprachbegeleitende para- und außersprachliche Handlungen	<<lachend>>
- unverständliche Passagen	( )
- vermuteter Wortlaut	(solche)
- Auslassung	((...))

Akzentuierungen und Tonhöhenbewegungen wurden nicht markiert, da die Protokolle auf der inhaltlichen Ebene untersucht wurden.

Die transkribierten Protokolle wurden danach in 3 Segmente aufgeteilt (Aufgabe 1, Aufgabe 2 und retrospektive Befragung) und in MAXQDA 2022 anhand der Prinzipien der qualitativen Inhaltsanalyse (QIA) untersucht (Aguado 2013: 124-125). Wichtig ist zu erwähnen, dass „die QIA den für die qualitative Forschung typischen Kriterien wie Transparenz, Offenheit oder Flexibilität prinzipiell gerecht wird“ (Aguado 2013: 123; bzw. siehe *Abschnitt 4.6*). Die Protokolle wurden nach einer induktiven Kategoriebildung codiert. (Aguado 2013: 130; Kuckartz 2018: 83-86; Rädiker/Kuckartz 2019: 103).

#### 4.6 Fazit: Reflexion der empirischen Güte

Qualitative Forschungen sollten unabhängig von den verwendeten Instrumenten– wie auch quantitative Untersuchungen – bestimmten Gütekriterien entsprechen, (a) um miteinander vergleichbar zu sein und (b) damit sie in die wissenschaftliche Diskussion eingebettet werden können (Caspari/Schmelter 2016: 583; Knorr/Schramm 2012: 200). Auch von ihnen wird Objektivität, Reliabilität und Validität erwartet (Caspari/Schmelter 2016: 583), jedoch können die für quantitative Forschungen erarbeiteten strikten Qualitätskriterien nicht angewendet werden, da die zwei Forschungstraditionen grundsätzlich verschiedener Natur sind (Aguado 2013: 124; Döring/Bortz 2016:106): Qualitative Forschungen stellen die Innenperspektiven von Proband\*innen in den Mittelpunkt; sie versuchen nämlich diese „beschreibend möglichst vollständig zu erfassen, um so Zusammenhänge, Muster, Typen usw. entdecken und in begrenztem Maße erklären zu können“ (Schmelter 2014: 41). Wegen dieses Charakters qualitativer Forschung gibt es eine große Vielfalt an Methoden(kombinationen), die den Forschenden zur Verfügung stehen. Demzufolge gibt es kontroverse Debatten darüber, genau welche Güte qualitative Forschungen aufweisen sollten. Schmelter (2014: 41) schlägt vor Offenheit, Flexibilität, Kommunikativität und Reflexivität als Gütekriterien in Betracht zu ziehen. Döring und Bortz (2016: 107) haben in ihrer Arbeit festgestellt, dass schon über einhundert Kriterienkataloge für qualitative Forschung ausgearbeitet wurden (vgl. auch Aguado 2013: 124). Dies spiegelt auch wider, dass es noch keinen Konsens in diesem Bereich gibt. Jedoch lassen sich einige Kernkriterien, wie z. B. Transparenz, Datengeleitetheit und Identifikation der Methoden, formulieren: (Aguado 2013: 125; Caspari/Schmelter 2016: 584; Schmelter 2014: 42; bzw. vgl. Döring/Bortz 2016: 114). In Anlehnung an Döring und Bortz (2016: 108-110) wird die Validität vorliegender Forschung anhand der Überprüfung von zwei Kriterien der *Glaubwürdigkeit*, die sich auf Planung und Durchführung empirischer Forschung beziehen, tabellarisch untersucht und kurz reflektiert (siehe *Tabelle 4.11*).

	Checkliste zur Sicherung des Kriteriums	Verwirklicht?	Reflexion	Entsprechen des Kriteriums in quantitativer Forschung
<b>Vertrauenswürdigkeit</b>  <i>Daten-geleitetheit und Identifikation der Methoden</i>	1. Klare Zielformulierung	✓	Im <i>Absch. 4.1</i> wurden die Zielsetzung und die Forschungsfragen (FF) anhand theoretischer Grundlagen formuliert. Die triangulierten Methoden wurden im Spiegel der FF ausgewählt; für ihre Auswahl wurde theoriebasiert argumentiert ( <i>Abschn. 4.3</i> ). In <i>Absch. 4.4 und 4.5</i> wurden die Schritte der Datenerhebung und -aufbereitung erörtert.	<b>Interne Validität</b>
	2. Beschreibung der Methoden	✓		
	3. Argumente für Methodenauswahl	✓		
	4. Die Methoden entsprechen den Zielsetzungen	✓		
	5. Beschreibung der Datenerhebung	✓		
	6. Anwendung von Triangulation	✓		
	7. Beschreibung des Forschungsprozesses	✓		
<b>Übertragbarkeit</b>  <i>Transparenz</i>	1. Auswahl der Proband*innen ist beschrieben	✓	Im <i>Abschn. 4.2</i> wurde der Untersuchungskontext detailliert beschrieben. Die Auswahlprinzipien der Proband*innen wurden erklärt; sie wurden im Allgemeinen vorgestellt. Der Bezug der Autorin zum Untersuchungskontext und zu den Proband*innen wurde dargelegt.	<b>Externe Validität</b>
	2. Beschreibung der Proband*innen ist vorhanden	✓		
	3. Proband*innenauswahl ist begründet	✓		
	4. Kontextbeschreibung	✓		
	5. Die Beziehung zwischen Forschenden und (a) Kontext und (b) Teilnehmenden ist beschrieben	✓		

Tabelle 4.11: Überprüfung der Validität vorliegender qualitativer Forschung anhand der Checkliste von Döring/Bortz 2016: 108-110

## 5 ANALYSE UND ERGEBNISSE

Im vorliegenden Kapitel werden die Ergebnisse der Datenanalysen angeführt. Die Daten der drei Instrumente werden einzeln in Detail behandelt (*Abschnitt 5.1-5.3*).

### 5.1 Sprachliches Profil der Proband\*innen

Die Ergebnisse der Datenerhebung mit dem ersten Instrument (vgl. *Abschnitt 4.3.1*) werden mit Bezugnahme auf das *Faktorenmodell* von Hufeisen (vgl. *Abschnitt 2.2.1*) vorgestellt. Das Modell eignet sich gut zur Beschreibung der sprachlichen Profile der Proband\*innen, weil es lernerinterne Faktoren mehrsprachiger Lernender thematisiert. Dementsprechend ermöglicht es, über die mehrsprachigen individuellen Unterschiede der Proband\*innen zu reflektieren. Mit Hilfe der Daten lassen sich einige Aspekte der *linguistischen Faktoren*, der *fremdsprachenspezifischen Faktoren* (z. B. Lernerfahrung) und auf indirekter Weise auch einige Aspekte der *emotionalen Faktoren* (z. B. Einstellung und Motivation) der Proband\*innen erfassen. Demgemäß werden – nach der Formulierung von Kärcher-Ober (2009: 75) – einige Segmente der *thumbprints* der Mehrsprachigkeit von den Proband\*innen vorgestellt.

#### 5.1.1 Sprachbiographien

Anhand der Antworten auf die ersten sieben Fragen des *Instruments 1* wurde *Tabelle 5.1* zusammengestellt. Aus den Daten geht hervor, dass nur P2 keine weitere Sprachlernerfahrung gesammelt hat. All die anderen Proband\*innen haben sich neben Deutsch und Englisch mit weiteren Fremdsprachen mit unterschiedlicher Intensität beschäftigt, was ihre mehrsprachigen individuellen Unterschiede beeinflusst. Da sie sich auch mit weiteren Fremdsprachen auseinandergesetzt haben, wurde ein direkter Einfluss auf das Bündel der *linguistischen Faktoren* ausgeübt: Strukturen einer neuen Fremdsprache haben angefangen sich im MML der Proband\*innen zu entwickeln. Dadurch sind die neuen Sprachen auch in Interaktion mit den schon gespeicherten gekommen. Wenn sich ein Faktorenbündel verändert, hat das auch Auswirkungen auf die anderen, da sie miteinander interagieren (Hufeisen/Jessner 2009: 125). Aus diesem Grund können auch die noch anfänglichen oder geringen Erfahrungen mit weiteren Folgefremdsprachen zur Veränderung der individuellen Unterschiede führen, die zu den

fremdsprachenspezifischen Faktoren gehören. So dürften diese Erfahrungen eine Wirkung auf die Transferfähigkeit und auf die Sprachbewusstheit der Proband\*innen ausgeübt haben.

	L2				L3				Ln	
	Sp.	A.o.O.	N.	Sp.D.	Sp.	A.o.O.	N.	Sp.D.	Sprache	Dauer
P1	Dt.	7	B2	DSD II 2019	Eng.	15	B2	BME 2018	Kroatisch	im Kleinkindalter zur Kommunikation mit den Großeltern verwendet; später im Privatunterricht gelernt, wurde aber zur <i>dormant language</i>
									Spanisch	6 Monate
P2	Dt.	8	C1	ORIGO 2018	Eng.	14	C1	ORIGO 2019	–	
P3	Dt.	6	C1	DSD II 2019	Eng.	12	B2	ECL 2018	Russisch	1 Monat
P4	Dt.	6	B2	ECL 2017	Eng.	14	B2	ECL 2018	Russisch	einige Monate im institutionellen Rahmen
									Italienisch	2 Monate; intensiver Onlinekurs
P5	Dt.	7	C1	DSD II 2019	Eng.	11	C1	ECL 2018	Italienisch	1-1,5 Jahre im Privatunterricht + Duolingo
P6	Dt.	6	C1	DSD II 2019	Eng.	10	C1	ECL 2019	Italienisch	1-2 Wochen mit Duolingo
P7	Dt.	5	B2	ECL 2017	Eng.	14	B2	ECL 2019	Japanisch	fast 2 Jahre lang autodidaktisch
P8	Eng.	10	B2	Euroexam 2018	Dt.	12	C1	Abitur auf Deutsch	Spanisch	einige Wochen; autodidaktisch
									Italienisch	einige Wochen; autodidaktisch
									Französisch	1 Jahr im institutionellen Rahmen

Tabelle 5.1: Tabellarisch zusammengefasste Sprachbiographien;  
ergänzte Version von *Tabelle 4.2*

(Sp. = Sprache; A.o.O. = „age of onset“; N = Niveaustufe; Sp.D. = Sprachdiplom)

Wichtig ist anzumerken, dass die Proband\*innen als Ln entweder slawische Sprachen (Kroatisch, Russisch) oder romanische Sprachen (Italienisch, Spanisch, Russisch) gelernt haben. Demzufolge haben sie keine Erfahrungen mit einer weiteren germanischen Folgefremdsprache, was auch ihre Ergebnisse in der schwedischen Kognatenerkennung und der Interkomprehensionsaufgabe beeinflussen könnte: Sie alle können vorwiegend das Deutsche und das Englische als Transferbasen zur Erschließung der

Wortbedeutungen aktivieren. Demzufolge lohnt es sich auch die Sprachkenntnisse der Proband\*innen in diesen zwei Sprachen näher zu untersuchen.

Um einen Überblick davon zu bekommen, welche Niveaustufe die Proband\*innen bisher an standardisierten und unabhängigen Sprachkompetenzmessungen erreicht haben, wurden sie danach gefragt, ob sie eine Sprachprüfung in ihrer L2 und/oder L3 abgelegt haben. Aus den erworbenen Daten lässt sich erkennen, dass ...

- (a) im Deutschen 5 Proband\*innen eine C1-Sprachprüfung und 3 eine B2-Sprachprüfung, und
- (b) im Englischen 3 Proband\*innen eine C1-Sprachprüfung und 5 eine B2-Sprachprüfung absolvieren konnten.

Die drei Proband\*innen, P2, P5 und P6, die im Englischen die Niveaustufe C1 erreichen konnten, haben das auch im Fall des Deutschen getan. Darüber hinaus haben sie in demselben Jahr mit demselben Testverfahren (DSD II) die Sprachprüfung im Deutschen abgelegt, was bedeuten kann, dass sie zu jenem Zeitpunkt wahrscheinlich über ähnliche Sprachkompetenzen verfügten. Weiterhin ist der Fall von P8 erwähnenswert, weil er in seinem L2-Englisch nur bis B2 geprüft wurde, aber im L3-Deutsch C1 erreichen konnte.

Wichtig ist zu betonen, dass die Sprachkompetenzmessungen vor dem Studienbeginn der Proband\*innen erfolgten, so reflektieren diese Messungen nicht unbedingt die Niveaustufen, die für die Proband\*innen zum Zeitpunkt der Datenerhebung charakteristisch waren. Trotzdem können diese Daten wegen ihrer Objektivität als guter Ausgangspunkt verwendet werden: Sie erlauben die Feststellung, dass alle Proband\*innen sowohl in ihrer L2 als auch in ihrer L3 mindestens die Niveaustufe B2 erreicht haben.

### **5.1.2** Rezeptive Sprachverwendung

Im ersten Teil der Fragen zur Sprachverwendung (*Frage 8-19*) sollten die Proband\*innen Entscheidungen treffen, welche Sprache sie am häufigsten für bestimmte Tätigkeiten wählen. Darüber hinaus wurden drei Fragen formuliert, die die Benutzung von Sprachen bei mentalen Prozessen (Denken/innere Rede, Ausdruck von Emotionen und Träumen) abfragen. In *Tabelle 5.2* ist die Zusammenfassung der Antworten von allen 8 Proband\*innen auf allen 12 Fragen zu sehen.



Die Daten in *Tabelle 5.2* zeigen, dass sich die Mehrheit der Proband\*innen (5 Personen; siehe auch *Tabelle 5.3* dazu) am häufigsten des Ungarischen als erste Wahl zu den gefragten Tätigkeiten bedient. P5, P6 und P7 wählen Englisch (in allen Fällen L3) am häufigsten aus. Deutsch wird kaum als Erstes gewählt; nur bei P4 und P5 erscheint Deutsch als erste Wahl zu je einer Tätigkeit. Tendenziell wird Englisch trotz des chronologischen Status L3 am häufigsten als zweite Wahl angegeben (5 Personen). P5 und P6 wählen Deutsch und P7 Ungarisch am häufigsten an der zweiten Stelle. Deutsch erscheint die letzte Wahl zu sein, um freiwillig alltägliche rezeptive Tätigkeiten durchzuführen: 7 Personen geben Deutsch am häufigsten als dritte Wahl an; nur von P7 wird Ungarisch am häufigsten als die dritte Wahl aufgelistet. Dies weist darauf hin, dass P7 versucht bewusst ihren Fremdsprachen alltägliche Funktionen in einem anderssprachigen Kontext, in dem Ungarisch dominiert, zuzuweisen.

	1. Wahl	2. Wahl	3. Wahl
Ungarisch	5	1	1
Deutsch	0	2	7
Englisch	3	5	0

Tabelle 5.3: Sprachliche Präferenz der Proband\*innen zu ausgewählten Tätigkeiten (N = 8)

Wenn die addierte Anzahl der Items von ausgewählten Tätigkeiten und die zu ihnen gehörenden Sprachenwahlen verglichen werden, wird es noch eindeutiger, dass die Proband\*innen in erster Linie Ungarisch und Englisch verwenden (vgl. *Abb. 5.1*).

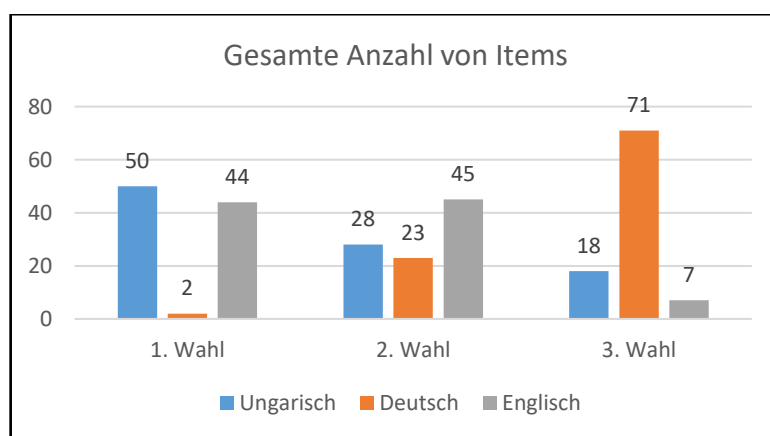


Abb. 5.1: Absolute Häufigkeit der zu einer Sprache zugeordneten Items

		1. Wahl	2. Wahl	3. Wahl			1. Wahl	2. Wahl	3. Wahl
<b>P1</b>	Ung. (L1)	<b>8</b>	4	0	<b>P5</b>	Ung. (L1)	3	2	<b>7</b>
	Dt. (L2)	0	2	<b>10</b>		Dt. (L2)	1	<b>7</b>	4
	Eng. (L3)	4	<b>6</b>	2		Eng. (L3)	<b>8</b>	3	1
		1. Wahl	2. Wahl	3. Wahl			1. Wahl	2. Wahl	3. Wahl
<b>P2</b>	Ung. (L1)	<b>9</b>	3	0	<b>P6</b>	Ung. (L1)	4	3	5
	Dt. (L2)	0	0	<b>12</b>		Dt. (L2)	0	<b>6</b>	<b>6</b>
	Eng. (L3)	3	<b>9</b>	0		Eng. (L3)	<b>8</b>	3	1
		1. Wahl	2. Wahl	3. Wahl			1. Wahl	2. Wahl	3. Wahl
<b>P3</b>	Ung. (L1)	<b>7</b>	5	0	<b>P7</b>	Ung. (L1)	3	<b>7</b>	2
	Dt. (L2)	0	1	<b>11</b>		Dt. (L2)	0	2	<b>10</b>
	Eng. (L3)	5	<b>6</b>	1		Eng. (L3)	<b>9</b>	3	0
		1. Wahl	2. Wahl	3. Wahl			1. Wahl	2. Wahl	3. Wahl
<b>P4</b>	Ung. (L1)	<b>8</b>	1	3	<b>P8</b>	Ung. (L1)	<b>8</b>	3	1
	Dt. (L2)	1	2	<b>9</b>		Dt. (L3)	0	3	<b>9</b>
	Eng. (L3)	3	<b>9</b>	0		Eng. (L2)	4	<b>6</b>	2

Tabelle 5.2: Häufigkeit der Wahl von L1, L2 und L3

Proportional sieht es folgende Weise aus (siehe auch *Abb. 5.2*): Zu 52% der vorgestellten Situation wählen die 8 Proband\*innen Ungarisch, zu 46% Englisch als Erstes aus. An der zweiten Stelle wird zu 47% der Tätigkeiten Englisch, zu 29% Ungarisch gewählt. Deutsch wird auch an der zweiten Stelle am seltensten ausgewählt; Deutsch vertritt eindeutig die dritte Wahl: Es erscheint auf dieser Stelle bei insgesamt 71 Antworten.

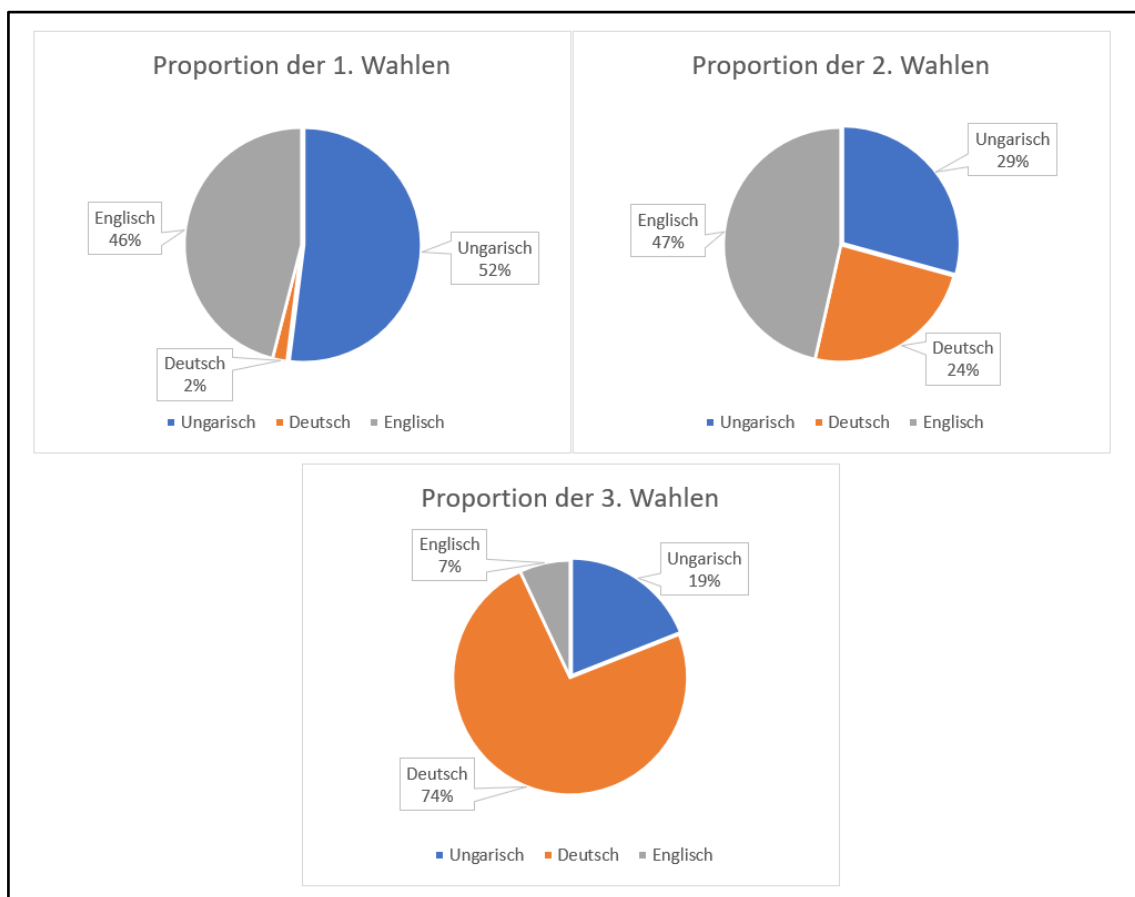


Abb. 5.2: Relative Häufigkeit der Sprachenwahl der 8 Proband\*innen

Die Dominanz von Ungarisch und Englisch lässt sich auch in den Antworten auf *Frage 21* erkennen, mit der der rezeptive Sprachgebrauch im digitalen Bereich erfasst wurde (vgl. *Abb. 5.3*).

Von dieser erkannten Tendenz wie o. a. weichen nur die Antworten von Proband\*innen P5 und P6 ein wenig ab: Sie geben für 8 Tätigkeiten Englisch als ihre erste Wahl an, und Deutsch wird als zweithäufigste Sprache (2. Wahl) von ihnen verwendet (P5: 7 Items; P6: 6 Items, vgl. *Tabelle 5.2*).

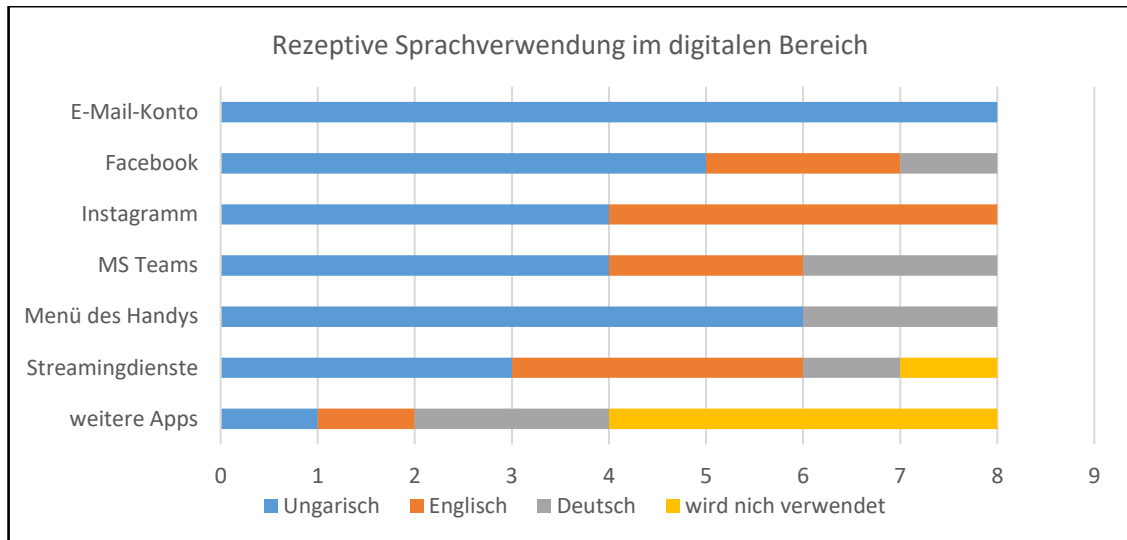


Abb. 5.3: Rezeptive Sprachverwendung der Proband\*innen (N = 8) im digitalen Bereich

Während *Frage 21* unter den rezeptiven Fähigkeiten nur das Lesen erfasst, wurden von *Frage 8* bis *19* auch Fragen in Bezug auf Hören und auch auf unbewusste mentale Vorgänge (Denken/innere Rede, Emotionen und Träumen) gestellt. Dementsprechend wurden in diesem Segment des Instruments

- (a) 4 Fragen zum Lesen (*Frage 8, 9, 16, 18*)
- (b) 5 Fragen zum Hören (*Frage 10, 12, 113, 14, 15*)
- (c) 3 Fragen zu mentalen Vorgängen (*Frage 11, 17, 19*) gestellt.

In *Tabelle 5.4* werden die Antworten der Proband\*innen auch unter diesem Aspekt veranschaulicht. Aus den Daten geht eindeutig hervor, dass eine Dominanz von Englisch und Ungarisch im Fall von Tätigkeiten zu beiden Fertigkeiten (Lesen und Hören) erkennbar ist.

Was die drei Fragen in Bezug auf die mentalen Vorgänge betrifft, entsprechen die Antworten den Erwartungen: Überwiegend wird L1-Ungarisch am häufigsten als erste Wahl angegeben. Dies lässt sich dadurch erklären, dass die sprachliche Sozialisation und so auch die Ausbildung der Konzepte auf dieser bzw. durch diese Sprache erfolgte (vgl. Jarvis/Pavlenko 2008: 73). Eine andere Sprache als Ungarisch erscheint als erste Wahl bei mindestens einem Item im Fall von P4, P5, P6 und P7. Diese Proband\*innen scheinen anhand der Daten ihre Fremdsprachen – aber vor allem Englisch – in ihrem Alltag häufiger zu benutzen, was auf die abgefragten mentalen Prozesse auch einen Einfluss hat (Sicard/de Bot 2013: 342).

	LESEN 4 Fragen			HÖREN 5 Fragen			MENTALE VORGÄNGE 3 Fragen		
	1. W.	2. W.	3. W.	1. W.	2. W.	3. W.	1. W.	2. W.	3. W.
<b>P1</b>									
Ung.	4	0	0	2	3	0	3	1	0
Dt.	0	1	3	0	0	5	0	1	2
Eng.	0	3	1	3	2	0	0	1	1
<b>P2</b>									
Ung.	3	1	0	3	2	0	3	0	0
Dt.	0	0	4	0	0	5	0	0	3
Eng.	1	3	0	2	3	0	0	3	0
<b>P3</b>									
Ung.	3	1	0	1	4	0	3	0	0
Dt.	0	0	4	0	0	5	0	0	3
Eng.	1	3	0	4	1	0	0	3	0
<b>P4</b>									
Ung.	4	0	0	1	1	3	2	1	0
Dt.	0	0	4	1	2	2	0	0	3
Eng.	0	4	0	3	2	0	1	2	0
<b>P5</b>									
Ung.	1	0	3	0	1	4	2	1	0
Dt.	0	4	0	1	3	1	0	0	3
Eng.	3	0	1	4	1	0	1	2	0
<b>P6</b>									
Ung.	2	0	2	1	1	3	1	2	0
Dt.	0	2	2	0	4	1	0	0	3
Eng.	2	2	0	4	0	1	2	1	0
<b>P7</b>									
Ung.	1	2	1	0	4	1	2	1	0
Dt.	0	1	3	0	1	4	0	0	3
Eng.	3	1	0	5	0	0	1	2	0
<b>P8</b>									
Ung.	1	2	1	2	2	1	3	0	0
Dt.	0	1	3	0	1	4	0	1	2
Eng.	3	1	0	3	2	0	0	2	1
<b>INSG.:</b>									
Ung.	19	6	7	10	18	12	19	6	
Dt.	0	9	23	2	11	27	0	2	22
Eng.	13	17	2	28	11	1	5	16	2

Tabelle 5.4: Absolute Häufigkeiten je nach Fertigkeit, bzw. bei unbewusster Sprachverwendung (W. = Wahl)

### 5.1.3 Konklusion

Mit dem ersten Instrument war es möglich die Sprachbiographien und bestimmte Tendenzen in der Sprachverwendung der Proband\*innen zu erkennen. Die Analyse der Daten zu den Sprachbiographien konnte es zeigen, dass alle Proband\*innen mindestens zwei Fremdsprachen gelernt haben; 7 von den 8 Proband\*innen haben sogar weitere Lernerfahrung, was ihre mehrsprachige Kompetenz beeinflusst.

Dank der erhobenen Daten zur Sprachverwendung ließen sich die Tendenzen erfassen, dass neben L1-Ungarisch das Englische am häufigsten zu freiwilligen rezeptiven Tätigkeiten im Alltag benutzt wird. Dabei ist Englisch außer bei P8 die L3 der Proband\*innen. Die mit dem Englischen verbundenen Werte bzw. sein internationales Prestige scheint auch die Mehrsprachigkeit auf der Mikroebene zu beeinflussen: Sie haben einen Einfluss auf die *emotionalen Faktoren* der Probandinnen. Laut der Daten pflegen die Proband\*innen gegenüber ihren zwei Fremdsprachen, deren professionelle Verwendung sie erzielen, unterschiedliche Einstellungen und Motivationen. Dabei scheint das Englische positiver betrachtet zu werden. Weiterhin lässt sich anhand der Daten feststellen, dass die Proband\*innen motivierter sind, das Englische für alltägliche rezeptive Tätigkeiten zu benutzen. Die Motive hinter diesen Tendenzen können Objekte weiterer empirischer Untersuchungen bilden.

Aus der Perspektive vorliegender Untersuchung liefern die Ergebnisse aus drei Aspekten bedeutsame Erkenntnisse:

- (a) Die Proband\*innen sind mehrsprachig; sie eignen sich gut für die Datenerhebung mit *Instrument 3*.
- (b) Keine von den Proband\*innen hat neben Englisch und Deutsch weitere germanische Sprachen als Folgefremdsprachen gelernt. Demzufolge können alle Proband\*innen bei der Kognatenerkennung und Interkomprehension des Schwedischen vor allem auf diese zwei Sprachen zurückgreifen, um formale Ähnlichkeiten zu erkennen. Durch das Erkennen formaler Ähnlichkeiten lassen sich auch weitere Wortwissenseinheiten (z. B. Bedeutung oder aber auch konzeptuelles Wissen) aktivieren und transferieren (vgl. Möller 2014: 23).
- (c) Die Proband\*innen benutzen Englisch häufiger zu rezeptiven Tätigkeiten als Deutsch. Dies kann aus zwei Gründen ihre Kognatenerkennung und Interkomprehension des Schwedischen beeinflussen:
  - (i) Durch die häufigere Verwendung des Englischen ist die *Aktualität (recency)* dieser Sprache höher, demgemäß erfolgt die Aktivierung der zum Englischen gehörenden Repräsentation in MML häufiger, was die Aktivierung ähnlicher oder verwandter Repräsentation im Deutschen verringern kann (Hall/Ecke 2003: 77).
  - (ii) Die seltenere Aktivierung des Deutschen könnte im Einklang mit (i) einen negativen Einfluss auf die Kognatenerkennung und Interkomprehension des Schwedischen ausüben, weil in Bezug auf den Wortschatz „das Deutsche

Lernenden größere Vorteile verschafft als das Englische“ (Pertoft 2014: 261; bzw. vgl. *Tabelle 4.8* und *4.9*).

## 5.2 Testergebnisse zur metonymischen Kompetenz in L1

Dieser Abschnitt behandelt die statistischen Analysen der Daten, die mit dem zweiten Instrument erhoben wurden (*Abschnitt 5.2.1*). Wegen der Anzahl der Proband\*innen ( $N = 8$ ) eignen sich die nichtparametrischen Testverfahren dazu, Zusammenhänge zwischen den Daten zu erkennen. Nach der Vorstellung der Ergebnisse werden die Befunde in die Forschungsliteratur eingebettet und ihre Relevanz in Bezug auf die Datenerhebung mit *Instrument 3* formuliert (*Abschnitt 5.2.2*).

### 5.2.1 Statistische Auswertung der Ergebnisse

Der Test zur muttersprachlichen metonymischen Kompetenz bestand aus zwei Teilaufgaben: In der ersten Teilaufgabe wurde mit einer Rückfrage die Aufmerksamkeit der Proband\*innen auf die metonymisch verwendeten Wörter gelenkt, in der zweiten sollten sie spontan die Bedeutungen von isolierten ungarischen Sätzen, in denen Metonymien präsentiert waren, erläutern. Die Antworten der Proband\*innen wurden dichotomisch bewertet, wodurch sie quantifizierbar wurden. Bei der Bewertung wurden bei dem Metonymietyp GANZES FÜR TEIL auch Antworten akzeptiert, in denen die Benennung der Zielgröße nur indirekt erschien; z. B. beim Satz *Dieser Stift ist doch rot!* haben die Proband\*innen P4, P5 und P7 die ungarische Verben *ír* (dt. *schreiben*) und *fog* (dt. *färben*) verwendet, wodurch sie nicht auf die Farbe des Körpers des Stiftes sondern auf die der Tinte referiert haben.

Um zu erfahren, ob zwischen den Ergebnissen an den zwei Teilaufgaben der Unterschied signifikant ist, wurde das nichtparametrische Testverfahren *Wilcoxon-Vorzeichen-Rang-Test* durchgeführt (siehe *Abb. 5.4*). Die Auswahl des Testverfahrens ist aufgrund der niedrigen Anzahl ( $N = 8$ ) der Proband\*innen begründet. Da der  $W$ -Wert 2,5 ist, und der kritische Wert für  $W$  bei  $n = 6$ <sup>38</sup> ( $p < 0,05$ ) 0 ist, ist der Unterschied nicht

---

<sup>38</sup> Während des Verfahrens werden die identischen Elemente aus den zwei Proben entfernt, weil eine Rangstellung aufgestellt wird; demzufolge wird das  $N = 6$ .

signifikant. Demzufolge werden die Antworten auf die zwei Teilaufgaben nicht getrennt untersucht.

Treatment 1	Treatment 2	Sign	Abs	R	Sign R
6	7	-1	1	2,5	-2,5
6	6	n/a	0	n/a	n/a
2	7	-1	5	6	-6
8	7	1	1	2,5	2,5
5	7	-1	2	5	-5
7	8	-1	1	2,5	-2,5
8	8	n/a	0	n/a	n/a
7	8	-1	1	2,5	-2,5

Result Details	
W-value:	2.5
Mean Difference:	0.17
Sum of pos. ranks:	2.5
Sum of neg. ranks:	18.5
Z-value:	-1.6773
Sample Size (N):	6

Abb. 5.4: Ergebnis des *Wilcoxon-Vorzeichen-Rang-Tests*<sup>39</sup>

Die Rohdaten zu den 18 Items sind in *Tabelle 5.5* veranschaulicht und in *Abb. 5.5* visualisiert. Im Test wurden drei konzeptuelle Metonymietypen durch jeweils sechs Beispiele präsentiert. Aus diesem Grund lassen sich die Antworten der Proband\*innen auch nach Metonymietypen gruppieren.

	BEHÄLTER FÜR INHALT	HERSTELLER FÜR PRODUKT	GANZES FÜR TEIL	INSGESAM (max. 18)
P1	6	5	2	<b>13</b>
P2	6	6	0	<b>12</b>
P3	4	4	1	<b>9</b>
P4	6	6	3	<b>15</b>
P5	6	5	2	<b>13</b>
P6	6	6	3	<b>15</b>
P7	6	5	5	<b>16</b>
P8	6	5	3	<b>14</b>
	<b>46</b>	<b>42</b>	<b>19</b>	

Tabelle 5.5: Richtige Antworten der Proband\*innen nach Metonymietypen

<sup>39</sup> Der Wilcoxon-Vorzeichen-Rang-Tests wurde mit Hilfe des online-Tools *Social Science Statistics* durchgeführt: <https://www.socscistatistics.com/tests/signedranks/default.aspx>



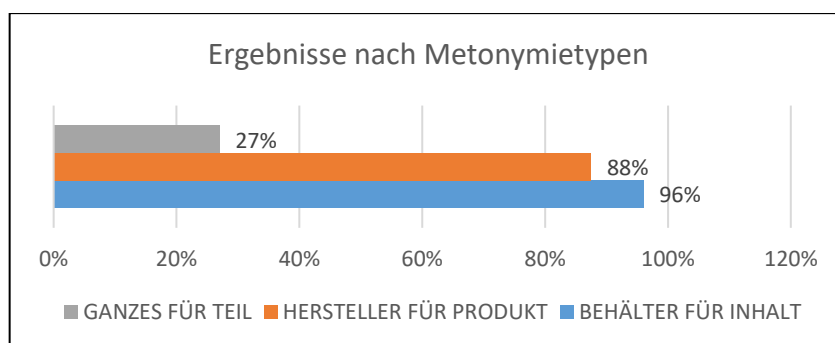


Abbildung 5.5: Anteil der richtigen Antworten nach Metonymietypen

Mit dem statistischen Modul von *Microsoft Excel* wurden die deskriptiv-statistische Beschreibungen der in *Tabelle 5.5* präsentierten Daten angefertigt. Aus diesen Beschreibungen (*Tabelle 5.6* und *5.7*) lässt sich erkennen, dass der Mittelwert der insgesamt richtig inferierten muttersprachlichen Metonymien 13,5 ( $\sigma = 2,2$ ) ist. In *Tabelle 5.7* sind die deskriptiv-statistischen Beschreibungen der Daten nach Metonymietypen zu sehen.

Testergebnisse (insgesamt 18 Items)	
Mittelwert	13,5
Standardfehler	0,779194
Median	14
Modus	15
Standardabweichung	2,203893
Stichprobenvarianz	4,857143
Kurtosis	1,850519
Schiefe	-1,28116
Wertebereich	7
Minimum	9
Maximum	16
Summe	108
Anzahl	8
Konfidenzniveau (95,0%)	1,8425

Tabelle 5.6: Deskriptiv-statistische Beschreibung der Daten, Teil 1

BEHÄLTER FÜR INHALT (6 Items)		HERSTELLER FÜR PRODUKT (6 Items)		GANZES FÜR TEIL (6 Items)	
Mittelwert	5,75	Mittelwert	5,25	Mittelwert	2,375
Standardfehler	0,25	Standardfehler	0,25	Standardfehler	0,53243
Median	6	Median	5	Median	2,5
Modus	6	Modus	5	Modus	3
Standardabweichung	0,707107	Standardabweichung	0,707107	Standardabweichung	1,505941
Stichprobenvarianz	0,5	Stichprobenvarianz	0,5	Stichprobenvarianz	2,267857
Kurtosis	8	Kurtosis	-0,22857	Kurtosis	0,657598
Schiefe	-2,82843	Schiefe	-0,40406	Schiefe	0,15163
Wertebereich	2	Wertebereich	2	Wertebereich	5
Minimum	4	Minimum	4	Minimum	0
Maximum	6	Maximum	6	Maximum	5
Summe	46	Summe	42	Summe	19
Anzahl	8	Anzahl	8	Anzahl	8
Konfidenzniveau (95,0%)	0,591156	Konfidenzniveau (95,0%)	0,591156	Konfidenzniveau (95,0%)	1,258998

Tabelle 5.7: Deskriptiv-statistische Beschreibung der Daten nach Metonymietypen

Aus diesen Daten geht hervor, dass der Metonymietyp GANZES FÜR TEIL die größte Schwierigkeit (Mittelwert 2,375;  $\sigma = 1,5$ ) bei der expliziten Benennung der Zielgröße bereitete. Bei dem Typ BEHÄLTER FÜR INHALT konnte nur P3 zwei Bedeutungen nicht inferieren, aus diesem Grund ist der Mittelwert in dieser Stichprobe hoch, er ist 5,75 ( $\sigma = 0,7$ ). Beim HERSTELLER FÜR PRODUKT ist der Mittelwert weiterhin hoch (5,25;  $\sigma = 0,7$ ), aber Unterschiede lassen sich auch zwischen den zwei letzteren Stichproben erkennen.

Um die Ergebnisse der drei Stichproben mit den drei Metonymietypen vergleichen zu können, wurde der Kruskal-Wallis-Test durchgeführt.<sup>40</sup>

Treatment 1	Treatment 2	Treatment 3
6	5	2
6	6	0
4	4	1
6	6	3
6	5	2
6	6	3
6	5	5
6	5	3

Ranks T1	Ranks T2	Ranks T3
19.5	12	3.5
19.5	19.5	1
8.5	8.5	2
19.5	19.5	6
19.5	12	3.5
19.5	19.5	6
19.5	12	12
19.5	12	6
T: 145	T: 115	T: 40
n: 8	n: 8	n: 8

Calculation Summary
$H = (12/(N(N+1))) * (\sum T^2/n) - 3(N+1)$
$H = 0.02 * 4481.25 - 75$
$H = 14.625$

Abb. 5.4: Ergebnis des *Kruskal-Wallis-Tests*

<sup>40</sup> Der Kruskal-Wallis-Tests wurde mit Hilfe des online-Tools *Social Science Statistics* durchgeführt: <https://www.socscistatistics.com/tests/kruskal/default.aspx>

Nach dem Kruskal-Wallis-Test ist der H-Wert 14 und der p-Wert 0,00067 ( $p < 0,05$ ), demzufolge ist der Unterschied zwischen den Stichproben signifikant.

### 5.2.2 Konklusion

Obwohl die Ergebnisse der Datenanalyse wegen der geringen Anzahl der Proband\*innen und der der Testitems sich nicht verallgemeinern lassen, sind wichtige Information über die metonymische Kompetenz der untersuchten Gruppe ableitbar. Die wichtigste Erkenntnis der oben vorgestellten Analyse ist, dass zu verschiedenen konzeptuellen Metonymien gehörende sprachliche Formen unterschiedliche Herausforderungen bei der expliziten Benennung ihrer Zielgrößen bedeuten können: Während die Proband\*innen die zur BEHÄLTER-FÜR-INHALT-Metonymie gehörenden sprachlichen Repräsentationen einfach erschließen und benennen konnten, konnten die Proband\*innen die zu GANZES-FÜR-TEIL-Metonymien gehörenden Zielgrößen nicht oder nur selten benennen. Dies lässt sich auf zweierlei Weise erklären: Erstens durch die Theorie von Langacker (1987: 271-274) zur aktiven Zone. Laut dieser Theorie richten die Verben, die in Äußerungen mit GANZES-FÜR-TEIL-Metonymien vorkommen, die Aufmerksamkeit auf bestimmte Segmente des IKMs. Durch diesen Prozess ist dann der genaue Referent zu identifizieren (Kövecses/Benczes 2010: 66). Dies kann aber problematisch sein, wenn (a) die Verben mit mehreren Elementen des IKMs in Verbindung stehen können und (b) unter diesen Elementen keine oder nur eine gering ausgeprägte Prototypenstruktur zu erkennen ist (vgl. *Abb. 5.5*). Zweitens können die in den Beispielsätzen metonymisch verwendeten Wörter in den dargestellten Bedeutungen auf dem Weg der Lexikalisierung sein, wodurch sie für die Sprecher\*innen weniger transparent sind (Györi/Hegedűs 2021: 277-278).

Die in diesem Abschnitt präsentierten Befunde sind zum Erreichen der Zielsetzung vorliegender Arbeit aus dem folgenden Grund relevant: Es konnte erfasst werden, wie die Proband\*innen mit den drei Metonymietypen, die auch in der Interkomprehensionsaufgabe vorkommen, in ihrer Muttersprache rezeptiv umgehen können. Anhand der Ergebnisse lässt sich annehmen, dass die BEHÄLTER-FÜR-INHALT- und HERSTELLER-FÜR-PRODUKT-Metonymien auch im mehrsprachigen Kontext, beim fremdsprachlichen Interferieren entsprechende Elemente der IKMs einfacher aktivieren können.

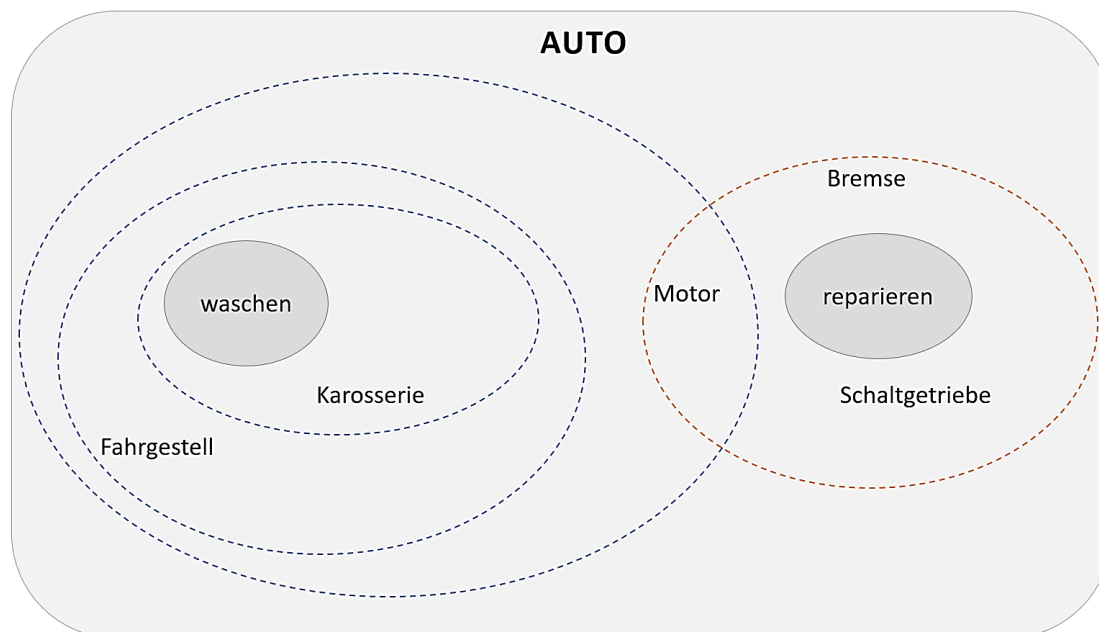


Abbildung 5.5: Das AUTO-IKM mit durch Verben aktivierten Zonen und mit Prototypenstruktur

### 5.3 Ergebnisse der Introspektion

Die Analyse der mit Introspektion erhobenen Daten erfolgt in zwei Schritten: Im *Abschnitt 5.3.1* werden die Ergebnisse der Kognatenerkennung präsentiert. Danach werden die Daten der Interkomprehensionsaufgabe interpretiert (*Abschnitt 5.3.2*), wobei die Ergebnisse je nach Metonymietyp gezeigt werden. Zum Schluss werden die Befunde der zwei Aufgaben in Form einer Konklusion (*Abschnitt 5.3.3*) integriert ausgewertet.

#### 5.3.1 Kognatenerkennung

Ziel der Teilaufgabe war zu erfahren, inwieweit die Proband\*innen die Bedeutungen von isolierten schwedischen Kognaten erschließen können. Die Lösung der Aufgabe zur Kognatenerkennung<sup>41</sup> dauerte bei den Proband\*innen unterschiedlich lang (vgl. *Tabelle 5.8*). Im Durchschnitt haben sie 8:38 Minuten ( $\sigma = 56,93$  Sek.) der Aufgabe gewidmet,

<sup>41</sup> Bei der Codierung in MAXQDA 2022 sind die Verbalprotokolle zu dieser Teilaufgabe mit A1 markiert. Diese Abkürzung wird auch bei den Zitaten aus den Protokollen verwendet. Bei Zitaten werden neben der Aufgabennummer (A1) auch die Zeilennummer (Z) der Transkription angegeben.

wobei 04:49 die kürzeste und 13:41 die längste Dauer war. In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse dieser Aufgabe diskutiert. Zuerst wird das induktiv entstandene Codesystem vorgestellt, mit dem die Verbalprotokolle zur Kognatenerkennung analysiert wurden, bzw. die Befunde der Untersuchung präsentiert. Darauf folgend werden die Ergebnisse der Wortaktivierungen zum interlingualen Transfer dargestellt. Zum Schluss werden die gewonnenen Erkenntnisse reflektiert und zusammengefasst.

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
drack	01:10	00:44	00:39	00:45	00:48	00:24	00:40	00:59
hel	00:53	00:43	00:18	00:41	00:24	00:26	01:04	01:03
packade upp	00:47	00:51	00:48	00:49	00:29	00:22	00:43	01:05
hem	00:31	00:31	00:21	00:59	00:40	00:20	00:44	00:41
skola	00:15	00:47	00:22	00:36	00:25	00:17	00:25	01:05
läst	00:15	00:47	00:50	00:22	00:15	00:26	00:20	00:53
spelade	00:59	01:09	00:37	00:49	00:18	00:33	00:29	00:58
säsongen	00:33	00:51	00:39	00:45	00:09	00:23	00:30	01:24
planderade	01:06	00:37	00:48	00:37	00:46	00:21	00:47	01:24
borgmästaren	01:02	00:53	00:41	00:42	01:14	00:33	00:19	01:53
beslöt	00:33	01:10	00:39	00:31	00:30	00:23	01:08	01:10
tidning	00:43	01:12	00:39	00:32	00:19	00:21	00:36	01:06
<b>insg.</b>	<b>08:48</b>	<b>10:15</b>	<b>07:21</b>	<b>08:08</b>	<b>06:17</b>	<b>04:49</b>	<b>07:45</b>	<b>13:41</b>

Tabelle 5.8: Gewidmete Zeit zur Erschließung je nach Kognaten und Proband\*in

### 5.3.1.1 Codierung und Analyse der Verbalprotokolle

Als Ergebnis der induktiven Codierung ist ein Codesystem entstanden, das zur Analyse der Verbalprotokolle zur Kognatenerkennung benutzt wurde. In *Tabelle 5.9* ist die Hierarchiestruktur und die absolute Häufigkeit der verwendeten Codes zu sehen. Die Top-Level-Codes wurden nur in dem Fall zur Markierung von Segmenten verwendet, wenn (a) die gefundene Information zur Kategorie gehörte, aber nur einmal in den Verbalprotokollen vorkam, (b) und/oder die Information mit den existierenden Subcodes nicht verknüpfbar war, thematisch jedoch zum Top-Level-Code passte. Aus diesem Grund gibt es Top-Level-Codes, bei denen eine 0 steht.

Die Segmente zu jedem Kognaten wurden codiert, wodurch die ganzen Segmente des Verbalprotokolls zu den einzelnen Wörtern schneller wiederzufinden waren. Zur QIA

wurden vier inhaltliche Top-Level-Codes verwendet, unter denen weitere Subcodes subsumiert waren. Neben ‚Lemma-Aktivierung‘ wurden ‚Ebene des Wortwissens‘, ‚Sprachbewusstheit‘ und ‚Reflexionen‘ als Oberkategorien differenziert.

Liste der Codes	Häufigkeit
Codesystem	524
Kognaten	0
Kognaten > drack	8
Kognaten > hel	8
Kognaten > packade upp	8
Kognaten > hem	8
Kognaten > skola	8
Kognaten > läst	8
Kognaten > spelade	8
Kognaten > säsongen	8
Kognaten > planerade	8
Kognaten > borgmästaren	8
Kognaten > beslöt	8
Kognaten > tidning	8
Sprachbewusstheit	12
Sprachbewusstheit > Rechtsschreibung	21
Sprachbewusstheit > Morphologie	38
Lemma-Aktivierung	3
Lemma-Aktivierung > deutsches Wort	34
Lemma-Aktivierung > englisches Wort	74
Lemma-Aktivierung > ungarisches Wort	20
Lemma-Aktivierung > andere Sprachen	4
Ebene des Wortwissens	3
Ebene des Wortwissens > Language Tag	37
Ebene des Wortwissens > Assoziation	25
Ebene des Wortwissens > Bedeutung	43
Ebene des Wortwissens > Aussprache	22
Ebene des Wortwissens > Form	18
Reflexion	0
Reflexion > negativ	17
Reflexion > unsicher	43
Reflexion > positiv	14

Tabelle 5.9: Codesystem und Häufigkeit der verwendeten Codes zur Analyse der Kognatenerkennung

Mit den Subcodes zu ‚Reflexionen‘ wurden Aussagen markiert, die sich auf die eigene Performanz und Gefühle der Proband\*innen beziehen. Aus den in *Tabelle 5.9* präsentierten Daten kann erkannt werden, dass die Proband\*innen am häufigsten ihre Unsicherheit ausgedrückt haben (43 Codierungen, 58%; vgl. auch *Abb. 5.6*).

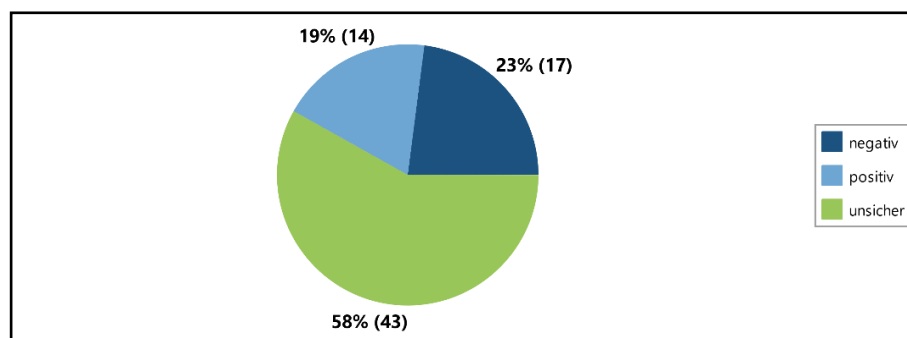


Abbildung 5.6: Relative Häufigkeit der Codes zur ‚Reflexion‘

Die insgesamt 74 Codes werden 73 Segmenten zugeordnet, weil bei P1 zwei Reflexionen innerhalb folgenden Segments vorgekommen sind (‚positiv‘ und ‚unsicher‘; siehe auch *Tabelle 5.10*):

P1/A1 Z31-34: ezt vizsont amúgy ismerem szerintem a své:dból van de nem vagyok benne biztos (1.5) é::s (3.0) és a package (---) package up ((nevet)) nem értem ez így ju' (.) így jutott eszembe<sup>42</sup>

Aus diesem Segment wird es auch klar, dass P1 geringe Erfahrungen mit dem Schwedischen hat. Diese scheinen aber so gering zu sein, dass P1 bei der direkten Abfragung zur Sprachbiographie das Schwedische nicht erwähnt hat. Jedoch ermöglichen P1s Kenntnisse das Wort *packade upp* mit einem *Language Tag* zu versehen. P1 drückt neben der positiven Erkenntnis auch Unsicherheit aus („aber ich bin mir nicht sicher“ und „ich verstehe nicht, es ka' (.) kam mir so in den Sinn“).

Aus den Verbalprotokollen stellt es sich weiterhin heraus, dass nicht nur P1 sondern auch P4 sich mit dem Schwedischen schon bis zu einem bestimmten Grad beschäftigt hat. Wie P1 hat auch P4 bei der direkten Befragung zu den Sprachlernerfahrungen das Schwedische nicht angegeben (vgl. *Abschnitt 5.1.1*). P4 (*Anhang 8*, P4/A1 Z120-122) berichtete darüber, mit *Doulingo* Schwedisch für ca. einen Monat lang gelernt zu haben. Die zwei Proband\*innen wurden aus der Untersuchung nicht ausgeschlossen, weil ihre Ergebnisse an der Kognatenerkennung zeigen, dass sie über minimale Kenntnisse in dieser Sprache verfügen, was ihre Leistungen nur in geringen Maßen oder nicht beeinflussen konnte (vgl. *Anhang 15* und *Abschnitt 5.3.1.2*).

<sup>42</sup> Siehe *Anhang 5*. Deutsche Übersetzung des Segments:  
wie auch immer ich kenne dieses [wort] ich glaube es ist aus dem schwedischen aber ich bin mir nicht sicher (1.5) u::nd (3.0) und package (---) package up ((lacht)) ich verstehe nicht es ka' (.) kam mir so in den Sinn



negativ	unsicher	positiv	Segmente	Prozent	Anzahl Codes	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
	■		42	57,53	1	7	0	2	8	2	3	9	11
■			17	23,29	1	1	5	3	4	1	1	2	0
		■	13	17,81	1	0	3	2	2	0	2	1	3
	■	■	1	1,37	2	1	0	0	0	0	0	0	0
<b>Σ</b>			<b>73</b>	<b>100,00</b>	<b>5</b>	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>14</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>12</b>	<b>14</b>

Tabelle 5.10: Codekonfiguration zur ‚Reflexionen‘

Ebene des Wortwissens	Language Tag	Assoziation	Bedeutung	Aussprache	Form	Segmente	Prozent	Anzahl Codes	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
			■			30	23,26	1	3	5	7	3	2	3	4	3
	■					30	23,26	1	6	4	5	6	0	0	1	8
		■				19	14,73	1	3	0	2	0	8	1	2	3
				■		17	13,18	1	1	4	3	4	0	0	0	5
					■	13	10,08	1	6	1	0	0	0	1	0	5
		■	■			4	3,10	2	0	0	0	0	2	0	1	1
	■		■			4	3,10	2	0	0	1	2	0	0	0	1
	■			■		3	2,33	2	0	1	0	0	0	1	0	1
			■		■	3	2,33	2	0	0	0	0	1	0	1	1
■						1	0,78	1	1	0	0	0	0	0	0	0
■		■				1	0,78	2	0	0	0	0	1	0	0	0
		■			■	1	0,78	2	0	0	0	1	0	0	0	0
			■	■		1	0,78	2	0	0	1	0	0	0	0	0
				■	■	1	0,78	2	0	0	0	1	0	0	0	0
■			■			1	0,78	2	0	0	1	0	0	0	0	0
<b>Σ</b>						<b>129</b>	<b>100,00</b>	<b>24</b>	<b>20</b>	<b>15</b>	<b>20</b>	<b>17</b>	<b>14</b>	<b>6</b>	<b>9</b>	<b>28</b>

Tabelle 5.11: Codekonfiguration zur ‚Ebene des Wortwissens‘

Das Schwedische wurde auch von P8 als *Language Tag* beim Kognaten *borgmästaren* verwendet, weil die Wortform bei P8 sprachliche Erfahrungen aus IKEA aktiviert hat:

P8/A1 Z113-117 borg'má:sz:tá:ren (1.5) na ebból most egyértelműen az ikea ugrik be (-) ott vannak ezek a: (.) terméknevek amiben van ilyen hogy (.) borg szerepel ben'=bennük meg ilyesmi (.) úgyhogy (---) biztos valami:: (-) ilyen svéd vagy hasonló nyelv lehet<sup>43</sup>

In *Tabelle 5.10* ist die Codekonfiguration der Codes zur ‚Reflexion‘ zu sehen. Aus den präsentierten Daten kann die absolute Häufigkeit der verteilten Codes bei den einzelnen Proband\*innen erkannt werden. So ist zu erkennen, dass P4 und P8 am häufigsten auf Vorgänge reflektiert haben (jeweils 14 Segmente), wobei P8 in den meisten Fällen Unsicherheit ausgedrückt hat (11 Segmente), z. B.:

P4/A1 Z12-18 há::t öhm (---) erről eszembe jut'ott ö:. angolul (--) a hell (-) pokol (--) meg eszembe jutott ö:: németül (-) a hell mint hogy vilá:gos (--) megint csak nem tudom <<nevetve>> hogy mit jelent a szó (-- -) é:s hát nem is igazán (-) csak így (-) tehát ezek a szavak eszembe jutottak mert úgy hasonlítanak rá de nem tudom (-) meg nem is tudom nagyon következtetni arra hogy mit jelenthet<sup>44</sup>

Die Unsicherheit wurde in dem präsentierten Fall durch den Kognat *hel* ausgelöst, der einerseits etymologisch mit dem englischen Wort *whole* verwandt ist, andererseits ist seine Form synchron aus der Perspektive von Lernenden als ein *falscher Freund* zu betrachten: *Hel* ist nur eine LD (1 Einfügung von einem *l*) von den von P4 genannten englischen und deutschen Wortformen entfernt. Die Unsicherheit wurde dadurch weiter verstärkt, dass das deutsche Wort *hell* ein Adjektiv und das englische *hell* ein Substantiv ist. Bei P8 lässt sich eine andere Quelle der Verunsicherung erkennen:

P8/A1 Z121-128 de mivel ott a: (--) é en végződés ezért arra következtetnék hogy (1.0) khm (--) hogy ige lehet (5.0) és akkor (.) ha össze akarnám tenni a (2.0) ugye hogy (3.0) végül is (.) akár össze tudnám

<sup>43</sup> Siehe *Anhang 12*. Deutsche Übersetzung des Segments:

borg'ma:sta:ren (1.5) naja jetzt fällt mir ikea ganz klar ein (-) da sind diese: (.) produktnamen die so etwas wie (.) borg drin haben die haben so was (.) also (---) sowas muss sein (-) kann schwedisch oder eine ähnliche Sprache sein

<sup>44</sup> Siehe *Anhang 8*. Deutsche Übersetzung des Segments:

eh::t ehm (---) das erinnert mich an das ö:: auf englisch (--) hell (-) ist hölle (--) und ich dachte an ö:: auf deutsch (-) bedeutet hell ‚hell‘ (--) wieder weiß ich nicht <<lachend>> was das wort bedeutet (---) und na ja nicht wirklich (-) einfach so (-) also kamen mir diese wörter in den sinn, weil sie so ähnlich sind, aber ich weiß es nicht (-) und ich kann nicht wirklich erschließen was es bedeuten könnte

kapcsolni a németből a (.) bürgermeisterrel (.)  
 ((nevet)) (2.5) [...] de akkor (1.5) ( ) akkor (--)  
 akkor nincsen é en végződés úgyhogy (.) zavaros (.)  
 de: ahhoz tudnám kötni (.) ahhoz hasonló<sup>45</sup>

In diesem Segment ist klar zu erkennen, dass P8 bei dem Erkennungsprozess auch deklaratives linguistisches Wissen aktiviert hat, d. h. in dem zitierten Segment lassen sich Aspekte der *Sprachbewusstheit* erkennen. P8 hat *-en* im Wort *borgmästere*n als Suffix durch Transferieren aus dem Deutschen identifiziert, wodurch die Annahme, dass das Wort ein Verb sein muss, formuliert wurde. Es wurde auch vermutet, dass das präsentierte schwedische Wort ein Kompositum ist. Durch diese Vermutung konnte die deutsche Wortform *Bürgermeister* aktiviert werden, das von der Wortart her ein Substantiv ist. Die Annahmen, dass (a) *-en* ein Konjugationsaffix ist und (b) das schwedische Wort dem deutschen Substantiv *Bürgermeister* entspricht, haben P8 verunsichert, weil diese zwei Informationen miteinander nicht vereinbar sind.

Das Zurückgreifen auf linguistisches Wissen war in unterschiedlichen Maßen aber bei allen Proband\*innen zu erkennen (siehe *Tabelle 5.13*): Wobei bei P1 und P6 jeweils drei Segmente aus diesem Aspekt codiert werden konnten, bei P8 konnten 26 Stellen identifiziert werden, was 37,68% aller codierten Fälle beträgt.

Die auf der Basis von deklarativem linguistischem Wissen formulierten Eigenschaften der schwedischen Wörter, bzw. Gründe der Sprachaktivierungen lassen sich in zwei Subgruppen unterteilen: ‚Morphologie‘ (38 Codierungen) und ‚Rechtsschreibung‘ (21 Codierungen). Mit ‚Rechtsschreibung‘ wurden Segmente codiert, in denen die Proband\*innen aufgrund des Schriftbildes von schwedischen Wörtern eine ihrer Sprachen bei dem Erschließungsprozess aktivierten. Dementsprechend wurden Einheiten mit dem Code ‚Rechtsschreibung‘ markiert, in denen die Proband\*innen darüber berichten, dass sie wegen des Graphems *ä* auf Deutsch zurückgreifen. Solche Segmente sind bei P3, P6 und P8 zu finden, z. B.:

P3/A1 Z48-50: hát biztos valami::: (-) német régióból van (2.0)  
 [...] a:hm mármint hogy (.) mert az umlaut a miatt<sup>46</sup>

<sup>45</sup> Siehe *Anhang 12*. Deutsche Übersetzung des Segments:  
 aber da es die Endung gi:bt (-- ) e en, würde ich daraus schließen dass (1.0) khm (-- ) ein verb sein kann (5.0) und dann (.) wenn ich (2.0) es kombinieren wollte eben es ist immerhin (3.0) (.) ich könnte es sogar vom deutschen zu (.) bürgermeister (.) ((lacht)) (2.5) verbinden [...] aber dann (1.5) ( ) dann (-- ) dann gibt es keine en-Endung, also (.) es ist verwirrend (.) a:ber ich könnte es damit verbinden (.) es ist ihm ähnlich

<sup>46</sup> Siehe *Anhang 7*. Deutsche Übersetzung des Segments:  
 also es muss aus irgendei::ner (-) deutschen region sein (2.0) [...] a:hm ich meine (.) wegen des umlauts

Lemma-Aktivierung	deutsches Wort	englisches Wort	ungarisches Wort	andere Sprachen	Segmente	Prozent	Anzahl Codes	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
		■			72	54,14	1	10	11	9	6	7	10	12	7
	■				32	24,06	1	8	1	1	5	3	3	5	6
			■		20	15,04	1	1	1	0	2	3	7	4	2
				■	4	3,01	1	1	0	1	1	0	1	0	0
■					3	2,26	1	0	1	1	0	0	1	1	0
	■	■			2	1,50	2	0	0	0	0	0	0	1	1
<b>Σ</b>					<b>133</b>	<b>100,00</b>	<b>7</b>	<b>20</b>	<b>14</b>	<b>12</b>	<b>14</b>	<b>13</b>	<b>22</b>	<b>22</b>	<b>16</b>

Tabelle 5.12: Codekonfiguration zur ‚Lemma-Aktivierung‘

Sprachbewusstheit	Rechtschreibung	Morphologie	Segmente	Prozent	Anzahl Codes	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
		■	37	53,62	1	3	6	6	1	3	1	1	16
	■		20	28,99	1	0	5	3	2	0	2	1	7
■			11	15,94	1	0	0	0	3	1	0	4	3
■	■	■	1	1,45	3	0	0	0	0	0	0	1	0
<b>Σ</b>			<b>69</b>	<b>100,00</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>11</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>7</b>	<b>26</b>

Tabelle 5.13: Codekonfiguration zur ‚Sprachbewusstheit‘

P2/A1 Z68-70: öhm: hát elsősorban az angol song jut eszembe mint dal (1.0) de most így jobban nézve a szót (-) öö: inkább a némethez kötném a::: (--) az umlaut miatt<sup>47</sup>

Es gab 11 Segmente, die sich weder als morphologisches Wissen noch als Wissen über Rechtschreibung und Graphemsystem einstufen ließen, obwohl sie mit der Sprachbewusstheit der Proband\*innen zu verbinden sind. Diese Segmente wurden mit dem Top-Level-Cod versehen, wie z. B. die folgende Einheit zum Kognaten *hem*, wo P7 ein ungarisches Wort anhand des ‚Trigger-Wortes‘ einfiel. Das Wort ist *nem* (dt. ‚Geschlecht‘ und ‚nein‘), was homonym ist, worauf P7 als wie folgt reflektiert:

P7/A1 Z47-49: ugye a: a: a: nem - minthogy vagy az hogy (---) ö:: azt mondom hogy nem hogy igen hanem hogy nem vagy pedig a:: hogy nő vagy férfi nem (--) az is lehet esetleg (1.5)<sup>48</sup>

Neben Sprachbewusstheit konnten auch Segmente erkannt werden, die auf das Transferieren von Wortwissenseinheiten hinweisen. Die Codekonfiguration dieser Markierungen sind in *Tabelle 5.11* veranschaulicht, zur Verteilung der Codes siehe auch die Code-Matrix in *Abb. 5.7*.

Codesystem	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	SUMME
▼ Ebene des Wortwissens									3
☞ Language Tag	■	■	■	■				■	37
☞ Assoziation	■		■		■		■	■	25
☞ Bedeutung	■	■	■	■	■	■	■	■	43
☞ Aussprache		■	■	■				■	22
☞ Form	■			■				■	18
Σ SUMME	20	16	23	21	18	7	11	32	148

Abbildung 5.7: Code-Matrix zur Verteilung der Codes mit dem Schwerpunkt Wortwissen

Sowohl aus *Tabelle 5.11* als auch von den Daten in der Code-Matrix in *Abb. 5.7* geht eindeutig hervor, dass P8 am häufigsten Aspekte von Wortwissen transferiert und auch verbalisiert hat: Im Verbalprotokoll von P8 sind 32 codierte Segmente zu finden, was 21,62% aller zur ‚Ebene des Wortwissens‘ gehörenden Codes ist. Bei P6 sind dagegen

<sup>47</sup> Siehe *Anhang 6*. Deutsche Übersetzung des Segments:

uhm: naja in erster linie fehlt mir das englische song ein als lies (1.0) aber jetzt mal das wort genauer angesehen (-) äh: ich würde es eher mit dem deutschen (--) wegen des umlauts

<sup>48</sup> Siehe *Anhang 11*. Deutsche Übersetzung des Segments:

also da:s da:s da:s *nem* [=nein] wie es gibt dass (---) e::hm ich sage dass nein dass ja sondern *nem* [=Geschlecht] also dass es weibliches oder männliches Geschlecht (--) es kann auch sein

nur 7 codierte Segmente dieses Typs zu finden. Mit dem Code ‚Language Tag‘ wurden Segmente markiert, in denen die Proband\*innen Vermutungen über die Herkunftssprache des präsentierten Wortes, oder Vergleiche zu einer ihrer Sprachen formuliert haben, wie z. B.:

P4/A1 Z1-4: hú: (1.0) há::t ö:: (-) nem ismerem ezt a szót (---) ö::hm (--) és nem is nagyon tudok mire (-)ö köv' (.) vagy hát gondolkodom (---) öhm (-) nem t'om szerintem ez lehetne angol meg német sz:::ó i:s:: [...]<sup>49</sup>

P7/A1 Z102-103: kiné:zetre (-) gondolom ez valamilyen skandináv nyelv (---) ö::hm (-) valószínűleg (-) nem tudom [...]<sup>50</sup>

Mit dem Code ‚Aussprache‘ wurden Phonologisierungsversuche markiert. P1, P2, P3 und P4 waren häufiger bereit, die unbekanntes Wörter vorzulesen, bzw. darüber zu reflektieren, wie das Vorlesen die Erschließungsprozesse beeinflusst. Aus der Tabelle zur Codekonfiguration (5.11) ist ersichtlich, dass häufig zu einem Segment zwei Codes vergeben werden konnten, wie z. B. ‚Bedeutung‘ und ‚Aussprache‘ bei P3:

P3/A1 Z86-87: [...] valamiért ott van az hogy (---) nem tudom hogy hogy kell kiejteni de a mester jutott eszembe [...]<sup>51</sup>

In diesem Fall wagte P3 es nicht, den Kopf des Kompositums *borgmästaren* auszusprechen. P3 muss für sich selbst in Form von innerer Rede das Wort zu phonologisieren versucht haben, was dazu führte, dass *mästaren* als ‚Meister‘ identifiziert wurde. Da es dazu im Protokoll keine Informationen gibt, aus welcher Sprache P3 die Bedeutung ableitete, wurde das Segment mit keinem Code zur ‚Lemma-Aktivierung‘ versehen. Aus diesem Beispiel lässt es sich gut erkennen, wie das Aktivieren einer Wortwissenseinheit (z. B. phonetisches Wissen) sich auf die Aktivierung weiterer Wissenseinheiten auswirken kann.

<sup>49</sup> Siehe *Anhang 8*. Deutsche Übersetzung des Segments:

hu:h (1.0) nu::n ä:: (-) ich kenne dieses wort nicht (---) ä::hm (--) ich kann nicht wirklich (-) ä schlü' (.) oder wohl denke ich (---) öhm (-) ich weiß nicht ich glaube es kann sowohl englisches als auch deutsches wo::rt sein

<sup>50</sup> Siehe *Anhang 11*. Deutsche Übersetzung des Segments:

vom aussehen her (-) denke ich dass es eine art skandinavische sprache ist (---) ä::hm (-) wahrscheinlich (-) ich weiß es nicht

<sup>51</sup> Siehe *Anhang 7*. Deutsche Übersetzung des Segments:

aus irgendeinem grund ist das da (---) ich weiß nicht wie man das ausspricht aber mir ist mester [= meister] eingefallen

Die mit ‚Assoziation‘, ‚Bedeutung‘ und ‚Form‘ codierten Segmente wurden tabellarisch zusammengefasst und werden im *Abschnitt 5.3.1.2* näher untersucht.

Zum Schluss sollen die codierten Segmente zur ‚Lemma-Aktivierung‘ angeschaut werden. Wie das sich aus *Tabelle 5.12* erkennen lässt, erscheinen in 133 Segmenten 132 Codes zu konkreten Wortaktivierungen. In drei Fällen wurde aber der Top-Level-Code verwendet:

P2/A1 Z11-13: [...] hell jut eszembe (-) ami lehet öhm (-) angol meg német is (---) öhm: (---) csak ugye más jelentésessel [...] <sup>52</sup>

P3/A1 Z12-13: [...] meg az energia ital <<nevetve>> a márka [...] <sup>53</sup>

P6/A1 Z58-59: [...] hát itt elsősorban a mester (1.0) jutott eszembe [...] <sup>54</sup>

Bei den obigen Beispielen war es aus mehreren Gründen nicht eindeutig, welche Sprache zur Aktivierung kam. P2 benennt zum Kognaten *hel* die aktivierte Wortform (*hell*) und nennt gleich beide Sprachen, in denen die Form vorkommen kann. So konnte nicht entschieden werden, welche Sprache und welche Bedeutung P2 bei der Erstnennung des aktivierten Wortes meinte. Bei P3 aktivierte *hel* den Namen einer ungarischen Marke (*Hell*), der ursprünglich ein englisches Wort ist, jedoch in der Bedeutung ‚Energy-Drink‘ im Ungarischen bekannt ist. Dementsprechend konnte keine Wahl getroffen werden, welcher Sprache diese Aktivierung zugeordnet werden kann. Bei P6 lässt sich *mester* nicht eindeutig als ungarische Aktivierung betrachten: Die Äquivalente von *mästaren* wurden in allen drei Sprachen (Ungarisch, Deutsch und Englisch) aus dem lateinischen entlehnt, demzufolge sind sie formähnlich. Da P6 die aktivierte Sprache nicht benannt hat, soll *mester* als verbalisierte Bedeutung betrachtet werden, wobei aber P6 auch ein konkretes Wort auf einer der aktivierbaren Sprachen im Kopf hatte.

---

<sup>52</sup> Siehe *Anhang 6*. Deutsche Übersetzung des Segments:  
hell ist mir eingefallen (-) was kann öhm (-) sowohl englisch als auch deutsch sein (---) öhm: (---) aber mit anderer bedeutung

<sup>53</sup> Siehe *Anhang 7*. Deutsche Übersetzung des Segments:  
und der energy-drink <<lachend>> die marke

<sup>54</sup> Siehe *Anhang 10*. Deutsche Übersetzung des Segments:  
nun hier ist mir der [meister] (1.0) eingefallen

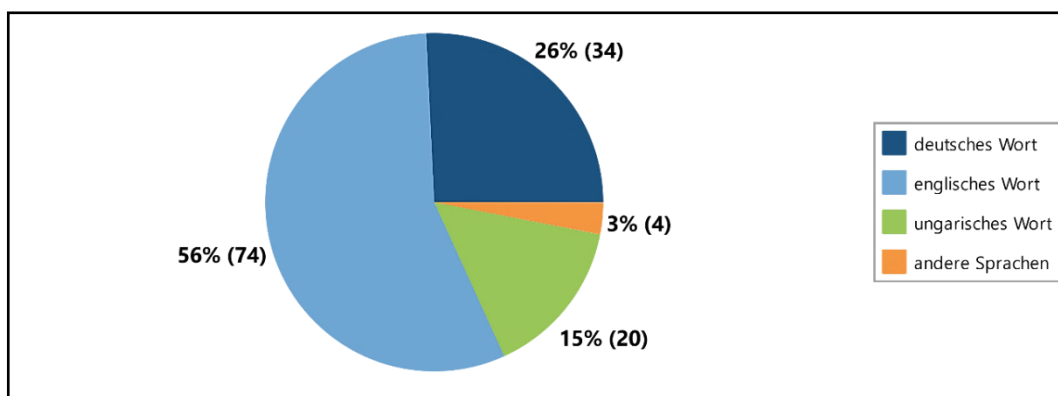


Abbildung 5.6: Relative und absolute Häufigkeit der Sprachaktivierungen

Aus den Daten der Codekonfiguration (*Tabelle 5.12*) kann erkannt werden, dass die Proband\*innen am häufigsten, in 74 Fällen, auf englische Wörter zum Erschließen der schwedischen Wörter zurückgegriffen haben. Es sind 56% aller, mit konkreter Sprachaktivierung codierter Segmente (siehe auch *Abb. 5.6*). Deutsch konnte bei 34 Segmenten, Ungarisch bei 20 kodiert werden. In vier Fällen wurden weitere Sprachen aktiviert, wobei alle anderssprachigen Aktivierungen zum Kognaten *skola* vorkamen:

- (a) P1: Kroatisch (*Anhang 5, A1/Z49-50*)
- (b) P3: Polnisch (*Anhang 7, A1/Z36-38*)
- (c) P4: Italienisch (*Anhang 8, A1/Z50-51*)
- (d) P6: Latein (*Anhang 10, A1/Z28*)

### 5.3.1.2 Ergebnisse der Kognatenerkennung

Die Ergebnisse der Kognatenerkennungsaufgabe, d. h. die konkreten Aktivierungen wurden tabellarisch zusammengefasst, wobei *Tabelle 5.14* die Antworten zu den ersten sechs präsentierten Kognaten von *drack* bis *läst* und *Tabelle 5.15* die Antworten zu den nächsten sechs von *beslöt* bis *tidning* darstellt. In die Tabellen wurden Informationen in der Reihenfolge eingetragen, wie sie von den Proband\*innen verbalisiert wurden. Vor den aktivierten Wortformen sind auch die Sprachen der Aktivierungen angegeben. Mit einfachen Anführungszeichen (, ‘) sind die verbalisierten Bedeutungen angeführt, mit denen keine Sprache als Aktivierungsquelle verknüpft wurde. Mit Sternchen (\*) sind rekonstruierte Wörter angegeben: In diesen Fällen haben die Proband\*innen die Bedeutung auf Ungarisch formuliert, aber sie haben auch die Sprache der Aktivierung



benannt. Aus diesem Grund konnte die im mentalen Lexikon abgerufene Form mit großer Sicherheit hergestellt werden. Die Abkürzungen *DT*, *ENG*, usw. stehen für *Language Tags*, und *X* für keine aktivierte Wortform.

	<b>drack</b>	<b>hel</b>	<b>packade upp</b>	<b>hem</b>	<b>skola</b>	<b>läst</b>
<b>P1</b>	eng. drake jacket	eng. hell DT	SCHWED. eng. package up	dt. Hemd eng. ham	kroat. škola	dt. lassen
<b>P2</b>	eng. *track	eng. hell	'össze- csomagolás' eng. pack eng. up	eng. ham	ung. iskola eng. school	eng. last dt. lässt
<b>P3</b>	eng. duck	eng. hell ung. Hell	'felszedni' eng. up eng. pack 'össze- szedni' 'összepakol- ni'	eng. ham	*iskola PL	'sokáig tart' eng. last long DT
<b>P4</b>	dt. Dreck	eng. hell dt. hell	eng. pack up eng. package dt. pack	dt. heim dt. heim eng. home	it. scoula ung. iskola	eng. last
<b>P5</b>	'dobókoc- kával való dobás' eng. dark	eng. *hell dt. *hell	'csomag- futár' 'csomagot felvenni' eng. package	eng. *hen dt. Henne	ung. iskola	dt. lassen (lässt)
<b>P6</b>	dt. Dach dt. Druck	eng. hell ung. hal	eng. package eng. up	eng. him eng. ham	ung. iskola lat. schola	DT ENG X
<b>P7</b>	eng. crack eng. drag	dt. hell eng. hell ung. hal	eng. package up	'disznóhús' eng. ham ung. nem 'disznóhús'	ung. iskola dt. Schule eng. school	eng. last dt. lässt
<b>P8</b>	dt. Dreck, dreckig dt. Reck	eng. hell eng. he	eng. package up	eng. ham	'iskola' ung. kóla	dt. lesen (liest. las)

Tabelle 5.14: Aktivierte Wortformen und Bedeutungen, Teil 1

	spelade	säsongen	planerade	borgmästaren	beslöt	tidning
<b>P1</b>	'gombóc' X	eng. sad song ung. szezon	eng. plan dt. Plan eng. masquerade dt. Fahrrad	dt. Rasenmähe r dt. Bürgermeis- -ter	dt. belesen eng. best	eng. tiny
<b>P2</b>	ENG X	eng. song DT	eng. plan 'tervezés'	*Meister 'mesterke- dik'	dt. be- eng. slot	eng. tide eng. tidning
<b>P3</b>	X	eng. song DT NL	eng. plan eng- parade	'mester' dt. *Meister 'fölsőbb rangú mester'	dt. beschließ- en	eng. tidy
<b>P4</b>	X	eng. song	eng. plan dt. Plan 'parádé'	dt. *Meister 'mester' 'fönök' 'tanár'	X	'újság'
<b>P5</b>	ung. pedál	eng. song	'égbolt' 'csillagok' ung. planetárium 'égitestek'	'mesterség' 'csillag' eng. star	'legjobb' eng. *best	'takarítani' eng. *tidy
<b>P6</b>	ung. spatula dt. Marmalade	eng. song ung. szezám	eng. plan 'dráma' eng. grenade	ung. mester ung. 'borg' (=Brand- name) ung. mustár	ung. bestia	eng. tide eng. dining
<b>P7</b>	dt. spielen	'énekelni' dt. singen eng. sing 'dal' eng. song	'föld' eng. planet eng. pomegran- ate ung. parádé	dt. Bürgermeis- ter	'big, groß'	eng. tidy eng. tidying
<b>P8</b>	eng. spell	eng. song dt. Song 'szezón' ung. sas ung. sasong	eng. plan	SCHWED dt. Burg dt. *Meister 'mester' dt. Bürger- meister	X	X

Tabelle 5.15: Aktivierte Wortformen und Bedeutungen, Teil 2

Aus den Tabellen lässt sich deutlich erkennen, dass die Proband\*innen insgesamt achtmal bei 4 Kognaten keine konkrete Wortform oder Bedeutung mit den schwedischen Kognaten verknüpfen konnten (relative Häufigkeit: 8%; vgl. auch *Abb. 5.7*). P6 konnte *läst* nur mit *Language Tags* versehen. P8 konnte zu *tidning* und *beslöt* keine Annahmen formulieren. *Beslöt* bereitete P4 das gleiche Problem. Die größte Schwierigkeit bereitete *spelade* den Proband\*innen: P1 konnte nur eine Assoziation („gombóc“ = dt. „Knödel“) mit dem schwedischen Wort verbinden, die P1 selbst als Antwort abgelehnt hat:

P1/A1 Z62-64: [...] ühm: (2.5) talán gombóc (3.0) nem is tudom erről  
<<zavartan nevetve>> (---) nem igazán (.) semmi [...] <sup>55</sup>

P2, P3 und P4 konnten auch keine Antworten zu diesem Kognaten geben, wobei P2 jedoch einen *Language Tag* dem präsentierten Wort zuordnete, d. h. P2 hat anhand formaler Charakteristika *spelade* dem Englischen ähnlich empfunden.

In den meisten Fällen (absolute Häufigkeit: 52, relative Häufigkeit: 54%) haben die Proband\*innen formähnliche Wörter abrufen können, diese waren jedoch keine Bedeutungsäquivalente der schwedischen Kognaten. Aus diesem Grund sind diese Antworten unter der Bezeichnung ‚negativ‘ in *Abb. 5.7* und *Tabelle 5.16* veranschaulicht. An diesen Wortformen lassen sich in den meisten Fällen die zur Messung der Levenshtein-Distanz verwendeten Operationen erkennen, also Tilgung, Ersetzung und Einfügung: z. B. *drack* >> *track* (Ersetzung), *hel* >> *hell* (Ergänzung) und *packade upp* >> *pack up* (Tilgung).

Bei den Kognaten *packade upp* und *planerade* konnten die Proband\*innen zum Teil die Bedeutung richtig erschließen (19 Fälle, relative Häufigkeit 20%; vgl. *Abb. 5.7*): Die Grundbedeutung ‚packen‘ bzw. Elemente der Wortfamilie von *packen* konnten dank des Wortsegments *pack* aktiviert werden. Ähnliches lässt sich auch bei *planerade* erkennen, obwohl P5 und P7 das Wortsegment *plane-* als Ausgangspunkt verwendet haben müssen, wodurch bei ihnen das Grundwort *Plan* in ihren Antworten nicht vorkommt. Demzufolge haben sie Wörter wie ung. *planetárium* (dt. ‚Planetarium‘) und eng. *planet* aktivieren können.

Unter den Antworten sind insgesamt 17 entsprechende Bedeutungen (relative Häufigkeit 18%) angegeben: Dank der Ähnlichkeit zum ungarischen *iskola* konnten alle Proband\*innen *skola* richtig erschließen. Dieser Kognat wurde auch aus

<sup>55</sup> Siehe *Anhang 5*. Deutsche Übersetzung des Segments:  
e::hm (2.5) vielleicht gombóc [dt. knödel] (3.0) ich weiß nicht davon <<verlegen lachend>> nicht wirklich (.) gar nichts

Motivationsgründen in die Aufgabe aufgenommen, damit die Proband\*innen unbedingt auch positive Erlebnisse sammeln können. Neben *skola* konnten P1, P7 und P8 *borgmästaren* richtig erschließen. Zu *säsongen* konnten P1 und P8 entsprechende Bedeutungen nennen. Darüber hinaus konnte P3 *beslöt*, P4 *hem* und *tidning*, P7 *spelade* und P8 *läst* mit den richtigen Form- und Bedeutungsäquivalenten verknüpfen.

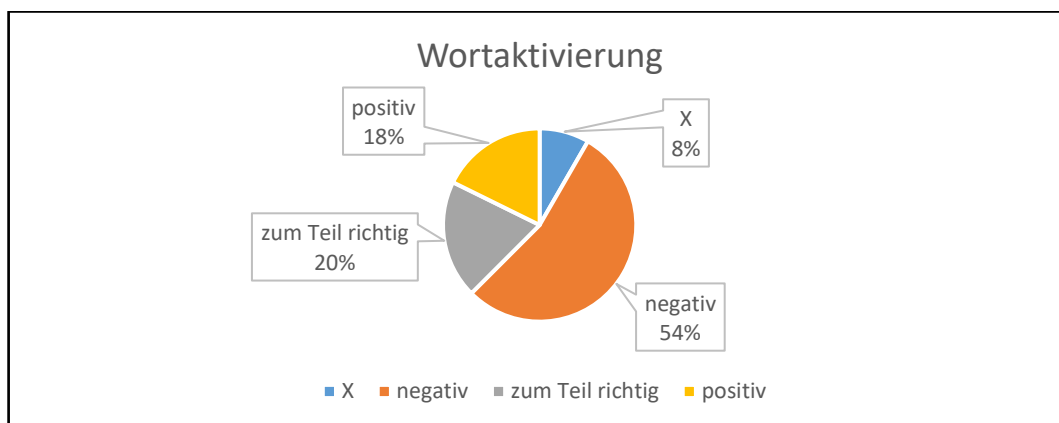


Abbildung 5.7: Relative Häufigkeit nach Kategorien

	positiv	zum Teil richtig	negativ	X
<b>P1</b>	3	2	6	1
<b>P2</b>	1	3	7	1
<b>P3</b>	2	3	6	1
<b>P4</b>	3	3	4	2
<b>P5</b>	1	2	9	0
<b>P6</b>	1	2	7	1
<b>P7</b>	3	1	8	0
<b>P8</b>	3	2	5	2
<b>Σ</b>	<b>17</b>	<b>19</b>	<b>52</b>	<b>8</b>

Tabelle 5.16: Absolute Häufigkeit der Wortaktivierungen nach Kategorien

### 5.3.1.3 Zwischenbilanz

Neben den konkreten aktivierten Wortformen konnten auch weitere Tendenzen in Bezug auf die mentalen Prozesse der Proband\*innen während Kognatenerkennung dank der Codierungen erfasst werden. Die so erhaltenen Ergebnisse der ersten Teilaufgabe sind aus der Perspektive der Zielsetzung vorliegender Arbeit aus den folgenden Gründen relevant:

- (1) Der Annahme entsprechend konnten die Proband\*innen von den 12 isolierten Kognaten im Durchschnitt 2,13 Kognaten richtig und 2,74 Kognaten zum Teil richtig erkennen. Da in den meisten Fällen die richtige Bedeutung nicht erschlossen werden konnte, eignen sich die Kognaten gut dazu, die Wirkung des metonymisch verwendeten Wortes im Rahmen von isolierten Sätzen zu untersuchen.
- (2) Die Proband\*innen haben wegen des Aktualitätseffektes (*recency*) vom Englischen eher englische Wörter aktiviert (vgl. *Abb. 5.6*).
- (3) Individuelle Unterschiede in Bezug auf die Sprachbewusstheit konnten ermittelt werden (vgl. *Tabelle 5.13*).

### 5.3.2 Interkomprehensionsaufgabe

Bei der Codierung der Verbalprotokollen zur Interkomprehensionsaufgabe wurde als Ausgangspunkt das Codesystem (siehe *Tabelle 5.9*) verwendet, das während der

	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>	<b>P5</b>	<b>P6</b>	<b>P7</b>	<b>P8</b>
<b>Satz 1</b>	02:32	01:50	01:42	01:43	02:29	01:15	02:23	03:00
<b>Satz 2</b>	02:35	01:46	01:24	02:00	01:46	01:05	01:58	02:49
<b>Satz 3</b>	01:57	01:10	01:15	01:09	00:59	00:49	02:14	02:45
<b>Satz 4</b>	02:34	01:23	01:42	01:00	02:15	01:07	01:53	02:16
<b>Satz 5</b>	02:11	02:22	01:40	01:50	01:37	00:54	01:55	02:37
<b>Satz 6</b>	03:08	03:00	02:11	02:06	01:48	01:16	01:26	02:02
<b>insg.</b>	<b>13:57</b>	<b>11:31</b>	<b>07:21</b>	<b>08:08</b>	<b>10:54</b>	<b>06:26</b>	<b>11:49</b>	<b>16:29</b>

Tabelle 5.17: Gewidmete Zeit zur Erschließung je nach Satz und Proband\*in

Codierung der ersten Aufgabe von der Verfasserin entwickelt. Es wurde aber nach den Prinzipien des induktiven Codierungsverfahrens erweitert. Die Ergänzung war auch aus dem Grund notwendig, dass die Proband\*innen in dieser Teilaufgabe mit Sätzen gearbeitet haben, was weitere Aspekte der Erschließungsprozesse zum Vorschein brachte. Die erweiterte Version des Systems ist in *Tabelle 5.18* veranschaulicht. Auch in diesem Fall wurden die ganzen Segmente der einzelnen Satzerschließungen codiert, damit sie als Einheit suchbar sind. Die für die einzelne Erschließungsaufgaben widmeten Zeiträume sind in *Tabelle 5.17* zusammengefasst. Im Durchschnitt haben die Proband\*innen 10:49 Minuten ( $\sigma = 75,54$  Sek.) mit der Aufgabe verbracht, wobei 06:26 die kürzeste und 16:29 die längste Dauer war.

Im folgenden Abschnitt werden zuerst die Verbalprotokolle im Allgemeinen analysiert, und anschließend werden in den darauffolgenden nächsten drei Abschnitten (5.3.2.2-4) die Erschließungsprozesse näher untersucht.

### 5.3.2.1 Codierung und Analyse der Verbalprotokolle

Die Verbalprotokolle zur zweiten Aufgabe (A2) wurden auch nach den Prinzipien der QIA systematisch codiert. *Tabelle 5.18* veranschaulicht das erweiterte Codesystem und die insgesamt absolute Häufigkeit der Codes in den Texten zu den zwei Aufgaben. Die früheren Codes wurden nach demselben Prinzip den Informationen der Verbalprotokolle zugeordnet.

Die Top-Level-Codes ‚Satz‘ und ‚Erschließen‘ mit ihren Subcodes, bzw. die Codes ‚Metonymie‘ und ‚Welt- und enzyklopädisches Wissen‘ wurden während der Analyse von A2 erstellt. Darüber hinaus wurden jeweils ein neuer Subcode zu zwei früheren Top-Level-Codes zugeordnet: So erscheint ‚Semantik‘ und ‚Syntax‘ unter dem Code ‚Sprachbewusstheit‘ und ‚Konzeptuelles Wissen‘ unter dem Code ‚Ebene des Wortwissens‘. Die Verteilungen der Codes in den Verbalprotokollen der zweiten Aufgabe werden kurz mit Hilfe von Code-Matrizen vorgestellt.

Liste der Codes	Häufigkeit
Codesystem	1030
Sätze	0
Sätze > Satz 1	8
Sätze > Satz 2	8
Sätze > Satz 3	9
Sätze > Satz 4	8
Sätze > Satz 5	8
Sätze > Satz 6	8
Kognaten	0
Kognaten > drack	15
Kognaten > hel	11
Kognaten > packade upp	16
Kognaten > hem	11
Kognaten > skola	10
Kognaten > läst	11
Kognaten > spelade	15
Kognaten > säsongen	15
Kognaten > planerade	13
Kognaten > borgmästaren	14
Kognaten > beslöt	14
Kognaten > tidning	14
Erschließung	0
Erschließung > Psychotypologie	12
Erschließung > Phrasenbedeutung	24
Erschließung > Satzbedeutung	30
Metonymie	30
Sprachbewusstheit	12
Sprachbewusstheit > Semantik	1
Sprachbewusstheit > Syntax	28
Sprachbewusstheit > Rechtsschreibung	22
Sprachbewusstheit > Morphologie	74
Lemma-Aktivierung	4
Lemma-Aktivierung > deutsches Wort	85
Lemma-Aktivierung > englisches Wort	111
Lemma-Aktivierung > ungarisches Wort	29
Lemma-Aktivierung > andere Sprachen	9
Weit- und enzyklopädisches Wissen	11
Ebene des Wortwissens	3
Ebene des Wortwissens > Konzeptuelles Wissen	5
Ebene des Wortwissens > Language Tag	52
Ebene des Wortwissens > Assoziation	32
Ebene des Wortwissens > Bedeutung	66
Ebene des Wortwissens > Aussprache	23
Ebene des Wortwissens > Form	22
Reflexion	0
Reflexion > negativ	37
Reflexion > unsicher	80
Reflexion > positiv	20

Tabelle 5.18: Erweitertes Codesystem und Häufigkeit der verwendeten Codes zur Analyse der Interkomprehensionsaufgabe

Eine neue Kategorie bilden die Codes ‚Psychotypologie‘, ‚Phrasenbedeutung‘ und ‚Satzbedeutung‘. Mit dem Code ‚Psychotypologie‘ sind Segmente markiert, in denen die Proband\*innen über empfundene Ähnlichkeiten zwischen der präsentierten Sprache, also Schwedisch, und ihren Sprachen berichtet haben (vgl. Abb. 5.8). Dies kam in den

Protokollen insgesamt in 12 Segmenten vor; vor allem P5 (4 Codierungen) und P8 (4 Codierungen) haben diesbezüglich ihre Gedanken verbalisiert, wie z. B.:

P5/A2 Z60-61: [...] ((elolvassa a mondatot)) (12.0) há:t ö: itt is szintén a német jut eszembe:: (-- ) vagyis hát így a némethez hasonlítanám [...] <sup>56</sup>

Codesystem	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	SUMME
↳ Erschließung									0
↳ Psychotypologie			1	1	4		2	4	12
↳ Phrasenbedeutung	1	2	4	2	3	3	6	3	24
↳ Satzbedeutung	7	3	3	3	5	2	5	2	30
Σ SUMME	8	5	8	6	12	5	13	9	66

Abbildung 5.8: Code-Matrix zur Verteilung der Codes zur Erschließungsprozessen

Die (psycho)typologischen Annahmen bilden den ersten Schritt der rezeptiven Verarbeitung einer neuen Zielsprache, demgemäß wurden sie unter ‚Erschließen‘ subsumiert. Es kann sogar als eine Sprachhypothese über die grammatische Struktur interpretiert werden (vgl. die Theorie zur Spontangrammatik von Meißner 2004b, bzw. *Abschnitt 2.2.4*). Zur Kategorie ‚Erschließung‘ gehören außerdem die Codes ‚Phrasenbedeutung‘ (insg. 24 Segmente) und ‚Satzbedeutung‘ (insg. 30 Segmente). Mit diesen Codes wurden Segmente versehen, in denen die Proband\*innen die Bedeutungen von Phrasen bzw. die der ganzen Sätze versuchten abzuleiten; d. h. die Richtigkeit der verbalisierten Deutungen wurde bei der Codierung nicht markiert. Aus den Daten in *Abb. 5.8* ist ersichtlich, dass bei P1 die meisten Segmente (7 Codierungen) zur ‚Satzbedeutung‘ zu finden sind, während die meisten Segmente mit Codierungen zu Bedeutungserschließungen (insg. 11) bei P7 zu sehen sind. Dies bedeutet aber nicht, dass P7 in der Bedeutungserschließung der Sätze erfolgreicher war: In *Tabelle 5.19* sind die Bewertungen der Segmente unter diesem Aspekt dargestellt.

Aus den in *Tabelle 5.19* veranschaulichten Informationen geht eindeutig hervor, dass P1 mit 5 ‚richtigen/zum größten Teil richtigen‘ und mit 1 ‚zum Teil richtigen‘ Antworten die zweite Aufgabe am erfolgreichsten absolvierte. Die Proband\*innen, in deren Spalte ein X angegeben ist, konnten zu den präsentierten schwedischen Sätzen Annahmen (a) nur auf der Wortebene formulieren oder (b) sie haben die Phrasen/die Sätze

<sup>56</sup> Siehe *Anhang 9*. Deutsche Übersetzung des Segments:  
 [...] ((liest den Satz)) (12.0) nu:n ä: hier fällt wieder das deutsche ein (-- ) also ich würde es so mit dem deutschen vergleichen [...]



grundsätzlich falsch interpretiert. Der Strich (–) symbolisiert Deutungsversuche, bei denen die Proband\*innen einen guten Ausgangspunkt hatten, ihr Versuch endete jedoch nicht erfolgreich. Diese Segmente werden in den Abschnitten 5.3.2.2-5.3.2.4 auch inhaltlich näher untersucht.

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
<b>Satz1</b>	✓	≈	X	–	✓	–	–	✓
<b>Satz 2</b>	✓	≈	–	≈	≈	≈	≈	–
<b>Satz 3</b>	✓	✓	–	≈	✓	–	≈	≈
<b>Satz 4</b>	✓	≈	–	X	≈	X	≈	–
<b>Satz 5</b>	✓	X	–	≈	X	–	X	X
<b>Satz 6</b>	≈	X	≈	X	–	X	X	X

Tabelle 5.19: Bewertung der von den Proband\*innen formulierten Satzbedeutungen (✓ = richtig/zum größten Teil richtig; ≈ = zum Teil richtig; – = falsch; X = keine Angaben)

Wie oben angesprochen wurde zur Kategorie ‚Sprachbewusstheit‘ der Code ‚Syntax‘ und ‚Semantik‘ hinzugefügt. In den Verbalprotokollen zur zweiten Teilaufgabe konnten insgesamt in 66 Segmenten Aspekte zur Sprachbewusstheit erkannt werden. Aus den Daten der Code-Matrix in *Abb. 5.9* lässt sich erkennen, dass die meisten Aussagen (19 Codierungen) mit dem untersuchten Inhalt in dem Verbalprotokoll von P8 zu finden sind, wie auch im Fall der ersten Teilaufgabe. Weiterhin ist es zu sehen, dass keine Segmente dieser Kategorie in der Transkription von P2s verbalisierten Gedanken zugeordnet werden konnten.

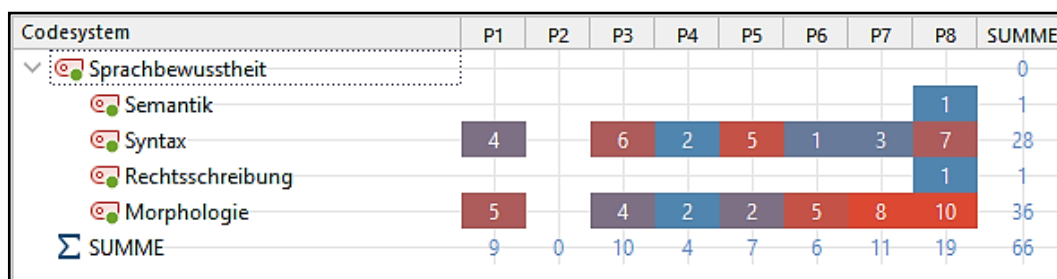


Abbildung 5.9: Code-Matrix zur Verteilung der Codes der Kategorie ‚Sprachbewusstheit‘

Am häufigsten, in insgesamt 36 Segmenten, aktivierten die Proband\*innen ihr linguistisches Wissen, um Hypothesen über die Morphologie der präsentierten unbekanntem Sprache zu formulieren. Aus der Codekonfiguration der Kategorie

„Sprachbewusstheit“ (Abb. 5.10) kann auch erkannt werden, dass in 8 Fällen in dem gleichen Segment auch syntaktische Informationen geäußert wurden, wie z.B.:

P4/A2 Z103-106: [...] a sz::tád (1.5) azt gondolom (2.0) hm (2.0) hm ja  
 (-- ) hát hogyha az ein után (---) ein után (.) áll  
 (.) akkor (-) az:: (-- ) kell legyen a főnév (1.0) és  
 akkor a: (-) a pláneráda az ige [...] <sup>57</sup>

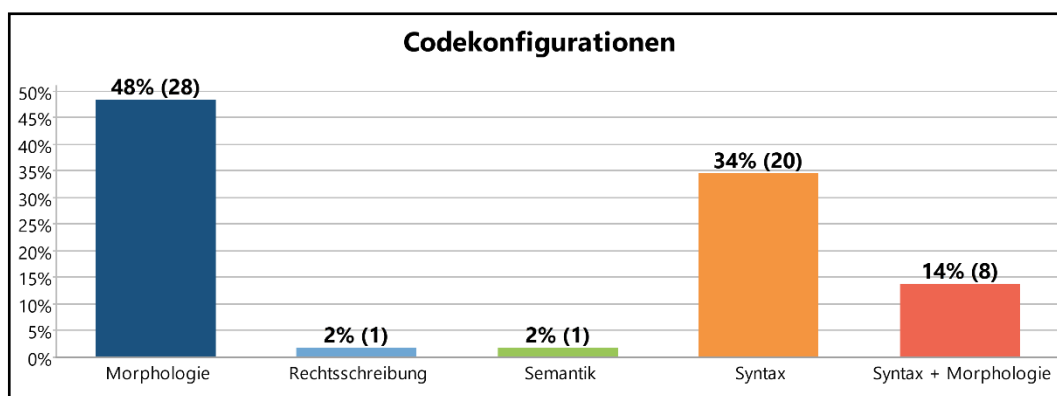


Abbildung 5.10: Codekonfiguration zur Kategorie „Sprachbewusstheit“

In dem zitierten Segment von P8 kann gesehen werden, dass P8 aus der syntaktischen Position die Wortart der Wörter richtig gefolgert hat. Durch diese Erkenntnis interpretierte P8 *planerade* nicht mehr als ein Substantiv, wie noch in der ersten Teilaufgabe (vgl. Tabelle 5.15).

Die kodierten Segmente zur „Metonymie“, „Ebene des Wortwissens“ und „Welt- und enzyklopädisches Wissen“ sind in einer Matrix (Abb. 5.11) veranschaulicht. Als „Welt- und enzyklopädisches Wissen“ wurden Aussagen wie „ö::hm brecht az író“ [= dt. „ä::hm brecht der Schriftsteller“] (Anhang 6, P2/A2 Z41) oder „a viről nekem így az öt jutott eszembe (-) de gondolom csak az római szám (.) miatt“ [= dt. über vi fällt mir fünf ein (-) aber ich denke es ist nur wegen der römischen zahlen] (Anhang 10, P6/A2 Z40-42) versehen.

Mit dem Code „Metonymie“ wurden die Segmente markiert, in denen die Proband\*innen auf die Bedeutung der metonymisch verwendeten schwedischen Wörter explizit reflektierten. Das heißt aber nicht, dass sie die metonymische Bedeutung explizit genannt haben, sondern dass sie sich mit der Wortform auseinandergesetzt haben.

<sup>57</sup> Siehe Anhang 12. Deutsche Übersetzung des Segments:  
 [...] a sz::tád (1.5) ich denke (2.0) hm (2.0) hm ach so (-- ) nun wenn es nach ein (---) nach ein (.) steht  
 (.) dann (-) da::s (-- ) muss das ein substantiv sein (1.0) und dann da::s (-) das planerada ist das verb [...]

Darüber hinaus kann es den Verbalprotokollen bei P2, P3, P7 und P8 entnommen werden, dass sie auch Elemente des konzeptuellen Wissens aktivieren konnten.

Codesystem	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	SUMME
Metonymie	5	5	2	4	3	4	3	4	30
Welt- und enzyklopädisches Wissen	1	2	2	1		3		2	11
▼ Ebene des Wortwissens									0
Konzeptuelles Wissen		1	1				2	1	5
Language Tag	1	4	1	2	3	2		2	15
Assoziation	1				1	3	1	1	7
Bedeutung	3	4	1	6	1	3	3	2	23
Aussprache	1								1
Form			2			1		1	4
Σ SUMME	12	16	9	13	8	16	9	13	96

Abbildung 5.11: Code-Matrix zur Verteilung der Codes der Kategorien ‚Metonymie‘, ‚Welt- und enzyklopädisches Wissen‘ und ‚Ebene des Wortwissens‘

Ein interessantes Beispiel dafür ist im Verbalprotokoll von P3 zu finden:

P3/A2 Z102-110: [...] de a:: ugye a redaktionen lesz itt az alany a beslöt az (-) valamilyen eldönteni ugye cselekvés (3.0) és a tájdning (-- ) hát (-- ) ö:: mivel redaktionen ezért nem biztos hogy a tájdning az valami takarítással <<nevetve>> kapcsolatos lesz így már mint az elején gondoltam (-) lehet hogy valamilyen dö'ntés: (-) valamilyen fontosabb döntés (-- ) mondjuk (-) hm: fogalmam sincs (-) lehet hogy valamilyen nyom' nyomda mert redaktion (---) lehet hogy valami nyomtatvány (-- ) valami olyasmi lehet a tájdning akkor már (4.0) igazából ennyi (1.0)<sup>58</sup>

P3 hat in der ersten Teilaufgabe *tíjdning* mit dem englischen Wort *tidy* verknüpft. Sie hat *redaktionen* erkannt und konnte es mit seinem deutschen Äquivalenten verbinden. Das zusammen mit der Annahme zur Bedeutung von *beslöt* (dt. ‚beschließen‘) aktivierten bei P3 konzeptuelle Wissensseinheiten, die zum Wort dt. *Redaktionen* gehören. So konnte P3

<sup>58</sup> Siehe Anhang 7. Deutsche Übersetzung des Segments:

[...] aber die:: redaktionen wird hier wohl das subjekt sein das beslöt das (-) ist irgenwelches beschließen also tätigkeit (3) und dieses teidning (-- ) nun (-- ) ä:: denn redationen deshalb ist es nicht sichert dass das teidning etwas mit putzen <<lachend>> zu tun hat schon so am anfang habe gedacht (-) es kann irgendeine ent'schei:dung sein (-) irgendeine wichtigere entscheidung (-- ) zum beispiel (-) hm: ich habe keine ahnung (-) es kann irgendeine dru' druckerei sein weil redaktion (---) es kann ein druckwerk sein (-- ) so etwas kann das teidning dann schon sein (4.0) eigentlich so viel

(ohne auf die Form von *tidning* zu reflektieren) die Bedeutungen ung. *nyomtatvány* (dt. ‚Druckwerk‘) abrufen.

Wie auch in dem oben zitierten Segment haben die Proband\*innen in A2 bei den Erschließungsversuchen häufig auf ihre Deutschkenntnisse zurückgegriffen. Aus den Daten der Code-Matrix (Abb. 5.12) und aus dem Diagramm zur relativen Häufigkeit der Codes ist eindeutig erkennbar, dass in den Verbalprotokollen zur zweiten Aufgabe mehr Segmente gefunden wurden, in denen sich die Proband\*innen bei Erschließungsversuchen auf deutsche Wörter bezogen.

Codesystem	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	SUMME
Lemma-Aktivierung				1					1
deutsches Wort	9	6	7	7	4	1	7	10	51
englisches Wort	7	3	4	8	1	2	8	4	37
ungarisches Wort	1		2			1	2	3	9
andere Sprachen	2							3	5
<b>SUMME</b>	<b>19</b>	<b>9</b>	<b>13</b>	<b>16</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>17</b>	<b>20</b>	<b>103</b>

Abbildung 5.12: Code-Matrix zur Verteilung der Codes der Kategorie ‚Sprachbewusstheit‘

Die häufigere Aktivierung des Deutschen in A2 kann von der empfundenen Nähe der zwei Sprachen (Deutsch und Schwedisch), also von der Psychotypologie abhängen (Ringbom 2007: 7-8). Um diese Annahme zu überprüfen, wurden die mit dem Code ‚Psychotypologie‘ versehenen Segmente im Nachhinein überprüft und nach Sprachen weiter kategorisiert (vgl. Abb. 5.14). Die Daten bestätigen die Annahme, da sich die Proband\*innen unter den 12 gefundenen Segmenten zur Psychotypologie in 9 auf die deutsche Sprache bezogen haben.

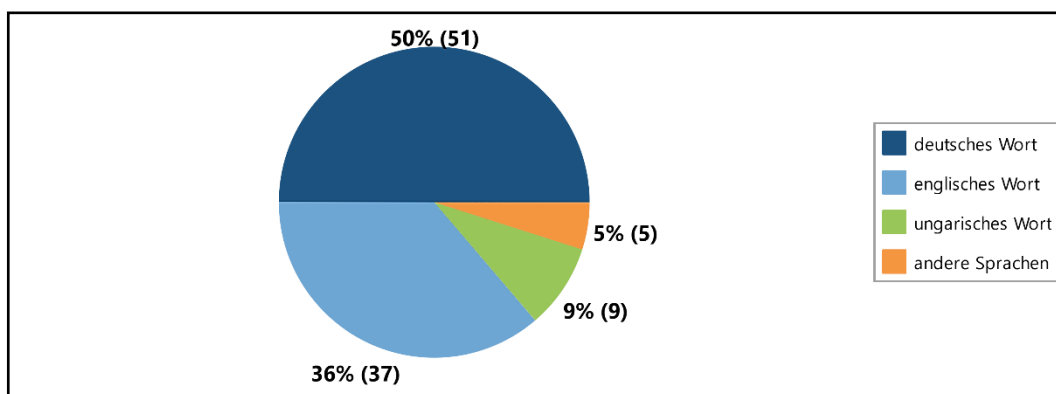


Abbildung 5.13: Relative Häufigkeit des Vorkommens einzelner Sprachen in A2

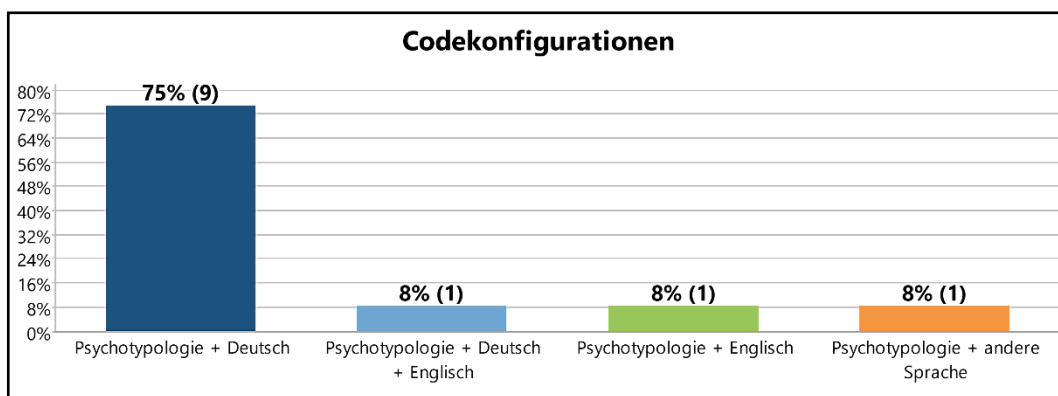


Abbildung 5.14: Absolute und relative Häufigkeit psychotypologischer Annahmen der Proband\*innen

Was die Reflexionen der Proband\*innen betrifft, ist insgesamt in den Verbalprotokollen zu A2 eine ähnliche Tendenz zu erkennen, wie in denen zur A1 (siehe *Abb. 5.15* und vgl. dazu *Abb. 5.6*)

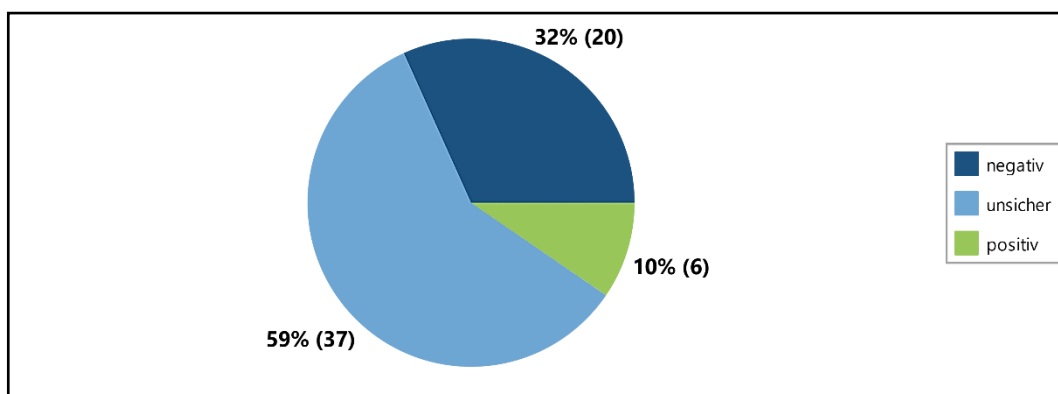


Abbildung 5.15: Relative Häufigkeit der Codes zur ‚Reflexion‘ (A2)

### 5.3.2.2 Ergebnisse zur Metonymie *BEHÄLTER FÜR INHALT*

Der erste schwedische Satz zur Metonymie *BEHÄLTER FÜR INHALT* war der folgende:

(1)

Schwed.: Sven drack en hel **flaska** på under trettio sekunder.

Dt.: Sven trank eine ganze Flasche unter dreißig Sekunden.

Eng.: Sven drank one whole bottle under thirty seconds.

Im Satz ist *flaska* das metonymisch verwendete Wort. In der ersten Aufgabe wurden *darck* und *hel* isoliert abgefragt, deren Bedeutungen die Proband\*innen in der ersten Runde nicht erschließen konnten. Im Satz sind die zwei Wörter mit dem metonymisch verwendeten Wort syntaktisch verbunden: *flaska* ist das Akkusativobjekt des Verbes *drack*, und *hel* ist das Attribut von *flaska*. Der Satz ist ein einfacher, ergänzter Satz.

Aus den Verbalprotokollen ist klar erkennbar, dass die Proband\*innen den Satz während des Erschließungsprozesses versucht haben, in Phrasen aufzuteilen. Dieses Vorhaben wird auch von P5 reflektiert:

P5/A2 Z14-15: [...] próbáltam így a kis részecskéket fejtegetni hogy  
ö:: (-- ) hogy mik lehetnek (3.0) mármint hogy így a  
mondatnak mely részei képezhetik [...] <sup>59</sup>

Die Phrase *under trettio sekunder* und deren Elemente werden in vier Fällen (P1, P3, P6, P8) als Ausgangspunkt der Erschließung gewählt, z. B.:

P3/A2 Z2-3: [...] ö::hm (3.0) hát ott van egy under akkor az (--)  
biztos valami alatt valami ilyesmit jelent [...] <sup>60</sup>

P6/A2 Z1-2: [...] ö::hm: (2.0) hát így (-) az első szó amit így  
talán értek az az szekunder [...] <sup>61</sup>

Eine weitere erkannte Phrase ist *en hel flaska*. Weil (a) *flaska* der Kopf der Phrase ist, und weil es (b) sowohl im Ungarischen als auch im Deutschen ein Formäquivalent hat, fangen die Proband\*innen innerhalb dieser Phrase immer mit der Bedeutungserschließung dieses Wortes an. Alle 8 Proband\*innen haben das Wort erkannt, wobei P3, P6, P7 und P8 auf die ungarische Form zurückgegriffen haben. P1 hat dt. *Flasche* als Quelle des Transfers genannt. Bei P2, P4 und P5 erschien die entsprechende Bedeutung von *flaska* ohne Referenz auf eine aktivierte Sprache. P2 fängt sogar das Verbalisieren mit den folgenden Worten an:

P2/A2 Z4-6: (3.0) ö::hm (1.0) hát hogyha ha így lefordítanám  
akkor valami (-) olyasmire hogy ö:: (-) (hét) (-)

<sup>59</sup> Siehe *Anhang 9*. Deutsche Übersetzung des Segments:

[...] ich versuchte die kleinen teile zu verstehen was ä:: (-- ) was sie sein könnten (3.0) also welche teile des satzes bilden sie [...]

<sup>60</sup> Siehe *Anhang 7*. Deutsche Übersetzung des Segments:

[...] ä::hm (3.0) nun dort ist ein under dann das (-- ) ist bestimmt etwas unter etwas ähnliches kann das bedeuten [...]

<sup>61</sup> Siehe *Anhang 10*. Deutsche Übersetzung des Segments:

[...] ä::hm (2.0) also (-) das erste wort das ich so verstehe ist das das szekunder [...]

üveget megivott (-) ö:hm (-) három másodperc alatt  
[...]<sup>62</sup>

Aus dem zitierten Segment von P2 ist auch erkennbar, dass P2 die Bedeutung von *drack* im Rahmen der Phrase richtig benutzt hat. Es stellt sich so die Frage, inwieweit das Erkennen von *flaska* zum Erkennen des Wortes *drack* unmittelbar führen kann. Anhand der Daten der Verbalprotokollen (dargestellt in *Tabelle 5.20*) ist es ersichtlich, dass die Verknüpfung der richtigen Bedeutung nicht nur von dem formalen Erkennen des Wortes *flaska* abhängt: Außer der Wortwissenseinheit *Bedeutung* sind noch weitere Wortwissenseinheiten zu aktivieren und zu transferieren.

	<i>drack</i>
P1	‚meginni‘ [dt. trinken]
P2	‚inni‘
P3	eng. duck
P4	‚tenni‘ [dt. stellen]
P5	‚inni‘ [dt. trinken]
P6	‚keres‘ [dt. suchen]
P7	eng. grab
P8	eng. drink, drunk

Tabelle 5.20: Bedeutungserschließungen zum *drack*

Außer P3 haben die Proband\*innen Verben als mögliche Äquivalente angegeben, was durch die syntaktische Position von *drack* erklärbar ist: *Drack* steht auf der zweiten Stelle im Satz. P8 verbalisiert dazu Folgendes:

P8/A2 Z13-16: [...] a a drack is volt ha jól emlékszem az első feladatban (3.0)és gondolom hogy az lenne az ige (1.5) itt a mondatba' (-- ) mert ugye e:: általában az

<sup>62</sup> Siehe *Anhang 6*. Deutsche Übersetzung des Segments:  
[...] (3.0) ä:hm (1.0) wenn ich das so übersetzen würde dann auf so (-) etwas dass ö:: (-) (sieben) (-) flasche trank er (-) ä:hm (-) unter drei sekunden

van a második helyen (2.0) a nyelvekben (.) első helyen pedig az alany hhh [...] <sup>63</sup>

Es lässt sich annehmen, dass in den drei Fällen, in denen nicht *trinken* aktiviert wurde, haben die Proband\*innen *flaska* in seiner Grundbedeutung verstanden. Durch das Transferieren von kollokationellem Wissen haben sie zum Wort passende, mit ihm häufig vorkommende Verben, wie z. B. *stellen* aktiviert. Bei P1 ist es aber erkennbar, dass P1 zum *flaska* das entsprechende BEHÄLTER-IKM aktiviert hat, wodurch P1 die Bedeutung von *drack* im Vergleich zur Antwort in der ersten Teilaufgabe (eng. *drake jacket*) veränderte:

P1/A2 Z4-6: [...] flas=flaska vagy flászka öhm az valami üveg lehet mert flasch' (.) flasche (---) ö::: ( ) azt tudom hogy (---) ö::: a sven szerintem egy név az en (.) gondolom hogy egy (-) egy=egy név' (.) névelő úgy mint an'=angolban az hogy (.) an (2.0) ö::: (2.0) akkor a hel az::: (-- ) hát ezt nem tudom ((nevet)) szerintem a=a: (---) megint hell gondolok de az nem illik most annyira bele ebbe a::: (---) talán (1.5) talán arra utal hogy ö::: (-) ja a drek pedig talán nem is ing talán lehet és akkor hogy meginna ez a sven meginna egy egész üveg hm::: valamit három másodperc alatt (5.0) [...] <sup>64</sup>

P1 hat, ohne darauf reflektiert zu haben, auch die richtige Bedeutung zum *hel* (ung. *egész*) aktivieren können, wobei das nur P1 unter den Proband\*innen schaffen konnte. Außer P1 haben P7 (*Anhang 11, A2/Z24*) und P8 (*Anhang 12, A2/Z28*) auf *hel* reflektiert. Bei den anderen Proband\*innen erschien *hel* gar nicht während der Bedeutungserschließung. P7 konnte die attributive Funktion des Wortes erkennen, P8 hat es als ‚halb‘ (2 LD Entfernung: Ersetzung von *e* und Ergänzung durch *b*) interpretiert.

<sup>63</sup> Siehe *Anhang 12*. Deutsche Übersetzung des Segments:

das das drack war auch wenn ich mich recht erinnere in der ersten Aufgabe (3.0) und ich denke dass es wäre das verb (1.5) hier im Satz (-- ) weil e:: im allgemeinen das steht an der zweiten stelle (2.0) in den Sprachen

<sup>64</sup> Siehe *Anhang 5*. Deutsche Übersetzung des Segments:

[...] flas=flaska oder flaska ähm es könnte eine art flasche sein weil flasch' (.) flasche (---) ä::: ( ) das weiß ich (---) ä::: ich glaube sven ist ein name das en (.) ich denke dass es ein (-) ein=ein art' (.) artikel wie im eng'=englischen das (.) an (2.0) ä::: (2.0) dann das hel da::s (-- ) nun das weiß ich nicht ((lacht)) ich denke das=das (---) ich denke wieder an hell aber das passt nicht so gut hier rein (---) vielleicht (1.5) vielleicht bezieht es sich darauf ä::: (-) ah das drack ist vielleicht gar nicht hemd und dann dass dieser sven eine ganze flasche trinken würde unter drei sekunden



P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
flaska	sekunder	Sven	flaska	drack (flaska)	sekunder	flaska	flaska

Tabelle 5.21: Antworten auf die retrospektive Rückfrage (Satz 1)

In der retrospektiven Rückfrage benannten vier Proband\*innen *flaska* als das Schlüsselwort, das ihnen die größte Hilfe beim Verstehen des Satzes leistete. Unter diesen vier Proband\*innen haben aber nur P1 und P8 die Bedeutung ‚trinken‘ dem Wort *drack* zuordnen können. P5 gibt *drack* als das Wort an, das das Erschließen unterstützt hat. Aus dem Verbalprotokoll zur Aufgabenlösung stellt es sich jedoch heraus, dass P5 schon am Anfang der Verbalisierung die passende Bedeutung zur *flaska* transferieren konnte (Anhang 9, A2/Z5). Kurz darauf, im gleichen Absatz (Z10-11), nennt sie spontan zum ung. *üveg* (dt. ‚Flasche‘) das Verb *ittunk* (dt. ‚wir tranken‘) und auch eine substantivierte Form ung. *ivászat* (dt. ‚Trinken‘). Es lässt sich annehmen, dass *flaska*, und durch diese Wortform aktiviertes konzeptuelles Wissen das Deuten von *drack* ermöglichten, was dann das Verstehen des ganzen Satzes erleichterte.

Der zweite Satz zu BEHÄLTER-FÜR-INHALT-Metonymie war der folgende:

(2)

Schwed.: Bernard packade upp sin **ryggsäck** så fort han kommit hem.

Dt.: Bernard packte aus seinen Rucksack sofort er kam Heim.

Eng: Bernard unpacked his rucksack as soon as he came home.

Im Satz ist *ryggsäck* das metonymisch verwendete Wort. In der ersten Aufgabe wurden bereits *packade upp* und *hem* isoliert abgefragt. In der ersten Runde konnten die Proband\*innen die Bedeutung von *packade upp* (Verb plus Partikel) dank der lexikalischen Morpheme dt. *pack-* und eng. *pack* zum Teil gut erschließen, dabei wurde das Wort in erster Linie als Substantiv wahrgenommen (bis auf P3, P3 hat es als Verb identifiziert; vgl. *Tabelle 5.14*). Weiterhin ist es wichtig anzumerken, dass *upp* etymologisch mit eng. *up* verwandt ist, jedoch bedeutet es in dieser Verb-Partikel-Kombination ‚aus‘. In diesem Kontext fungiert also *upp* als ein *falscher Freund*. Die Bedeutung von *hem* konnte nur P4 richtig angeben. Der Satz ist ein zusammengesetzter Satz; die Metonymie ist im Hauptsatz und ist das Akkusativobjekt des Satzes. *Hem* kommt in dem Nebensatz vor. Da *packade upp* im Satz *ryggsäck* regiert, ist es interessant

zu untersuchen, ob und inwieweit das Erkennen des metonymisch verwendeten Wortes die Bedeutungserschließung des zum Verb gehörenden Partikels (*upp*) beeinflusst.

Den Kognaten *ryggsäck* konnte nur P2 nicht richtig erkennen; nur der Kopf des Kompositums wurde durch dt. *Sack* identifiziert. Bei den anderen Proband\*innen sind hinsichtlich *packade upp* folgende Deutungen zu erkennen:

- (i) P8 hat die Bedeutungen ‚aufnehmen‘ und ‚aufpacken‘ angegeben (*Anhang 12, A2 Z50-51*), dementsprechend wurde die Bedeutung des Partikels *upp* nicht modifiziert.
- (ii) P3, P4, P5, P7 haben die Bedeutung ‚zusammenpacken‘ angegeben, wobei P3 bereits bei der Kognatenerkennung diese Wortform erschlossen hat. P4 hat während der Verbalisierung zuerst sowohl ‚aufpacken‘ als auch ‚zusammenpacken‘ angegeben (*Anhang 8, A2 Z24*). Nach der Klärung der Bedeutung von *ryggsäck* hat P4 sich für ‚zusammenpacken‘ entschieden (*Z38*). P5 hat erst nach einer längeren Pause (11 Sekunden) die ersten Gedanken geäußert, demzufolge ist es nicht ganz klar, welche vorherigen Erschließungsversuche den verbalisierten Entsprechungen ‚zusammenpacken‘ und ‚zusammenlegen‘ vorangegangen sind (*Anhang 9, Z27-29*). P7 hat *packade* am Anfang der Verbalisierung vorgelesen, hat jedoch darüber keine Überlegungen mitgeteilt (*Anhang 11, A2 Z34*). In *Z39* kehrt P7 zu *packade (upp)* zurück, wo die Bedeutung ‚zusammenpacken‘ angegeben war. Zwischen den zwei Benennungen von *packade*, versuchte P7 die Bedeutung des Nebensatzes zu erschließen; d. h. P7 dürfte die Bedeutung von *ryggsäck* früher gedeutet haben als P7 das in *Z42* verbalisiert hat.
- (iii) P6 hat ‚einpacken‘ als Bedeutung genannt (*Anhang 10, A2 Z22*).
- (iv) P1 konnte die richtige Bedeutung des Satzes erschließen, aber im Verbalprotokoll von P1 ist es zu sehen, dass P1 mehrere Bedeutungsvorschläge formuliert hat (*Anhang 5, A2 Z35-37*): ‚auspacken‘, ‚aufpacken‘ und ‚einpacken‘. Da P1 auch die Bedeutung des Nebensatzes erschließen konnte, konnte P1 dem Kontext entsprechend ‚auspacken‘ als richtige Lösung auswählen.

Weiterhin ist es auch interessant zu sehen, dass auf die retrospektive Rückfrage bezüglich des Schlüsselwortes 5 Proband\*innen mit dem Wort *ryggsäck* antworteten, unabhängig davon, inwieweit sie die Bedeutung des Satzes deuten konnten.

P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
ryggsäck	Bernard	ryggsäck	packade	packade	ryggsäck	ryggsäck	ryggsäck

Tabelle 5.22: Antworten auf die retrospektive Rückfrage (Satz 2)

Aus den oben beschriebenen Erschließungsprozessen lässt sich annehmen, dass die Metonymie BEHÄLTER FÜR INHALT die Auswahl der Präfixe als Äquivalente des Partikels *upp* beeinflusst haben dürfte. Es ist gut möglich, dass durch das Transferieren der Wortwissenseinheit *konzeptuelles Wissen* zum *ryggsäck* das BEHÄLTER-IKM aktiviert werden konnte. Diese Annahme lässt sich auch dadurch verstärken, dass das Äquivalent von *ryggsäck* auch in der ungarischen Verbalisierung metonymisch verwendet wurde (vgl. *Anhang 8, P4/A2 Z38*: „összepakolta a: (---) a: hátizsákját“ [= dt. „packte seinen (- -) seinen Rucksack zusammen). Darüber hinaus ermöglichte das kollokationelle Wissen den Proband\*innen, dass sie verschiedene aber zum BEHÄLTER-IKM passende Präfixe ausgewählt haben (vgl. z. B. *Punkt (iv)* der obigen Liste).

### 5.3.2.3 Ergebnisse zur Metonymie HERSTELLER FÜR PRODUKT

Der erste untersuchte Satz zu diesem Metonymietyp ist:

(3)

Schwed.: Har du läst **Brecht** i skolan?

Dt.: Hast du gelesen (las) Brecht in Schule [der]?

Eng.: Have you read Brecht in school [the]?

Der Satz ist ein einfacher, ergänzter Fragesatz, in dem *Brecht* das metonymisch verwendete Wort ist. In der ersten Aufgabe wurden *läst* und *skolan* isoliert abgefragt. Die Bedeutung von *skolan* konnte von allen Proband\*innen in der ersten Runde erschlossen werden. Demgegenüber konnte die Bedeutung von *läst* nur von P8 durch dt. *lesen* abgeleitet werden (vgl. *Tabelle 5.14*). Infolgedessen wird in Bezug auf diesen Satz genauer untersucht, ob die Proband\*innen die vorher zu *läst* angegebenen Bedeutungen

im Kontext der Metonymie verändern konnten. *Brecht* ist das Akkusativobjekt des Satzes, wird also von dem zu erschließenden Verb regiert.

Aus den Verbalprotokollen lassen sich die folgenden Aspekte zu der oben angesprochenen Frage erkennen:

- (i) Obwohl P8 in der ersten Runde *lást* richtig erschließen konnte, konnte P8 den Satz nur zum Teil richtig deuten; es wurde sogar die Bedeutung von *lást* falsch modifiziert: „nem biztos hogy az olvasni hanem (-) lehet hogy (1.0) ö::: (---) a látni“ [= dt. „es nicht sicher dass es lesen ist sondern (-) es kann (1.0) ä::: (---) das sehen]“ (*Anhang 12, A2 Z73-54*). Dies lässt sich dadurch erklären, dass P8 *Brecht* als Schriftsteller/Dramatiker nicht erkannt hat: „a brecht az megin’(1.5) gondolom egy férfi lehe::t“ [= dt. „der brecht das ist wied‘ (1.5) kann ein mann sein] (*Anhang 12, A2 Z54-55*). Demzufolge hat P8 *Brecht* als Subjekt des Satzes wahrgenommen, was mit dem Vorhandensein von *du* für P8 nicht übereinstimmbar war. So wurde durch den Kontext, der durch *i skolan* aktiviert wurde, die Bedeutung von *lást* als ‚sehen‘ abgeleitet (zur Frage der Phrase *i skolan* siehe *Punkt (iv)* vorliegender Liste).

Aus der Verbalisierung von P7 kann nicht eindeutig erkannt werden, ob P7 *Brecht* als Schriftsteller/Dramatiker erkennen konnte. Darüber hinaus hat P7 die mit *lást* verknüpfte Bedeutung auch im Kontext nicht verändert. Demzufolge lautete die mögliche Übersetzung des Satzes wie folgt: „az iskolában hagyta brechtet“ [= dt. „hast du brecht in der schule gelassen] (*Anhang 11, A5 Z 61-62*). Vermutlich hat der falsche Freund dt. *lässt* bei der Bedeutungserschließung die Oberhand gewonnen.

- (ii) P4 hat *Brecht* als Schriftsteller/Dramatiker erkannt, trotzdem konnte P4 nur zum Teil richtig die Bedeutung des Satzes erschließen. Aus Versehen wurde *lást* übersprungen, nur die Phrase *har du* wurde interpretiert, trotzdem liefert P4s Verbalisierung wichtige Informationen:

A2 Z43-53 ((elolvassa a mondatot)) (4.0) hm::: (3.0) hát ez a::: (2.0) ez a hár ez ugye megint a habenre emlékeztetett hogy ak’ (-) a du meg az ugye megint a németből a dura (--) tehát hogy akkor azt jelentheti így a mondatnak az eleje hogy van-e neked (1.5) hm::: (---) hát az a leszt (---) leszt

brecht (--) öhm:: (1.5) hát nem tudom ez most így nagy tipp lesz (-) de::: (---) de talán az hogy így (1.0) hogy ez utol' (-) tehát hogy egy ilyen (-) ilyen könyv (-) nem tudom mert a brechről egy köny' öhm (-) tehát a könyv jut eszembe <<nevetve>> (--) az író és annak a könyve (-) és hogy a:: (--) azt jelneheti esetleg hogy=ö: (-) hogy megvan-e az a könyved az iskolában (--) hogy ezt jelentheti talán a mondat<sup>65</sup>

In diesem zitierten Segment ist zu sehen, wie P4 zur Deutung des Satzes die HERSTELLER-FÜR-PRODUKT-Metonymie explizit erklärt, wobei P4 die Bedeutung ‚Buch‘ von *Brecht* ableitet. Auch in dem Übersetzungsversuch gibt P4 das Wort ung. *könyv* [= dt. *Buch*] an.

- (iii) P1, P2 und P5 konnten die Bedeutung des ganzen Satzes richtig erschließen. Sowohl P2 als auch P5 haben ihre Verbalisierungen zum Satz mit der richtigen Übersetzung angefangen (siehe *Anhang 6*, A2 Z38-39 und *Anhang 9*, A2 Z45-46). Aus dem Verbalprotokoll von P1 stellt es sich heraus, dass *läst* das letzte Element im Satz war, dem P1 die richtige Bedeutung zuordnen konnte. Die Deutung von *läst* wird von P1 wie folgt reflektiert:

A2 Z43-53 [...]a le' (.) az a leszt haha (-) az az olvasni vagyis hát ebből a kontextusból így ez jön le hogy olvasni habár először nem is (-) nem is arra gondoltam (1.5)<sup>66</sup>

In der retrospektiven Befragung ergänzte P1 diese Informationen mit der folgenden Bemerkung:

<sup>65</sup> Siehe *Anhang 8*. Deutsche Übersetzung des Segments:

((P4 liest den satz)) (4.0) hm::: (3.0) nun das ist (2.0) dieses har das erinnert mich also wieder an das haben dass da' (-) und das du wohl wieder aus deutschem auf du (--) also dann kann so der anfang des satzes dass du hast (1.5) hm:: (---) nun dieses läst (---) läst brecht (--) ähm:: (1.5) nun weiß ich nicht das wird ein großer tipp sein (-) a:::ber (---) aber das mag so (1.0) dass es ( ) (-) also solch ein (-) solch ein buch (-) ich weiß nicht vom brecht ist mir ein buch ähm (-) also das buch ist mir eingefallen <<lachend>>

(--) der schriftsteller und dessen buch [...]

<sup>66</sup> Siehe *Anhang 5*. Deutsche Übersetzung des Segments:

[...] das lä' (.) dieses läst haha (-) das ist das lesen also aus diesem kontext das ist mir jetzt klar geworden dass es lesen ist obwohl ich zuerst nich (-) nicht daran gedacht habe

A2 Z195-201 [...] az összeset kitaláltam és tudom hogy Brecht kicsoda (-) és akkor így [...] inkább azt mondanám hogy Brecht [segítette a legtöbbet] (---) mert azért úgylis sok mindent ki lehetett találni <sup>67</sup>

Aus diesem Segment wird klar, dass *Brecht* für P1 *einen Kontext* lieferte, wodurch P1 die Bedeutung von *läst* richtig ableiten konnte. In der retrospektiven kurzen Befragung haben auch P2 und P5 *Brecht* als das Element genannt, dass für sie die größte Hilfe während der Erschließung leistete (vgl. *Tabelle 5.23*). Demzufolge kann es angenommen werden, dass auch in ihren mentalen Lexika ähnliche Prozesse abliefen wie bei P1.

- (iv) P3 und P6 haben *läst* mit der Bedeutung ‚hören‘ verknüpft, obwohl sie *Brecht* als Schriftsteller/Dramatiker erkannten (vgl. *Anhang 7*, A2 Z37-39 und *Anhang 10*, AZ31-32). Dieses Ergebnis ist durch die Komplexität des Satzes erklärbar, da der Satz zwei metonymische Wörter enthält, denn auch die Phrase *i skolan* wird metonymisch verwendet (GANZES FÜR TEIL). Trotz dieser Fehldeutung liefern die Antworten dieser zwei Proband\*innen wichtige Informationen: Bei ihnen scheint die Metonymie *skolan* auf die Deutung des Satzes auszuwirken, wodurch (a) *Brecht* als ‚Lehrstoff‘ inferiert wird und (b) *läst* als ‚hören‘, obwohl weder die deutsche Wortform noch die englische (*hear*) oder die ungarische (*hall*) *läst* ähnlich ist. Weiterhin soll erwähnt werden, dass die Proband\*innen *hören* auch in einem metonymisch erweiterten Sinne verwendet haben, in dem *hören* ‚lernen‘ bedeutet.

P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
Brecht	Brecht	har du	Brecht	Brecht	har du	skolan	har du

Tabelle 5.23: Antworten auf die retrospektive Rückfrage (Satz 3)

<sup>67</sup> Siehe *Anhang 5*. Deutsche Übersetzung des Segments:  
 [...] ich habe alle [wörter] erschlossen und ich weiß wer brecht ist (-) und dann so [...] ich würde eher sagen dass brecht [hat am meisten geholfen] (---) weil ach so lässt sich vieles herausfinden

Auch zur konzeptuellen Metonymie HERSTELLER FÜR PRODUKT wurde ein zweiter Satz den Proband\*innen präsentiert, in dem *Shakespeare* als sprachliche Metonymie fungiert:

(4)

Schwed.: Vi spelade **Shakespeare** förra säsongen.

Dt.: Wir spielten Shakespeare letzte Saison.

Eng.: We played Shakespeare last season.

Der Satz ist ein einfacher, ergänzter Satz. In der ersten Aufgabe wurden *spelade* und *säsongen* isoliert abgefragt. Zum Wort *spelade* konnte nur P7 die richtige Bedeutung transferieren mit Hilfe der Form dt. *spielen*. *Säsongen* wurde von P1 und P8 durch die ungarische Form *szezón* [= dt. Saison] erkannt (vgl. *Tabelle 5.15*). Diese zwei Kognaten sind im Satz mit der Metonymie syntaktisch bzw. semantisch eng verbunden: *Shakespeare* ist das Akkusativobjekt im Satz, so wird es von dem Verb *spelade* regiert. *Säsongen* ist mit der metonymischen Bedeutung von *Shakespeare* semantisch verbunden: Im Satz referiert *Shakespeare* auf ein ‚Theaterstück von Shakespeare‘, zu dem *Saison* innerhalb des Frames ‚Theater‘ assoziativ in Verbindung steht.

Alle Proband\*innen haben *Shakespeare* als Schriftsteller/Dramatiker/Dichter erkannt. Überdies – wie das auch in *Tabelle 5.24* dargestellt wird – haben sie alle in der retrospektiven Befragung *Shakespeare* als Schlüsselwort hervorgehoben, das ihnen die größte Hilfe bei der Erschließung der Satzbedeutung leistete. Diese Antworten sind wohl dadurch entstanden, dass *Shakespeare* vermutlich das einzige Wort im Satz war, das die Proband\*innen auf Anhieb verstanden.

P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
Shakes- peare	Shakes- peare	Shakes- peare	Shakes- peare	Shakes- peare	Shakes- peare	Shakes- peare	Shakes- peare

Tabelle 5.24: Antworten auf die retrospektive Rückfrage (Satz 4)

Um die Wirkung der Metonymie auf das Erschließen der Satzbedeutung erfassen zu können, werden die entsprechenden Segmente der Verbalprotokolle aus der Perspektive untersucht, ob die Proband\*innen die richtigen Bedeutungen zu den Kognaten *spelade* und *säsongen* transferieren konnten. Aus den Verbalprotokollen lässt sich im Allgemeinen erkennen, dass *Shakespeare* das HERSTELLER-IKM aktiviert zu haben

scheint, was den Proband\*innen ermöglichte, konzeptuelle Wissenseinheiten zu transferieren:

- (i) Die Proband\*innen haben Bedeutungen dem Kognaten *säsongen* zugeordnet, die keine Bedeutungs- oder Formäquivalente waren, aber zum IKM gehören. P3 und P5 haben die Bedeutung ‚Werk‘ (*Anhang 7*, A2 Z58-59 und *Anhang 9*, A2 Z65-66) mit dem Wort verknüpft; P4 und P8 haben es als ‚Sonett‘ gedeutet (*Anhang 8*, A2 Z62 und *Anhang 12*, A2 Z84). Der Einfluss von *Shakespeare* wurde von P4 auch erläutert:

A2 Z59-63 [...] nem is tudom hm: (-) ez a sz::: szeszonon hogy (-) megint előjött: (-) ugye ugyanaz jut eszembe róla mint ami volt a szóná:l is: (-) de hogy így (-- ) megláttam a shakespearet akkor lehet hogy ez valami ve:rset vagy szonettet jel:ent [...] <sup>68</sup>

Das Abrufen dieser letzteren Bedeutung konnte auch durch die Überlappung der Wortsegmente SONett und säSONgen verstärkt werden.

- (ii) P1, P2, und P5 konnten *spelade* durch das Transferieren von *spielen* (*Anhang 5*, A2 Z91; *Anhang 6*, A2 Z52 und *Anhang 9*, A2 Z63) erschließen:

P1/A2 Z87-92 [...] lehet hogy (---) hogy ö::: hogy megnéztük hogy shakespeare-t néztünk előző szezonban shak' (-) shakespeare-t játszottunk valamelyik (-- ) ö:hm a:: a:: nézni-re gondoltam először mert hogy (---) spectacular és a(h)kkor <<nevetve>> spelade (.) de lehet a spielen a (.) is mert amúgy ahhoz is hasonló [...] <sup>69</sup>

Das zitierte Segment ist aus mehreren Gründen aufschlussreich: P1 konnte in der ersten Runde zu *spelade* keine Wörter aktivieren und transferieren, um eine Bedeutung mit der Wortform zu verknüpfen. Im Satz, wie oben

<sup>68</sup> Siehe *Anhang 7*. Deutsche Übersetzung des Segments:

[...] ich weiß wohl nicht hm: (-) dieses s::: säsongen dass es (-) wieder vorgekommen ist (-) es ist mir eben das gleiche eingefallen was bei dem wort auch war (-) aber dass ich so (-- ) shakespeare gesehen habe dann kann es etwa ein gedicht oder ein sonett bedeuten [...]

<sup>69</sup> Siehe *Anhang 7*. Deutsche Übersetzung des Segments:

[...] es kann sein dass (---) dass ä::: dass wir uns ansahen dass wir uns shakespeare in der vorherigen saison angeschaut haben shak' (-) wir spielten shakespeare irgendwelches (-- ) ä:hm ich dachte zuerst an das sehen weil (---) spectacular und dann <<lachend>> spelade (.) aber es kann auch das spielen das (.) denn es ist ihm auch ähnlich [...]



angesprochen, bezieht sich das Wort *Shakespeare* auf ‚ein Drama/Theaterstück von Shakespeare‘. Die Tatsache, dass P1 die Bedeutungen ‚ansehen‘ und ‚spielen‘ mit *spelade* verknüpft hat, weist darauf hin, dass P1 *Shakespeare* in seiner metonymischen Bedeutung verstanden hat. Aus formaler Hinsicht konnten diese zwei Wörter dank der Überlappung der Lautkombination /sp/ abgerufen werden. Von der Bedeutungsseite her sind ‚ansehen‘ und ‚spielen‘ Verben, die mit dem Wort *Theaterstück* Kollokationen bilden können. Dies weist darauf hin, dass nicht nur das zu *Shakespeare* gehörende konzeptuelle Wissen, sondern auch das kollokationale Wissen (eng. *collocational knowledge*) transferiert wurde, wobei die kollokationale Wortwissenseinheiten zum Referenten des metonymisch verwendeten Wortes gehören.

#### 5.3.2.4 Ergebnisse zur Metonymie *GANZES FÜR TEIL*

Die letzten zwei Sätze der Interkomprehensionsaufgabe beinhalten GANZES-FÜR-TEIL Metonymien. Es stellte sich heraus, dass die Proband\*innen bei diesen Sätzen weniger erfolgreich waren: Zum *Satz 5* viermal, zum *Satz 6* fünfmal konnten die Proband\*innen keine Vorschläge dazu formulieren, was die Sätze bedeuten könnten (vgl. *Tabelle 5.13*).

Der erste Satz zu diesem Metonymietyp war:

(5)

Schwed.: En **stad** planerade uppror mot borgmästaren.

Dt.: Eine Stadt plante Aufruhr gegen Bürgermeister [den].

Eng.: One city/town planned uprising/uproar against mayor [the].

Der Satz ist ein einfacher, ergänzter Satz. Das metonymisch verwendete Wort ist *stad* [= dt. Stadt]. In der ersten Teilaufgabe wurden die Kognaten *planderade* und *borgmästaren* isoliert abgefragt. Das Wort *planerade* haben die Proband\*innen mit den Substantiven dt. *Plan* oder dem eng. *plan* zum Teil richtig verbunden; nur P5 und P7 konnten das nicht tun, während der Kognat *borgmästaren* wurde nur von P1, P7 und P8 erkannt wurde. Die Phrase mit dem metonymischen Wort *en stad* ist das Subjekt des Satzes, so bildet *stad* den Kern des Satzes mit dem Verb *planerade*. Der andere Kognat, *borgmästaren*, ist

semantisch mit dem metonymisch verwendeten Wort verknüpft; sie gehören zu dem gleichen IKM.

Aus den Verbalprotokollen stellt es sich heraus, dass P2, P5 und P8 die Bedeutung von *stad* nicht ableiteten konnten, obwohl es nur eine LD-Operation entfernt von dt. *Stadt* ist (Ergänzung durch ein -t). Bei P3, P6 und P7 wurden wegen der Stellung des Wortes die Formen dt. *stand* oder eng. *stand* aktiviert: Da *stad* das zweite Element im Satz ist, wurde es als ein Verb wahrgenommen, z. B.:

P3/A2 Z68-70: [...] ö:: az en (-) arról az jutott eszembe hogy é:n  
(-) a stád (--) az (--) az a stand'ból az angolból  
hogy állni:: [...] <sup>70</sup>

Die Bedeutung ‚Stadt‘ konnte nur P1 und P4 richtig angeben. Demzufolge können nur ihre Verbalprotokolle dazu untersucht werden, inwieweit und wie die Metonymie ihre Erschließungen beeinflussen konnte. Da P1 schon in der ersten Runde zu *planerade* das Wort eng. *plan* und dt. *Plan* verband, und auch *borgmästaren* als dt. *Bürgermeister* identifizieren konnte, konnte P1 relativ einfach den ganzen schwedischen Satz übersetzen. Da die Bedeutung beider vorher isoliert präsentierter Kognaten P1 gut erraten hat, kann die Wirkung der Metonymie nicht erfasst werden (vgl. *Anhang 5*, A2 Z109-130).

P4 konnte auch *planderade* mit dem eng. *plan* schon in der ersten Teilaufgabe verbinden, und *borgmästaren* hat P4 weder in der ersten noch in der zweiten Runde erkannt. Darüber hinaus hat P4 eher nur auf der Phrasenebene und nur zum Teil Annahmen über die Bedeutungen geäußert (*Anhang 8*, A2 Z71-87). So kann kein Zusammenhang zwischen dem Vorhandensein eines metonymischen Ausdrucks und zwischen den verbalisierten Erschließungsprozessen erkannt werden. In der retrospektiven Befragung wurde *stad* gar nicht erwähnt. P4 konnte nicht konkret benennen, welches Wort die größte Hilfe leistete (vgl. Tabelle 5.25).

P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
borg- mästaren	–	en	–	planerade	uppror	borg- mästaren	–

Tabelle 5.25: Antworten auf die retrospektive Rückfrage (Satz 5)

<sup>70</sup> Siehe *Anhang 7*. Deutsche Übersetzung des Segments:  
[...] ä:: das en (-) davon fällt mir das é:n [ung. ich] ein (-) das stad (--) das (--) das ist aus dem stand aus  
englisch stehen [...]

Der zweite Satz zur GANZES-FÜR-TEIL-Metonymie war der folgende:

(6)

Schwed.: **Redaktioner** beslöt att utge en ny tidning.

Dt.: Redaktion [die] beschloss zu herausgeben eine neue Zeitung.

Eng.: Editors/desk [the] decided to publish one new newspaper

Der Satz ist ein komplexer Satz, der Nebensatz ist ein Akkusativsatz. Das metonymisch verwendete Wort ist *redaktioner*, das das Subjekt ist. In der ersten Aufgabe wurden aus dem Satz *beslöt* und *tidning* aus dem Satz isoliert abgefragt: *Beslöt* wurde nur von P3 und *tidning* nur von P4 erkannt. Das metonymisch verwendete Wort wurde von 5 Proband\*innen (P1, P2, P3, P5 und P6) richtig erkannt. Im Folgenden werden ihre Verbalprotokolle näher untersucht.

P2 und P6 konnten trotz des Erkennens des Wortes *redaktioner* weder *beslöt* noch *tidning* erschließen (*Anhang 6*, A2 Z88-91; *Anhang 10*, A2 Z62-66). P5 konnte zu *beslöt* das dt. *beschließen* aktivieren, wie aber P5 die Verbindung gefunden hat, hat P5 nicht verbalisiert. Demzufolge lassen sich keine Schlussfolgerungen ziehen, welche Rolle die Metonymie dabei gespielt hat (*Anhang 9*, A2 Z106-107).

Bei P1 und P3 scheint *redaktioner* jedoch offensichtlich eine Wirkung auf das Bedeutungserschließen zu haben (siehe oben P3/A2 Z102-110):

Das konzeptuelle Wissen, das mit dem Wort *Redaktion* verbunden ist, erlaubte P3 die Bedeutung ‚Druckwerk‘ mit *tidning* zu verknüpfen. Aus dem Segment geht eindeutig hervor, dass P3 diese Bedeutung nur anhand der Bedeutung von *redaktioner* angenommen hat. Bei P1 hat dieser Kognat eine Auswirkung auf die Deutung von *beslöt*: P1 hat zu diesem Verb die Bedeutung ‚herausgeben‘ zugeordnet, obwohl *utge* diese Bedeutung trägt; zu *utge* konnte P1 keine anderssprachige Wortform oder Bedeutung aktivieren:

P1/A2 Z152-153: [...] akkor így valami ilyesmi (.) hogy ö:: (1.5) hogy a szerkesztőség kia' (.) kiadott egy új újságot (---) az az (.) az az u-betűs azt nem tudom hogy [...] (1.5)<sup>71</sup>

<sup>71</sup> Siehe *Anhang 5*. Deutsche Übersetzung des Segments:

[...] dann so ist es so etwas (.) wie ä: (1.5) wie die redaktionen gab' (.) gab eine neue Zeitung aus (---) dieses (.) dieses wort mit dem u das weiß ich nicht was das sein kann [...]

Bei der retrospektiven Befragung waren P2 und P8 durch den Misserfolg der Erschließung gestresst. Aus diesem Grund wurde ihnen zu diesem Satz keine Rückfrage gestellt. Die anderen Proband\*innen haben das Wort *redaktionen* als größte Hilfe ausgewählt (siehe *Tabelle 5.26*). Dies kann aber damit zusammenhängen, dass die anderen Wörter des Satzes als ‚zu fremd‘ von ihnen eingestuft wurden.

P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
redaktionen	–	redaktionen	redaktionen	redaktionen	redaktionen	redaktionen	–

Tabelle 5.26: Antworten auf die retrospektive Rückfrage (Satz 6)

### 5.3.3 Konklusion

Im *Abschnitt 5.3* wurden die mit *Instrument 3* gewonnenen Ergebnisse präsentiert. Mit Hilfe der Codierung ließen sich Tendenzen erfassen, die von denen der ersten Teilaufgabe abweichen. Eine wichtige Erkenntnis ist, dass die psychotypologische Einstufung des Schwedischen durch das Präsentieren von Sätzen erfolgte. Da die Proband\*innen das Schwedische dem Deutschen ähnlicher empfunden haben (vgl. *Abb. 5.14*), haben sie im Rahmen der zweiten Aufgabe bei den Erschließungsversuchen häufiger auf das Deutsche zurückgegriffen.

Aus der inhaltlichen Analyse der Verbalprotokolle geht hervor, dass das formale Erkennen der metonymisch verwendeten Kognaten die Grundvoraussetzung ist, um weitere Wortwissenseinheiten transferieren zu können.

Es lässt sich auch erkennen, dass im Rahmen der Interkomprehensionsaufgabe das Transferieren von konzeptuellem Wissen parallel auch zum Aktivieren des kollokationalen Wissens führt. Dies lässt sich bei den Sätzen eindeutig erkennen, bei denen (a) das metonymisch verwendete Wort vom Verb regiert wird, und (b) das Verb ein Kognat ist, der wegen größerer LD oder wegen eines falscher-Freund-Effekts schwieriger zu erkennen ist (z. B. *packade upp* oder *läst*). In solchen Fällen ist eine Wirkung der IKM-Aktivierung – also der Transfer von konzeptuellem und so auch von metonymischem Wissen – bemerkbar, weil innerhalb des IKMs nach Elementen mit Hilfe des kollokationalen Wissens gesucht wird. Dies ermöglicht einem das Finden von akzeptierbaren Verknüpfungen, wodurch man Phrasen und Sätze mit einer Deutung versehen kann. Dieser Prozess scheint die umgekehrte Version des Prozesses zu sein, der

von Langacker (1987: 271-274) in der aktiven-Zone-Theorie erklärt wird: Laut dieser Theorie richten die Verben die Aufmerksamkeit auf bestimmte Segmente des IKMs. Im Falle des rezeptiven Vorgangs von Interkomprehension ermöglichen jedoch die aktivierten Segmente des IKMs das Hervorrufen der Verben. Dabei wird sogar die formale Seite des zu erschließenden Kognaten außer Acht gelassen (vgl. die Segmente zu *upp*), was darauf hinweist, dass die konzeptuelle Verbindung der Elemente im IKM die Bedeutungserschließung stärker beeinflusst.

Weiterhin kann auch festgestellt werden, dass die BEHÄLTER-FÜR-INHALT-Metonymien und die HERSTELLER-FÜR-PRODUKT-Metonymien häufiger zur IKM-Aktivierung führten als die GANZES-FÜR-TEIL-Metonymien. Um mögliche Gründe für den Unterschied zu ermitteln, sind weitere empirische Forschungen notwendig.

#### 5.4 Gesamtbetrachtung der Ergebnisse

Im Rahmen der Triangulation wurden Daten mit drei Instrumenten erhoben. Die ersten zwei Instrumente dienten dem Ziel, die Ergebnisse der Kognatenerkennung und die der Interkomprehensionsaufgabe besser deuten zu können.

Die Ergebnisse der Befragung zur Sprachverwendung (*Instrument 1*) zeigten, dass die Proband\*innen im Alltag vor allem Ungarisch und Englisch zur rezeptiven Tätigkeiten verwenden. Beim Erlernen einer neuen Fremdsprache – und so auch bei Interkomprehension – wird wegen des *Fremdspracheneffektes* (L2-Status) von der Typologie unabhängig eher auf eine schon gelernte Fremdsprache zurückgegriffen als auf die L1 (Bardel/Falk 2007: 480). Dies ist auch aus den Daten ersichtlich: Bei der Kognatenerkennung haben die Proband\*innen wegen der *Aktualität (recency)* häufiger englische Wörter mobilisiert, um Bedeutungen zu erraten. In der zweiten Aufgabe wurde wegen der Psychotypologie in erster Linie das Deutsche als Transferbasis verwendet (vgl. Hall/Ecke 2003: 71-72, Ringbom 2007: 7-8). Das Letztere bedeutet auch, dass der Faktor der *recency* von der Psychotypologie bei Interkomprehension überholt werden kann.

Mit dem zweiten Instrument wurden Daten zur Rezeption von Metonymien gesammelt. Anhand der statistischen Auswertung mit dem Kruskal-Wallis-Test gibt es einen signifikanten Unterschied in den Ergebnissen zur muttersprachlichen Rezeption der drei untersuchten Metonymietypen (BEHÄLTER FÜR INHALT, HERSTELLER FÜR PRODUKT und GANZES FÜR TEIL). Diese Tendenz ist auch im Rahmen der

Interkomprehensionsaufgabe an den Rohdaten zu erkennen. Aus diesem Grund wurden die Antworten gewichtet quantifiziert, wobei die ‚richtigen/zum größten Teil richtigen‘ Bedeutungserschließungen mit 2, die ‚zum Teil richtigen‘ mit 1 und die falschen bzw. die fehlenden Versuche mit 0 bewertet wurden. So ließ sich der Kruskal-Wallis-Test auch bei diesen Daten durchführen. In diesem Fall ist aber statistisch kein signifikanter Unterschied zwischen den Ergebnissen nachweisbar ( $H = 4.1038$ ; vgl. *Abb. 5.16*).

Treatment 1	Treatment 2	Treatment 3
4	4	3
2	3	0
0	0	1
1	1	1
3	3	0
1	0	0
1	2	0
2	1	0

Ranks T1	Ranks T2	Ranks T3
23.5	23.5	20.5
17	20.5	4.5
4.5	4.5	12
12	12	12
20.5	20.5	4.5
12	4.5	4.5
12	17	4.5
17	12	4.5
T: 118.5	T: 114.5	T: 67
n: 8	n: 8	n: 8

Calculation Summary
$H = (12/(N(N+1))) * (\sum T^2/n) - 3(N+1)$
$H = 0.02 * 3955.188 - 75$
$H = 4.1038$

Abbildung 5.16: Ergebnis des *Kruskal-Wallis-Tests*<sup>72</sup>

<sup>72</sup> Der Kruskal-Wallis-Tests wurde mit Hilfe des online-Tools *Social Science Statistics* durchgeführt: <https://www.socscistatistics.com/tests/kruskal/default.aspx>

Ein Zusammenhang zwischen den Ergebnissen bei *Instrument 2* und den Ergebnissen bei der Interkomprehensionsaufgabe konnte anhand der quantifizierten Daten vorliegender Untersuchung statistisch nicht bewiesen werden (Spearman Korrelation;  $r_s = -0,09756$ ,  $p = 0,81823$ ). Dies heißt aber nicht, dass es keinen Zusammenhang zwischen den zwei Prozessen gibt, das kann demzufolge den Gegenstand weiterer Forschungen bilden.

## 6 ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

Vorliegende Arbeit verfolgte das Ziel, die Rolle von Metonymien im mehrsprachigen Kontext zu erfassen, wobei die mentalen Prozesse von Sprachlernenden im Mittelpunkt standen. Um dieses Ziel zu erreichen, wurde eine explorative qualitative Forschung mit Triangulation durchgeführt. An der Untersuchung haben 8 Proband\*innen teilgenommen, die alle nach der Arbeitsdefinition vorliegender Arbeit mehrsprachig sind. Die Daten wurden mit drei Instrumenten erhoben: (1) schriftliche Befragung zur Sprachbiographie und Sprachverwendung, (2) schriftlicher Test zur Messung der muttersprachlichen metonymischen Kompetenz und (3) Kognatenerkennung und Interkomprehension mit Introspektion.

Im Folgenden wird zuerst auf die Grenzen der durchgeführten Untersuchung reflektiert. Anschließend werden durch Beantwortung der Forschungsfragen Schlussfolgerungen gezogen. Weiterhin werden Überlegungen zur didaktischen Implementierung und Forschungsdesiderate formuliert.

### 6.1 Grenzen der Untersuchung

Die durchgeführte Untersuchung erzielte Einsichten in komplexe mentale Phänomene zu gewinnen. Obwohl sich die Ergebnisse wegen des explorativen Charakters vorliegender Arbeit nicht verallgemeinern lassen, sind sie wichtig, da sie uns Einblicke in die mehrsprachige Kognition in Bezug auf figuratives Denken gewähren. Die mit introspektiven Verfahren gewonnenen Daten spiegeln nämlich die mentalen Prozesse der Proband\*innen wider. Man darf jedoch nicht vergessen, dass beim lauten Denken und Erinnern trotz relativ ununterbrochener Verbalisierung vieles ungeäußert und unreflektiert bleibt (vgl. *Abschnitt 4.3.3.1*). Weiterhin üben auch individuelle Faktoren der Proband\*innen eine Wirkung auf die Qualität der Daten und so auch auf die Ergebnisse aus:

- (a) Die Proband\*innen sind unterschiedlich bereit ihre Gedanken zu verbalisieren, und trotz Probe- und Schulungsphase können sie die Aufgabe des Verbalisierens unterschiedlich angehen (z. B. P5 hielt immer einige Sekunden Pause vor dem Verbalisieren, vgl. *Anhang 9*).



- (b) Darüber hinaus sind sowohl die Interkomprehensionsaufgabe als auch die Aufgabe des lauten Denkens und Erinnerns ungewöhnliche, anstrengende Tätigkeiten, durch die die Proband\*innen relativ schnell ermüden. Dies kann dazu führen, dass noch weniger Informationen verbalisiert werden.

## 6.2 Bilanz und Beantwortungsversuch der Forschungsfragen

Im Rahmen der Untersuchung wurden auf zwei Forschungsfragen mit jeweils drei Subfragen Antworten gesucht. In diesem Abschnitt wird der Versuch unternommen, diese Fragen anhand der Ergebnisse zu beantworten, wodurch auch die Ergebnisse der Untersuchung diskutiert und zusammengefasst werden.

**(F1)** Wie hängt die metonymische Kompetenz mit der rezeptiven mehrsprachigen Kompetenz zusammen?

- (a) Was beeinflusst die metonymische Kompetenz im rezeptiven mehrsprachigen Kontext?

Um zu erfahren, ob die muttersprachliche metonymische Kompetenz eine positive Auswirkung auf die metonymische Kompetenz im mehrsprachigen rezeptiven Kontext hat, wurden Daten mit *Instrument 2* gesammelt. Im Rahmen vorliegender Untersuchung konnte kein enger Zusammenhang zwischen der muttersprachlichen und der mehrsprachigen Performanz anhand der Spearman Korrelation nicht ermittelt werden (vgl. *Abschnitt 5.4*).

- (b) In welcher Relation steht die metonymische Kompetenz im rezeptiven mehrsprachigen Kontext mit weiteren mehrsprachigen individuellen Unterschieden (z. B. Bereitschaft zum Transferieren, Sprachbewusstheit, usw.)?

Im Rahmen der durchgeführten Untersuchung belegen die Daten keine Zusammenhänge zwischen den mehrsprachigen individuellen Unterschieden und der metonymischen Kompetenz.

Mit Hilfe der Codierungen ist zu sehen, wie häufig in den verbalen Protokollen Segmente zum Code ‚Sprachbewusstheit‘ vorkommen. Schon aus den Rohdaten ist es ersichtlich, dass kein Zusammenhang zwischen Sprachbewusstheit und metonymischer Kompetenz erfasst werden konnte: Während bei P8 die meisten Segmente ( $n = 47$ ) mit dem Code ‚Sprachbewusstheit‘ versehen wurden, konnte P8 die Bedeutung von nur zwei Sätzen richtig, bzw. zum Teil richtig erschließen. Demgegenüber wurden insgesamt 14 Segmente bei P1 mit dem Code markiert, jedoch konnte P1 fünf Sätze richtig und einen zum Teil richtig erschließen. Das Ergebnis eines statistischen Vergleiches von den zwei Variablen (Anzahl der Codes ‚Sprachbewusstheit‘ und Anzahl der richtig/zum Teil richtig erschlossenen Sätze) weist auch darauf hin, dass kein Zusammenhang gefunden werden konnte (Spearman Korellation:  $r_s = -0,06061$ ,  $p = 0,88664$ ).

- (c) Wann werden Metonymien zur Rezeption transferiert und inwieweit lässt sich der positive Transfer beobachten?
- (i) Im Rahmen der rezeptiven Mehrsprachigkeit ist die Grundvoraussetzung des metonymischen Transfers, dass die Lernenden/Sprecher\*innen die metonymisch verwendete zielsprachliche Wortform erkennen. Der formale Transfer ermöglicht dann den Transfer weiterer Wortwisseinheiten. Unter den Wortwisseinheiten sollte die konzeptuelle Wissenseinheit transferiert werden, um die metonymische Verwendung eines zielsprachlichen formähnlichen Wortes deuten zu können. Dieser Prozess lässt sich an den gewonnenen Daten z. B. zum *Satz 1* und zum *Satz 2* mit den sprachlichen Metonymien *flaska* und *ryggsäck* gut erkennen (siehe *Abschnitt 5.3.2.2*).
- (ii) Die im *Abschnitt 5.3.2* präsentierten Ergebnisse zeigen, dass die Proband\*innen die Sätze mit den Metonymien BEHÄLTER FÜR INHALT und HERSTELLER FÜR PRODUKT erfolgreicher erschließen konnten als die Sätze mit GANZES FÜR TEIL Metonymie. So wurden bei den ersten vier Sätzen die metonymischen Bedeutungen häufiger gedeutet. Der

Kruskal-Wallis-Test zeigte jedoch keinen signifikanten Unterschied zwischen den quantifizierten Ergebnissen, die aus den Verbalprotokollen stammten (vgl. *Abschnitt 5.4*).

Trotzdem stellt sich die Frage, was die Transferierbarkeit bei den ersten vier Metonymien (*flaska, ryggsäck, Brecht, Shakespeare*) beeinflusste. Da (a) der metonymische Transfer von der Verfasserin vorliegender Arbeit als eine Art des lexikalischen Transfers betrachtet wird (vgl. *Abschnitt 3.4.2*) und weil (b) der lexikalische Transfer als Transfer von Wortwissenseinheiten interpretiert wird (Jarvis/Pavlenko 2008: 72), nimmt die Autorin an, dass es zwischen den zum Instrument verwendeten Wörtern einen Unterschied auf den Wortwissensebenen gibt.

Um dieser Annahme nachzugehen, wurde DWDS konsultiert. Anhand der Wörterbuchdefinitionen lässt sich erkennen, dass in den Grundbedeutungen von *Flasche* und *Rucksack* das Konzept, das die Rahmen des IKMs BEHÄLTER markiert, explizit angegeben ist; *Gefäß* oder *Behälter* sind semantisch gesehen auch Hyperonyme der zwei Wörter. Diese Bedeutungsrelation lässt sich auch bei den Wörtern *Brecht* und *Shakespeare* erkennen, wo das Konzept SCHRIFTSTELLER/DRAMATIKER also HERSTELLER in der Bedeutung beinhaltet wird. Demgegenüber beinhaltet die Grundbedeutung von *Stadt* und *Redaktion* das zur metonymischen Interpretation benötigte Konzept GESAMTHEIT nicht; das Konzept ist nur in der abgeleiteten zweiten Bedeutung dieser Wörter aufzufinden. Demzufolge sind die Konzepte ‚Behälter‘ bzw. ‚Schriftsteller/Dramatiker‘ assoziativ mit den Bedeutungen der Wörter *Flasche/Rucksack* und *Brecht/Shakespeare* stärker verbunden. So lassen sich Elemente des entsprechenden IKMs einfacher aktivieren und transferieren.

Die Reichweite des positiven Effekts des metonymischen Transfers wird in den Antworten auf (F2) behandelt.

**(F2)** Wie beeinflussen metonymisch verwendete Kognaten die Rezeption der neuen Zielsprache in der Anfangsphase des L3-Erwerbs?

(a) Wann fördern die zu den metonymisch verwendeten Kognaten gehörenden IKMs Interkomprehensionsprozesse?

Anhand der Daten sind zwei Grundvoraussetzungen der Förderung von Interkomprehensionsprozessen durch IKMs zu erkennen:

- (i) Formaler Transfer des Vehikels, und
- (ii) Transfer der zum Vehikel gehörenden konzeptuellen Wissenseinheit.

Von diesen zwei Faktoren hängt es ab, ob die Zielgröße innerhalb des IKMs identifiziert wird. Wenn das der Fall ist, lassen sich kollokationale Wissenseinheiten der Zielgröße aktivieren. Der Erfolg der Bedeutungserschließung hängt weiterhin auch von dem Erkennen formaler Ähnlichkeiten der weiteren im Satz stehenden Wörter ab.

Ein gutes Beispiel liefern die Segmente zu *Satz 4* von P1, (i) in dem P1 *Shakespeare* auf der formalen Ebene erkannt hat, und (ii) das konzeptuelle Wissen aktivieren konnte, wodurch die Zielgröße (‘Theaterstück’) erreichbar wurde. Weitere formale Ähnlichkeiten wurden zwischen *spelade* und dt. *spielen* bzw. *säsongen* und dt. *sezoon* gemerkt, wodurch die Bedeutung des ganzen Satzes für P1 erschließbar wurde.

(b) Inwiefern fungiert Metonymie als ‚Cue‘ für Interkomprehension?

Wie auch im *Abschnitt 5.3.3* beschrieben lässt sich in den Verbalprotokollen zu der Interkomprehensionsaufgabe eindeutig erkennen, dass bei Sätzen, bei denen (a) das metonymisch verwendete Wort vom Verb regiert wird, und (b) das Verb ein Kognat ist, der wegen größerer LD oder wegen eines falscher-Freund-Effekts schwieriger zu erkennen ist (z. B. *packade upp* oder *läst*), das Transferieren von konzeptuellem Wissen parallel auch zum Aktivieren des kollokationalen Wissens führt. Dies beeinflusst den Bedeutungserschließungsprozess von Phrasen und Sätzen. Dieser Prozess scheint die umgekehrte Version des aktiven-

Zone-Effektes zu sein (Langacker 1987: 271-274): In diesem Fall ermöglichen die aktivierten Segmente des IKMs das Hervorrufen der Verben. Die konzeptuelle Verbindung der Elemente im IKM beeinflusst die Bedeutungserschließung so stark, dass auf den Aspekt der formalen Ähnlichkeit zwischen dem zielsprachlichen Wort und dem aktivierten Wort von den Proband\*innen verzichtet wird, was sich eigentlich den Annahmen des *Parasitic Model* von Hall und Ecke (2003) entgegensetzt (vgl. *Abschnitt 2.3.3*, S. 33).

(c) Was beeinflusst die Aktivierung des IKMs?

Die Grundvoraussetzung der IKM-Aktivierung, wie oben beschrieben, sind der formale Transfer des Vehikels und der Transfer der zum Vehikel gehörenden konzeptuellen Wissenseinheit. Weitere Faktoren, die die IKM-Aktivierung beeinflussen könnten, sind im Rahmen vorliegender Untersuchung nicht erkennbar.

Ganzheitlich betrachtet ist anhand der gewonnenen Daten erkennbar, dass die Kognatenerkennung in Sätzen dank der kontextuellen Einbettung – die auch von Metonymien angeboten wird – erfolgreicher ist. Obwohl die Interkomprehensionsprozesse mit der Erkennung von Koganten anfängt (Möller 2014: 23), wird die Interkomprehension auch durch sprachliches deklaratives Wissen wie z. B. Kenntnisse in Syntax oder Morphologie stark beeinflusst.

### **6.3 Überlegungen zur didaktischen Implementierung**

Die in der Untersuchung erworbenen Kenntnisse ermöglichen auch die Formulierung von Vorschlägen zur Wortschatzarbeit im L3-Unterricht: Da Metonymien die Interkomprehensionsprozesse fördern können, die der rezeptiven Mehrsprachigkeit zu Grunde liegen, eignen sich Metonymien sehr gut zum bewussten kontrastiven Lernen eben auch auf einer höheren Niveaustufe im DaT-/DaFnE<sup>73</sup>-Unterricht (Brdar-Szabó

---

<sup>73</sup> DaT = Deutsch als Tertiärsprache; DaFnE = Deutsch als Fremdsprache nach Englisch

2016: 96). Dies ist von besonderer Bedeutung, weil (a) dadurch sich die Wortschatztiefe (*vocabulary depth*) der Lernenden erweitern lässt, und weil (b) die metonymisch erweiterten Bedeutungen in Wörterbüchern in vielen Fällen nicht kodifiziert sind, da sie synchron der kreativen Sprachverwendung dienen.

Mit Anwendung von Impulstexten und von Paralleltextrn in den Sprachen der Lernenden ist es möglich, Lernenden Metonymien im Kontext zu präsentieren. In den Texten können metonymisch verwendete Wörter gesammelt werden. Durch Erstellung von Mind-Maps lassen sich dann zu den gefundenen Wörtern Assoziationsketten veranschaulichen, wodurch konzeptuelle Metonymien als mögliche Transferbasen mit einem Wort verknüpft werden. (siehe *Abb. 6.1*). Auf dieser Weise wird (a) die Mehrdeutigkeit sprachübergreifend im Fremdsprachenunterricht thematisiert und (b) die Reichweiten von Metonymien in verschiedenen Sprachen miteinander verglichen (Berényi-Nagy [im Druck]).

Aus den Daten der Untersuchung geht hervor, dass Lernende während Bedeutungserschließungen bei Substantiven, die von Verben regiert werden, automatisch auch kollokationales Wissen zum Substantiv transferieren. Dementsprechend kann die oben vorgestellte Methode auch mit dem Einbezug von Verben ergänzt werden.

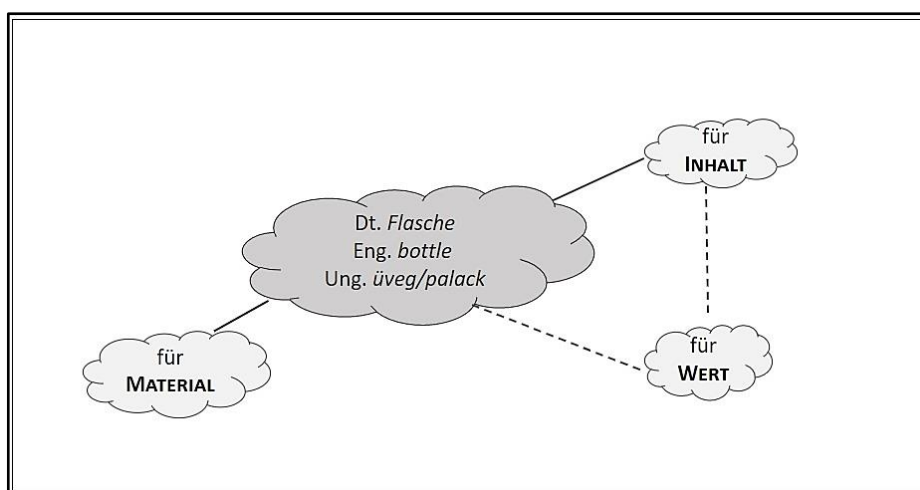


Abbildung 6.1: Mind-map zur Förderung der metonymischen Kompetenz

## 6.4 Ausblick – Forschungsdesiderate

Anhand der Ergebnisse der durchgeführten explorativen Forschung lassen sich drei Annahmen über die Rolle der Metonymien und der metonymischen Kompetenz im mehrsprachigen Kontext – und so auch im L3-Erwerb – formulieren. Diese Annahmen ermöglichen, quantitative Forschungen zu planen, um die folgenden Hypothesen zu bestätigen oder zu widerlegen.

Annahme 1: Sprachliche Metonymien, bei denen das Vehikel in seiner Grundbedeutung das Konzept beinhaltet, das die Grenzen des IKMs markiert, beschleunigen die rezeptiven Vorgänge eben in der Anfangsphase des Erlernen einer L3 erheblich.

Annahme 2: Bei den sprachlichen Metonymien einer neuen Zielsprache, bei denen das Vehikel in seiner Grundbedeutung das Konzept beinhaltet, das die Grenzen des IKMs markiert, wird die konzeptuelle Wissenseinheit einfacher transferiert.

Annahme 3: Sprachliche Metonymien, die in einem Satz von dem Verb regiert werden, aktivieren während der Interkomprehension die zur Zielgröße gehörendes kollokationales Wissen verstärkt, um die Bedeutung des Verbes zu erschließen.

## LITERATURVERZEICHNIS

### Fachliteratur

- Aguado, Karin (2013): Die Qualitative Inhaltsanalyse in der empirischen Fremdsprachenforschung: Grenzen, Potentiale, Desiderata. In: Aguado, Karin/Heine, Lena/Schramm, Karen (Hrsg.): *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung*. Berlin et al.: Peter Lang, 119–135.
- Aguado, Karin (2014) Triangulation. In: Settineri, Julia et al (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Schöningh, 48–56.
- Ahslén, Elisabeth (2006): *Introduction to Neurolinguistics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Albert, Ruth (2019): Methoden der Sprachlehrforschung. In: Roche, Jörg (Hg.): *Propädeutikum wissenschaftliches Arbeiten*. Tübingen: Narr Verlag, 190–200.
- Albert, Ruth/Marx, Nicole (2016): *Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung. Anleitung zu quantitativen Studien von der Planungsphase bis zum Forschungsbericht*. 3., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Tübingen: Narr Verlag.
- Aronin, Larissa/Hufeisen, Britta (2009): Introduction: On the genesis and development of L3 research, multilingualism and multiple language acquisition: About this book. In: Aronin, Larissa/Hufeisen, Britta (Eds.): *The exploration of multilingualism. Development of research on L3, multilingualism and multiple language acquisition*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1–10.
- Aronin, Larissa/Ó Laoire, Muiris (2004): Exploring multilingualism in cultural contexts: Towards a notion of multilinguality. In: Hoffmann, Charlotte/Ytsma, Johannes (Eds.): *Trilingualism in Family, School and Community*. Clevedon: Multilingual Matters, 11–29.
- Aronin, Larissa/Singleton, David (2012): *Multilingualism*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Aronin, Larissa/Singleton, David (2010): Affordances and the diversity of multilingualism. In: *International Journal of the Sociology of Language*, 205, 105–129. <https://doi.org/10.1515/ijsl.2010.041>



- Aronin, Larissa/Singelton, David (2012): Affordances theory in multilingualism studies. In: *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(3), 311–331
- Barcelona, Antonio (2003): Metonymy in cognitive linguistics. An analysis and a few modest proposals. In: Cuyckens, Hubert/Berg, Thomas/Dirven, René/Panther, Klaus-Uwe (Eds.): *Motivation in Language. Studies in honor of Günter Radden*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 223–255.
- Barcelona, Antonio (2010): Metonymic inferencing and second language acquisition. In: Littlemore, Jeannette/Juchem-Grundmann, Constanze (Eds.): *Applied cognitive linguistics in second language learning and teaching* [=AILA Review 23]. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 134–154.
- Barcelona, Antonio (2015): Metonymy. In: Dąbrowska, Ewa/Divjak, Dagmar (Eds.): *Handbook of cognitive linguistics* [= HSK 39]. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton, 143–167.
- Bardel, Camille/Falk, Ylva (2007): The role of the second language in third language acquisition: The case of Germanic syntax. In: *Second Language Research*, 23(4), 495–484. <https://doi.org/10.1177/0267658307080557>
- Bartha, Csilla (1999): *A kétnyelvűség alapkérdései: Beszélők és közösségek*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2004): *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr Verlag.
- Bensoussan, Marsha (2002): A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics [Rezension des Buches *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics* von Ph. Herdina / U. Jessner]. In: *Zeitschrift für Interkulturelle Fremdsprachenunterricht*, 7(2). [PDF: [http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg\\_07\\_2/beitrag/multilingualism.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_07_2/beitrag/multilingualism.htm) (Stand: 31.07.2017)].
- Berényi-Nagy, Tímea (im Druck): Zur Rolle der metonymischen Kompetenz in der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Demming, Silvia/Reitbrecht, Sandra/Sorger, Brigitte (Hrsg.): *IDT 2022*. Band 4. Berlin: Erich Schmitt Verlag.
- Berényi-Nagy, Tímea (2015): „Úgy gondolom, mert a németben is így van...” Diszkriminációs pontok, affordancia és kontrasztív nyelvészet. In: *Hungarológiai Évkönyv*, 16, 8–17.

- Berényi-Nagy, Tímea (2016): Interkomprehension als Vermittlung im mehrsprachigen mentalen Lexikon – Theoretische Überlegungen. In: *Jahrbuch der ungarischen Germanistik*, 2015, 135–150
- Berényi-Nagy, Tímea (2017a): Näher dran – Umsetzung der Mehrsprachigkeitsdidaktik in deutsch.com. Eine Lehrwerkanalyse. In: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, 59(1), 77–91.
- Berényi-Nagy, Tímea (2017b): Lass mich erschließen! - Mehrsprachigkeitsdidaktik binnendifferenziert. In: *DUFU*, 28, 50–68
- Berényi-Nagy, Tímea/Győri, Gábor (2021): Exploring the interface of multilingual proficiency and metonymic competence. In: Brdar, Mario/Milić, Goran/Vidaković, Erdeljić Dubravka/Brdar-Szabó, Rita (Eds.): *Figurative Thought and Language in the Human Universe*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 195–224.
- Berényi-Nagy, Tímea/Molnár, Krisztina (2019): Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch: Vorschläge für Deutschlehrende mit geringen Englischkenntnissen. In: *DUFU*, 30, 61–77.
- Berényi-Nagy, Tímea/Molnár, Krisztina (2022): Zum Ertrag der sprachtypologisch-kontrastiven Sprachbeschreibung für den DaF-/DaFmE-Unterricht am Beispiel der Infinitivkonstruktionen. In: Pieklarz-Thien, Magdalen/Chudak, Sebastian (Hrsg.): *Wissenschaften und ihr Dialog. Exkurse zur Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Göttingen: V&R Unipress, 273–291.  
<https://doi.org/10.14220/9783737013789.273>
- Berthele, Raphael (2011): On abduction in receptive multilingualism. Evidence from cognate guessing tasks. In: *Applied Linguistics Review*, 2. 191–220.  
<https://doi.org/10.1515/9783110239331.191>
- Berthele, Raphael (2012): Multiple languages and multiple methods: Qualitative and quantitative ways of tapping into the multilingual repertoire. In: Walchli, Bernard/Leemann, Adrian/Ender, Andrea (Eds.): *Methods in contemporary linguistics*. Berlin/Boston De Gruyter Mouton, 195–218.  
<https://doi.org/10.1515/9783110275681.195>
- Berthele, Raphael (2014): Kapitel 14: Leseprozessmodell. In: Hufeisen, Britta/Marx, Nicole (Hg.) (2014): *EuroComGerm – Die sieben Siebe: germanische Sprachen lesen lernen*. 2., völlig erneute Auflage. Aachen: Shaker Verlag, 271–283.

- Bielak, Jakub (2011): Cognitive Linguistics and foreign language pedagogy: An overview of recent trends and developments. In: Pawlak, Mirosław (Ed.): *Extending the boundaries of research on second language learning and teaching*. Berlin/Heidelberg: Springer Verlag, 241–262.
- Bierwianczek, Bugosław (2013): *Metonymy in language, thought and brain*. Sheffield: Equinox.
- Bloomfield, Leonard (1933): *Language*. New York NY: Allen & Unwin.
- Boócz-Barna, Katalin (2007): *Formen des Sprachwechsels im Unterricht des Deutschen als L2 und L3*. Budapest: ELTE.
- Borbély, Anna (2006): Kétnyelvűség és többnyelvűség. In: Kiefer, Ferenc (Hg.): *Magyar nyelv*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 595–627.
- Bowles, Melissa A (2010): *The think-aloud controversy in second language research*. New York: Routledge.
- Borbély, Anna (2014): *Kétnyelvűség*. Budapest: L'Harmattan.
- Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus (Hrsg.) (1994a): *Kognitive Linguistik und Fremdspracherwerb. Das mentale Lexikon*. Tübingen: Narr Verlag.
- Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus (1994b): Mentales Lexikon und Lerner Sprache. In: Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus (Hrsg.): *Kognitive Linguistik und Fremdspracherwerb. Das mentale Lexikon*. Tübingen: Narr Verlag, 1-17.
- Brdar-Szabó, Rita (2016): Metonymische Kompetenz und Grammatikerwerb. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): *Grammatik*. [=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 3]. Budapest: ELTE Eötvös József Collegium, 92–127.
- Brdar-Szabó, Rita (2021): *Funktionen der Metonymie im Sprachvergleich am Beispiel von Deutsch und Ungarisch*. Budapest: ELTE Germanisztikai Intézet.
- Cao, Yanqin/Yao, Zhaohong (2019): The development of metonymic competence of Chinese English majors from the perspective of the multiliteracies pedagogy. In: *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 365, 286–289.
- Caroll, Susanne E. (1992): On cognates. In: *Second Language Research*, 8(2), 93–119. <https://doi.org/10.1177/026765839200800201>
- Caspari, Daniela (2016): Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. In: Caspari, Daniela et al. (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Verlag, 7–21.

- Caspari, Daniela/Schmelter, Lars (2016): Qualitative Forschung. In: Burwitz-Meltzer, Eva et al (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag, 583 – 586.
- Cenoz, Jason/Hufeisen, Britta/Jessner, Ulrike (Eds.) (2003a): *The multilingual lexicon*. New York et al.: Kluwer Academic Publishers.
- Cenoz, Jason/Hufeisen, Britta/Jessner, Ulrike (2003b): Why investigate the multilingual lexicon? In: Cenoz, Jason/Hufeisen, Britta/Jessner, Ulrike (Eds.): *The multilingual lexicon*. New York et al.: Kluwer Academic Publishers, 1–10.
- Chłopek, Zofia (2015): Der zwischensprachliche Transfer beim Drittsprachenerwerb – Einstellungen der DeutschlehrerInnen zum Transfer aus dem Englischen ins Deutsche. In: *Glottodidactica*, 42(1), 33-48.  
<https://doi.org/10.14746/gl.2015.42.1.3>
- Clyne, Michael (2003a): *Dynamics of language contact*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clyne, Michael (2003b): A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics [Rezension des Buches *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics* von Ph. Herdina / U. Jessner]. In: *The International Journal of Bilingualism*, 7(1), 91–94.
- Coste, Daniel/Moore, Danièle/Zarate, Geneviève (2009): *Plurilingual and pluricultural competence: Studies towards a Common European Framework of Reference for language learning and teaching*. Strasbourg: Language Policy Division. [PDF-Dokument] [www.coe.int/lang](http://www.coe.int/lang) (Stand: 10. Februar 2012).
- De Angelis, Gessica (2007): *Third or additional language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- De Angelis, Gessica/Dewaele, Jean-Marc (2009): The development of psycholinguistic research on crosslinguistic influence. In: Aronin, Larissa/Hufeisen, Britta (Eds.): *The exploration of multilingualism. Development of research on L3, multilingualism and multiple language acquisition*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 63–78. <https://doi.org/10.1075/aals.6.04ch4>
- de Bot, Kees (2004): The multilingual lexicon: Modeling selection and control. In: *International Journal of Multilingualism*, 1(1): 17–32.

- de Bot, Kees (2018): Dynamische Modellierung von Spracherwerb. In: Roche, Jörg/Terrasi-Haufe, Elisabetta (Hg.): *Mehrsprachigkeit und Spracherwerb*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 131–160.
- de Bot, Kees (2018): Transfer. In: Roche, Jörg/Terrasi-Haufe, Elisabetta (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Spracherwerb*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 176–186.
- Daase, Andrea/Hinrichs, Beatrix/Settinieri (2014): In: Settinieri, Julia et al (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Schöningh, 103–122.
- Demme, Silke (2010): Transfer. In: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag, 343.
- Denroche, Charles (2015): *Metonymy and language. A new theory of linguistic processing*. New York: Routledge.
- Dewaele, Jean-Marc (2010): Multilingualism and affordances: Variation in self-perceived communicative competence and communicative anxiety in French L1, L2, L3 and L4. In: *IRAL*, 48(2-3), 105–129. <https://doi.org/10.1515/iral.2010.006>
- Dijkstra, Ton (2003). Lexical processing in bilinguals and multilinguals: The word selection problem. In Cenoz, Jason/Hufeisen, Britta/Jessner, Ulrike (Hrsg.): *The multilingual lexicon*. New York et al.: Kluwer, 11–26.
- Döring, Nicola/Bortz, Jürgen (2016): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. 5. Auflage. Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag.
- Dörnyei, Zoltán (2003): *Questionnaires in second language research. Construction, administration, and processing*. Mahwah, New Jersey/London: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Zoltán (2007): *Research methods in applied linguistics. Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Ecke, Peter (2009): The tip-of-the-tongue phenomenon as a window on (bilingual) lexical retrieval. In: Pavlenko, Aneta (Ed.): *The Bilingual Mental Lexicon: Interdisciplinary Approaches*. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters, 185–208.
- Feld-Knapp, Ilona (2014): Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hg.): *Mehrsprachigkeit* [=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2]. Budapest: Eötvös-József-Collegium, 15–31.

- Filipović, Luna/Pütz, Martin (Eds.) (2014): *Multilingual cognition and language use: Processing and typological perspectives*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Flynn, Susan/Foley, Claire/Vinnitskaya, Inna (2004): The Cumulative-Enhancement Model for language acquisition: Comparing adults' and children's patterns of development in first, second and third language acquisition of relative clauses. In: *International Journal of Multilingualism*, 1(1), 3–16. <https://doi.org/10.1080/14790710408668175>
- Franceschini, Rita/Zappatore, Daniela/Nitsch, Cordula (2003): Lexicon in the brain: What neurobiology has to say about language. In: Cenoz, Jason/Hufeisen, Britta/Jessner, Ulrike (Eds.): *The multilingual lexicon*. New York et al.: Kluwer Academic Publishers, 153–166.
- Furaschowa, Natalia/Jessen, Moiken/El-Bouz, Katsiaryna (2018): Sprachliche Bildhaftigkeit und konzeptuelle Metapher. In: Jessen, Moiken/Blomber, Johan/Roche, Jörg (Hg.): *Kognitive Linguistik*. Tübingen: Narr Verlag, 94–106.
- Gibson, James J. (1986/2015): *The ecological approach to visual perception*. New York/London: Psychology Press.
- Gibson, Martha/Hufeisen, Britta (2003): Investigating the role of prior foreign language knowledge: translating from an unknown into a known foreign language. In: Cenoz, Jason/Hufeisen, Britta/Jessner, Ulrike (Eds.): *The multilingual lexicon*. New York: Kluwer Academic Publisher, 87–102. [https://doi.org/10.1007/978-0-306-48367-7\\_7](https://doi.org/10.1007/978-0-306-48367-7_7)
- Gnutzmann, Claus (2016): Sprachenbewusstheit und Sprachlernkompetenz. In: Burwitz-Melzer, Eva/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia/Bausch, Karl-Richard/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. vollst. überarb. u. erw. Aufl. Stuttgart: UTB, 144–149.
- Gósy, Mária (2005): *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Groseva, Maria (1998): Dient das L2-System als ein Fremdsprachenlernmodell? In: Hufeisen, Britta/Lindemann, Beate (Hrsg.): *Tertiärsprachen. Theorien. Modelle. Methoden*. Tübingen: Stauffenburg, 21–30.
- Grosjean, François (2020): Individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit. In: In: Gogolin, Ingrid/Hansen, Antje/McMonalge, Sarah/Rauch, Dominique (Hrsg.): *Handbuch*

- Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer, 13–21.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_2)
- Györi, Gábor (2002): Semantic change and cognition. In: *Cognitive Linguistics*, 13(2), 123–166. <https://doi.org/10.1515/cogl.2002.012>
- Györi Gábor/Hegedűs Irén (2021): A metonímia és a metafora mint a perspektivikus kategorizáció formái a lexikalizációban és a grammatikalizációban. In: *Argumentum*, 17, 275–293. <https://doi.org/10.34103/ARGUMENTUM/2021/15>
- Hall, Christopher J./Ecke, Peter (2003): Parasitism as a default mechanism in L3 vocabulary acquisition. In: Cenoz, Jason/Hufeisen, Britta/Jessner, Ulrike (Eds.): *The multilingual lexicon*. New York et al.: Kluwer Academic Publishers, 71–86.
- Hammarberg, Björn (2001): Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In: Cenoz, Jasone/Hufeisen, Britta/Jessner, Ulrike (Eds.): *Cross-linguistic influence in third language acquisition. Psychological perspectives*. Clevedon et al: Multilingual Matters, 21–41.
- Harsch, Claudia (2016): Testen. In: Caspari, Daniela et al. (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Verlag, 205–218.
- Haugen, Einar (1956): *Bilingualism in the Americas: A Bibliography and Research Guide*. Tuscaloosa AL: University of Alabama Press.
- Heine, Lena (2013): Introspektive Verfahren in der Fremdsprachenforschung: State-of-Art und Desiderate. In: Aguado, Karin/Heine, Lena/Schramm, Karen (Hrsg.): *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung*. Berlin et al.: Peter Lang, 13–30.
- Heine, Lena (2014): Introspektion. In: Settineri, Julia et al (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Schöningh, 123–135.
- Heine, Lena/Schramm, Karen (2007): Lautes Denken in der Fremdsprachenforschung: Eine Handreichung für die empirische Praxis. In: Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.): *Synergieeffekt in der Fremdsprachenforschung. Empirische Zugänge, Probleme, Ergebnisse*. Frankfurt: Peter Lang, 167–206.
- Heine, Lena/Schramm, Karen (2016): Introspektion. In: Caspari, Daniel et al. (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr, 173–181.

- Herdina, Philip/Jessner, Ulrike (2002): *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Herwig, Anna (2001): Plurilingual lexical organisation: Evidence from lexical processing in L1-L2-L3-L4 translation. In: Cenoz, Jason/Hufeisen, Britta/Jessner, Ulrike (Eds.): *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Clevedon et al.: Multilingual Matters, 115–137.
- Holme, Randal (2009): *Cognitive Linguistics and Language Teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Hu, Adelheid (2016): Mehrsprachigkeit. In: Burwitz-Melzer et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr Verlag, 10–14.
- Hufeisen, Britta (2003a): Kurze Einführung in die linguistische Basis. In: Hufeisen, Britta/Neuner, Gerhard (Hg.): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 7–12.
- Hufeisen, Britta (2003b): L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 8(2-3), 1–13. [PDF-Dokument <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/537/513> (Stand: 12.03.2017)].
- Hufeisen, Britta (2004): „Das haben wir doch immer schon gemacht!“ oder ein Paradigmenwechsel in der Spracherwerbsforschung?. In: Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 77–87.
- Hufeisen, Britta (2005): Multilingualism: Linguistic models and related issues. In: Hufeisen, Britta/Fouser, Robert J. (Hg.): *Introductory readings in L3*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 31–45.
- Hufeisen, Britta (2010): Theoretische Fundierung multiplen Sprachlernens – Faktorenmodell 2.0. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 36, 200–207.
- Hufeisen, Britta (2020): Faktorenmodell: Eine angewandte linguistische Perspektive auf das Mehrsprachenlernen. In: Gogolin, Ingrid/Hansen, Antje/McMonalge, Sarah/Rauch, Dominique (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer, 75–80. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_10)



- Hufeisen, Britta/Jessner, Ulrike (2009): Learning and teaching multiple languages. In: Knapp, Karlfried/Seidelhofer, Barbara (Hg.): *Handbook of foreign language communication and learning* [= HAL 6]. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 109–137.
- Hufeisen, Britta/Marx, Nicole (2007): How can DaFnE and EuroComGerm contribute to the concept of receptive multilingualism? Theoretical and practical considerations. In: Zeevaert, Ludger/Thije, Jan D. ten (Eds.): *Receptive Multilingualism. Linguistic analyses, language policies and didactic concepts*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 307–321.
- Hufeisen, Britta/Marx, Nicole (Hg.) (2014a): *EuroComGerm – Die sieben Siebe: germanische Sprachen lesen lernen. 2., völlig erneute Auflage*. Aachen: Shaker Verlag.
- Hufeisen, Britta/Marx, Nicole (2014b): Kapitel 1: Lernen mit den sieben Sieben im Rahmen von EuroComGerm. In: Hufeisen, Britta/Marx, Nicole (Hg.) (2014): *EuroComGerm – Die sieben Siebe: germanische Sprachen lesen lernen. 2., völlig erneute Auflage*. Aachen: Shaker Verlag, 5–20.
- Hufeisen, Britta/Neuner, Gerhard (2003): Zur Einführung. In: Hufeisen, Britta/Neuner, Gerhard (Hg.): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 5–6.
- Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (2010): Spracherwerb und Sprachenlernen. In: Krumm, Hans-Jürgen/ Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* [=HSK 35.1]. Berlin: De Gruyter, 732–737. <https://doi.org/10.1515/9783110240245.738>
- Jarvis, Scott/Pavlenko, Anetta (2008): *Cross-linguistic influence in language and cognition*. New York/London: Routledge.
- Jessner, Ulrike (1997): Towards a Dynamic View of Multilingualism. In: Pütz, Martin (Hg.): *Language choices. Conditions, constraints, and consequences*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, 17–30.
- Jessner, Ulrike (1999): Metalinguistic Awareness in Multilinguals: Cognitive Aspects of Third Language Learning. In: *Language Awareness*, 8(3-4), 201–209. <https://doi.org/10.1080/09658419908667129>.

- Jessner, Ulrike (2003): The nature of cross-linguistic interaction in the multilingual system. In: In: Cenoz, Jason/Hufeisen, Britta/Jessner, Ulrike (Eds.): *The multilingual lexicon*. New York et al.: Kluwer Academic Publishers, 45–56.
- Jessner, Ulrike (2006). *Linguistic awareness in multilinguals: English as third language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Jessner, Ulrike (2008a): A DST Model of Multilingualism and the role of metalinguistic awareness. In: *The Modern Language Journal*, 92(2), 270–283. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00718.x>
- Jessner, Ulrike (2008b): Teaching third languages: Findings, trends and challenges. In: *Language Teaching*. 41(1), 15–56.
- Kärchner-Ober, Renate (2009): *The German language is completely different from the English language. Besonderheiten des Erwerbs von Deutsch als Tertiärsprache nach Englisch und einer Nicht-Indogermanischen Erstsprache*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Kemp, Charlotte (2009): Defining multilingualism. In: Aronin, Larissa/Hufeisen, Britta (Eds.): *The exploration of multilingualism: Development of research on L3, multilingualism and multiple language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins, 11–26.
- Kjär, Uwe (2000): Deutsch als L3. Zur Interimsprache schwedischer Deutschlerner (unter Berücksichtigung des Einflusses des Englischen als L2). In: Dentler, Sigrid/Hufeisen, Britta/Lindemann, Beate (Hrsg.): *Tertiär und Drittsprachen. Projekte und empirische Untersuchungen*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 41–55.
- Kocsány, Piroska (2008): Metonímia. In: Szatmári, István (Hg.): *Alakzatlexikon. A retorikai és stilisztikai alakzatok kézikönyve*. Budapest: Tinta Könyvkiadó, [412–422].
- Knapp, Alfred (2010a): „Sprachaufmerksamkeit, die“. In: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: A. Franke., 296.
- Knapp, Alfred (2010b): „Sprachbewusstheit, die/Sprachbewusstsein, das“. In: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: A. Franke., 297.
- Knorr, Petra/Schramm, Karen (2012): Datenerhebung durch lautes Denken und lautes Erinnern in der fremdsprachendidaktischen Empirie. In: Doff, Sabine (Hg.):

- Fremsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen – Methoden – Anwendungen.* Tübingen: Narr Verlag, 184–201.
- Knorr, Petra/Schramm, Karen (2016): Triangulation. In: Caspari, Daniela et al. (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch.* Tübingen: Narr Verlag, 90–97.
- Konrad, Klaus (2010): Lautes Denken. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie.* Wiesbaden: VS Verlag, S. 476–490.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8\\_34](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_34)
- Kövecses, Zoltán/Benczes, Réka (2010): *Kognitív nyelvészet.* Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kövecses, Zoltán/Radden, Günter (1998): Metonymy: Developing a cognitive linguistic view. In: *Cognitive Linguistics*, 9(1), 37–77.  
<https://doi.org/10.1515/cogl.1998.9.1.37>
- Kukartz, Udo (2018): *Qualitativ Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computergestützt.* 4. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
- Lakoff, George (1990): The Invariance Hypothesis: Is abstract reason based on image-schemas? In: *Cognitive Linguistics*, 1(1), 39–74.  
<https://doi.org/10.1515/cogl.1990.1.1.39>
- Langacker, Ronald (1987): *Foundations of cognitive grammar. Vol. 1: Theoretical prerequisites.* Standford: Standford University Press.
- Larsen-Freeman, Diane (1997): Chaos / complexity science and second language acquisition. In: *Applied Linguistics*, 18(2), 141–165.  
<https://doi.org/10.1093/applin/18.2.141>
- Laufer, Batia (1997): What's in a word that makes it hard or easy? Intralexical factors affecting the difficulty of vocabulary acquisition. In: Schmitt, Norbert/McCarthy, Michael (Eds.): *Vocabulary. Description, acquisition and pedagogy.* Cambridge: Cambridge University Press, 140–155.
- Leßmöllmann, Anette (2017): Die Gabe der Sprache. In: Ayan, Steve (Hrsg.): *Rätsel Mensch – Expeditionen im Grenzbereich von Philosophie und Hirnforschung.* Berlin/Heidelberg: Springer Verlag, 93–99.
- Lehmann, Magdolna (2019): Models of the mental lexicon. In: *Argumentum*, 15, 277–289.

- Leung, Yan-kit Ingrid (Hg.) (2009): *Third Language Acquisition and Universal Grammar*. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
- Littlemore, Jeannette (2009): *Applied cognitive linguistics to second language learning and teaching*. New York: Palgrave Macmillan.
- Littlemore, Jeannette (2015): *Metonymy. Hidden shortcuts in language, thought and communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Littlemore, Jeannette/Juchem-Grundmann, Constanze (2010) (Eds.): *Applied cognitive linguistics in second language learning and teaching* [=AILA Review 23]. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Littlemore, Jeannette/Low, Graham (2006): *Figurative thinking and foreign language learning*. New York: Palgrave Macmillan.
- Lüdi, Georges (1996): Mehrsprachigkeit. In: Goebel, Hans et al (Hrsg.): *Kontaktlinguistik: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung* [=HSK 12.1.]. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 233–245.
- Lukács, Ágnes et al. (2014): A szavak mentális reprezentációja és az alaktani feldolgozás. In: Pléh, Csaba/Lukács, Ágnes (Hrsg.): *Pszicholingvisztika I*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 168-250.
- Luo, Han (2021): Cognitive Linguistics and second language acquisition. In: Xu, Wen/Taylor, John R. (Eds.): *The Routledge handbook of cognitive linguistics*. New York/London: Routledge, 556–567.
- Lutjeharms, Madeline (2007): Processing levels in foreign-language reading. In: Thijs, Jan D. ten/Zeevaert, Ludger (Eds.): *Receptive multilingualism* [=HSM 6]. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/hsm.6.18lut>
- Lutjeharms, Madeline (2019): Das mehrsprachige mentale Lexikon. In: Fäcke, Christiane/Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Verlag, 312–316.
- Marx, Nicole (2012): Experimentelle Fremdsprachenforschung. In: Doff, Sabine (Hg.): *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen – Methoden – Anwendung*. Tübingen: Narr, 51–70.
- Marx, Nicole/Hufeisen, Britta (2010): Mehrsprachigkeitskonzepte. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. [=HSK 35.1.] Berlin: De Gruyter, 826–833.

- Meißner, Franz-Joseph (2002): EuroComDidact. In: Rutke, Dorothea (Hrsg.): *Europäische Mehrsprachigkeit. Analysen – Konzepte – Dokumente*. Aachen: Shaker, 45–64.
- Meißner, Franz-Joseph (2004a): Sprachlernen zusammendenken. Aufhören, Rücken an Rücken zu forschen, zu planen, zu lehren und zu lernen. In: Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 148–162.
- Meißner, Franz-Joseph (2004b): Transfer und Transferieren. Anleitungen zum Interkomprehensionsunterricht. In: Klein, Horst G./Rutke, Dorothea (Hrsg.): *Neuere Forschungen zur europäischen Interkomprehension*. Aachen: Shaker Verlag, 39–66.
- Meißner, Franz-Joseph (2011): Einleitung. In: Meißner, Franz-Joseph et al (Hrsg.): *Intercomprehension. Learning, teaching, research/Apprentissage, enseignement, recherche/Lernen, Lehren, Forschung*. Tübingen: Narr Verlag, 1–33.
- Meißner, Franz-Joseph (2017): Interkomprehension. In: Surkamp, Carola (Hg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag, 146–147.
- Meißner, Franz-Joseph (2019a): Europäische Mehrsprachigkeit und Interkomprehension in historischer Sicht. In: Fäcke, Christiane/Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Verlag, 294–300.
- Meißner, Franz-Joseph (2019b): Mehrsprachigkeitsdidaktik und Interkomprehension: Forschungsstand und Perspektiven. In: Fäcke, Christiane/Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Verlag, 408–413.
- Meuter, Renata (2009): Neurolinguistic contribution to understanding the bilingual mental lexicon. In: Pavlenko, Aneta (Ed.): *The bilingual mental lexicon*. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters, 1–25.
- Milton, James (2009): *Measuring second language vocabulary acquisition*. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.

- Morkötter, Steffi (2005): *Language awareness und Mehrsprachigkeit. Eine Studie zu Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit aus der Sicht von Fremdsprachenlernern und Fremdsprachenlehrern*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Morkötter, Steffi (2019): Interkomprehension und Sprachwachstum. In: Fäcke, Christiane/Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Verlag, 289–292.
- Möller, Robert (2011): Wann sind Kognaten erkennbar? Ähnlichkeit und synchrone Transparenz von Kognaten in germanischen Interkomprehension. In: *Linguistik Online*. 46/2, 79–101. <https://doi.org/10.13092/lo.46.373>
- Möller, Robert (2014): Kapitel 2: Sieb Kognaten. Hufeisen, Britta/Marx, Nicole (Hg.) (2014): *EuroComGerm – Die sieben Siebe: germanische Sprachen lesen lernen*. 2., völlig erneute Auflage. Aachen: Shaker Verlag, 23–36.
- Möller, Robert/Zeevaert, Ludger (2010): „Da denke ich spontan an *Tafel*“ – Zur Worterkennung in verwandten germanischen Sprachen. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 21(2), 217–248.
- Möller, Robert/Zeevaert, Ludger (2015): Investigating word recognition in intercomprehension: Methods and findings. In: *Linguistics* 53(2), 313–352. <https://doi.org/10.1515/ling-2015-0006>
- Müller-Lancé, Johannes (2001): Möglichkeiten der Untersuchung lexikalischer Strategien bei Mehrsprachigen. In: Meißner, Franz-Joseph/REinfried, Margus (Hrsg.): *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht. Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, 205–225.
- Müller-Lancé, Johannes (2002): Tertiärsprachen aus Sicht der Kognitiven Linguistik: Überlegungen zu Fremdsprachenunterricht und Fremdsprachenfolge. In: Müller-Lancé, Johannes (Hrsg.): *Ein Kopf – viele Sprachen: Koexistenz, Interaktion und Vermittlung*. Aachen: Shaker Verlag, 133–149.
- Müller-Lancé, Johannes (2019): Modellierung von Interkomprehensionsprozessen. In: Fäcke, Christiane/Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Verlag, 316–321
- Nation, Ian Stephen Paul (2013): *Learning vocabulary in another language*. Second edition. Cambridge: Cambridge University Press.

- Navracsics, Judit (2001): Kétnyelvűek mentális lexikonának jellegzetességei. In: *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 1(1), 51–59.
- Navracsics, Judit (2007): Word classes and the bilingual mental lexicon. In: Lengyel, Zsolt/Navracsics, Judit (Eds.): *Second language lexical processes: Applied linguistic and psycholinguistic*. Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters, 17–35.
- Neuner, Gerhard et al. (2009): *Deutsch als zweite Fremdsprache* [=Fernstudieneinheit 26]. Berlin et al.: Langenscheidt.
- Odlin, Terence (2008): Conceptual transfer and meaning extensions. In: Robinson, Peter/Ellis, Nick C. (Eds.): *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. New York/London: Routledge, 305–340.
- Oksaar, Els (1980): Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt, Sprachkonflikt. In: Nelde, Peter H. (Hrsg.): *Sprachkontakt und Sprachkonflikt*. Wiesbaden: F. Steiner, 43–52.
- Otwinowska-Kasztelanica, Agnieszka (2011): Awareness and affordances: multilinguals versus bilinguals and their perceptions of cognates. In: De Angelis, Gessica/Dewaele, Jean-Marc (Eds.): *New trends in cross-linguistic influence and multilingualism research*. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters, 1–18
- Paivio, Allen (1986): *Mental Representations: A Dual Coding Approach*. New York: Oxford University Press.
- Panther, Klaus-Uwe/Thornburg, Linda L. (2017): Metaphor and metonymy in language and thought: A cognitive linguistic approach. In: *Synthesis Philosophia* 64(2), 271–294. <https://doi.org/10.21464/sp32202>
- Panther, Klaus-Uwe/Radden, Günter (2011): Introduction. Reflections on motivation revisited. In: Panther, Klaus-Uwe/Radden, Günter (Eds.): *Motivation in grammar and the lexicon*. Amsterdam: John Benjamins, 1–28.
- Perge, Gabriella (2014): Interkomprehension. Gemeinsamkeiten verwandter Sprachen beim Erwerb der fremdsprachlichen Lesefähigkeit nutzen lernen. In: Feld-Knapp, Ilona (Hg.): *Mehrsprachigkeit* [=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2]. Budapest: Eötvös-József-Collegium, 267–310.
- Perge, Gabriella (2018): *Rezeptive Mehrsprachigkeit. Eine Studie zur Untersuchung der Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit im institutionellen Fremdsprachenunterricht in Ungarn* [=CM-Beiträge zur Lehrerforschung, Sonderreihe B, Band 1]. Budapest: Eötvös-József-Collegium.

- Pertoft, Karin (2014): Miniporträt Schwedisch. In: Hufeisen, Britta/Marx, Nicole (Hg.) (2014): *EuroComGerm – Die sieben Siebe: germanische Sprachen lesen lernen. 2.*, völlig erneute Auflage. Aachen: Shaker Verlag, 251–268.
- Peukert, Hagen (2015): Transfer effects in multilingual language development. In: Peukert, Hagen (Ed.): *Transfer effects in multilingual language development*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1–17.  
<https://doi.org/10.1075/hslid.4.01peu>
- Pléh, Csaba (2006): Pszicholingvisztika. In: Kiefer, Ferenc (Hg.): *Magyar nyelv*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 725–752.
- Plieger, Petra (2006): *Struktur und Erwerb des bilingualen Lexikons. Konzepte für die mediengestützte Wortschatzarbeit*. Berlin: Lit Verlag.
- Pritchett, Lena K./Vaid, Jyotsna/Tosun, Sumeyra (2016): Of black sheep and white crows: Extending the bilingual dual coding theory to memory for idioms. In: *Cogent Psychology*, 3(1135512). <https://doi.org/10.1080/23311908.2015.1135512>
- Radden, Günter/Kövecses, Zoltán (1999): Towards a theory of metonymy. In: Panther, Klaus-Uwe/Radden, Günter (Eds.): *Metonymy in Language and Thought*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 17–59.  
<https://doi.org/10.1075/hcp.4.03rad>
- Raupach, Manfred (1994): Das mehrsprachige mentale Lexikon. In: Börner, Wolfgang/Vogel Klaus (Hrsg.): *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb. Das mentale Lexikon*. Tübingen: Narr Verlag, 19–37.
- Rädiker, Stefan/Kuckarzt, Udo (2019): *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Text, Audio und Video*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reder, Anna (2013): *Ausgewählte Fragen der Deutschdidaktik*. Pécs: Universität Pécs.
- Reszegi, Krisztina (2011): A metonímia megítélésének kérdéséhez. In: Navracsics, Judit/Lengyel, Zsolt (Szerk.): *Lexikai folyamatok egy- és kétnyelvű közegben. Pszicholingvisztikai tanulmányok II*. Budapest: Tinta Könyvkiadó, 75–83.
- Riad, Tomas (2004): *Ordbetyldelser*. Skriptum. Stockholms Universitet.  
<https://www.su.se/profiles/triad-1.183671?open-collapse-boxes=body-teaching,body-research> (Stand: 16.05.2019).
- Richards, Jack C. (1976): The role of vocabulary teaching. In: *TESOL Quarterly*, 10(1), 77–89. <https://doi.org/10.2307/3585941>



- Riehl, Claudia Maria (2010): The mental representation of bilingualism. Focus article. In: *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 1(5), 750–758.
- Riehl, Claudia Maria (2013): Mehrsprachigkeit und Sprachkontakt. In: Auer, Peter (Hrsg.): *Sprachwissenschaft. Grammatik – Interaktion – Kognition*. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler, 377–404.
- Riehl, Maria Claudia (2014): *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. Darmstadt: WBG.
- Riemer, Claudia (2016): Befragung. In: Caspari, Daniela et al. (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Verlag, 155–172.
- Ringbom, Håkan (1987): *The role of the first language in foreign language learning*. Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matters.
- Ringbom, Håkan (2007): *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*. Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
- Roche, Jörg (2013): *Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie*. Tübingen: Narr Verlag.
- Roche, Jörg (2014): Language acquisition and language pedagogy. In: Littlemore, Jeannette/Taylor, John R. (Eds.): *The Bloomsbury companion to cognitive linguistics*. London et al.: Bloomsbury, 325–351.
- Roche, Jörg/Suñer, Ferran (2017): *Sprachlernen und Kognition. Grundlagen einer kognitiven Sprachendidaktik*. Tübingen: Narr Verlag.
- Rothman, Jason (2010): On the typological economy of syntactic transfer: Word order and relative clause high/low attachment preference in L3 Brazilian Portuguese. In: *IRAL*, 48, 245–273. <https://doi.org/10.1515/iral.2010.011>
- Rothman, Jason (2011): L3 syntactic transfer selectivity and typological determinacy: The typological primacy model. In: *Second Language Research*, 27(1), 107–127.
- Rothman, Jason (2013): Cognitive economy, non-redundancy and typological primacy in L3 acquisition: Initial stages of L3 Romance and beyond. In: Baauw, Sergio et al. (Eds.): *Romance Languages and Linguistic Theory 2011. Selected papers from 'Going Romance' Utrecht 2011*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 217–248.
- Rothman, Jason (2015): Linguistic and cognitive motivations for the Typological Primacy Model (TPM) of third language (L3) transfer: Timing of acquisition and

- proficiency considered. In: *Bilingualism: Language and Cognition*, 18/2, 179–190. <https://doi.org/10.1017/S136672891300059X>
- Rothman, Jason/Cabrelli Amaro, Jennifer/de Bot, Kees (2013): Third language acquisition. In: Herschensohn, Julia/Young-Scholten, Martha (Eds.): *The Cambridge handbook of second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 372–393. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139051729.023>
- Rothman, Jason/González Alonso, Jorge/Puig-Mayenco, Elio (2019): *Third language acquisition and linguistic transfer*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ruiz de Mendoza Ibáñez, Francisco José (2021): Conceptual Metonymy Theory revisited. Some definitional and taxonomic issues. In: Xu, Wen/Taylor, John R. (Eds.): *The Routledge handbook of cognitive linguistics*. New York/London: Routledge, 204–227.
- Sambanis, Michaela (2013): *Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften*. Tübingen: Narr Verlag.
- Selting, Margret et al. (1998): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). In: *Linguistische Berichte*, 173(9), 1–122.
- Sicard, Jessica/de Bot, Kees (2013): Multilingual dreaming. In: *International Journal of Multilingualism*, 10(3), 331–354. <http://dx.doi.org/10.1080/14790718.2012.755187>
- Schmelter, Lars (2014): Gütekriterien. In: Settineri, Julia et al (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Schöningh, 33–46.
- Schmidt, Claudia (2010): Kognitivistische/Konstruktivistische/Konnektionistische Ansätze. In: Krumm, Hans Jürgen et al. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* [=HSK 35.1], 807–817.
- Schröder-Sura, Anna (2019): Interlexis und Morphologie als Ressourcen von (europäischer) Mehrsprachenkompetenz. In: Fäcke, Christiane/Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Verlag, 304–306.
- Schwartz, Monika (1996): *Einführung in die Kognitive Linguistik*. 2. Auflage. Tübingen/Basel UTB.
- Selinker, Larry (1969): Language transfer. In: *General Linguistics*, 9(2), 67–92.
- Selinker, Larry (1972): Interlanguage. In: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 209–231. <http://dx.doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>

- Singleton, David (2007): How integrated is the integrated mental lexicon? In: Lengyel, Zsolt/Navracsics, Judit (Eds.): *Second language lexical processes: Applied linguistic and psycholinguistic*. Clevedon / Buffalo / Toronto: Multilingual Matters, 3–16.
- Szubko-Sitarek, Weronika (2015): *Multilingual lexical recognition in the mental lexicon of third language users*. Heidelberg et al.: Springer.
- Szűcs, Tibor (1999): *Magyar-német kontrasztív nyelvészet a hungarológiában*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Wälchli, Bernhard/Ender, Andrea (2013): Wörter. In: Auer, Peter (Hrsg.): *Sprachwissenschaft. Grammatik – Interaktion – Kognition*. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler, 91–136.
- Wandruszka, Mario (1979): *Die Mehrsprachigkeit der Menschen*. München/Zürich: Piper.
- Wei, Li (2008). Research perspectives on bilingualism and multilingualism. In: Wei, Li/Moyer, (Eds.): *The Blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism*. Singapore: Blackwell Publishing, 3–17.
- Weinreich, Uriel (1953/1968): *Languages in contact. Findings and problems*. 7<sup>th</sup> Print. Paris/New York: Mouton Publishers.
- Williams, Sarah / Hammarberg, Björn (1998): Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model. In: *Applied Linguistics* 19(3), 295–333. <https://doi.org/10.1093/applin/19.3.295>
- Wilton, Antje (2009): Multilingualism and foreign language learning. In: Knapp, Karlfried/Antos, Gerd (Eds.): *Handbook of foreign language communication and learning* [= HAL Vol. 6]. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 45–78.
- Zeevaert, Ludger/Möller, Robert (2011): Wege, Irrwege und Holzwege bei der Texterschließung – Empirische Untersuchungen zur germanischen Interkomprehension. In: Meißner, Franz-Joseph et al (Hrsg.): *Intercomprehension. Learning, teaching, research/Apprentissage, enseignement, recherche/Lernen, Lehren, Forschung*. Tübingen: Narr Verlag, 146–163.

## **Primärquellen**

Anhang 1 der 8/2013 (I. 30.) Verordnung des Ministeriums für Humanressourcen (EMMI). <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300008.emm> (Stand: 10.10.2021).

Lehrplan für Lehramtsausbildung ‚Deutsche Nationalitätensprache und Kultur‘ (Deutsch als Nationalitätensprache). PDF-Datei:

[https://btk.pte.hu/sites/btk.pte.hu/files/tantervek/osztatlan%20n%C3%A9met%20%C3%A9s%20nemzetis%C3%A9gi%20n%C3%A9met%20nyelv%20%C3%A9s%20kult%C3%BAra%20tan%C3%A1ra%20\\_NNNKONO171801\\_0.pdf](https://btk.pte.hu/sites/btk.pte.hu/files/tantervek/osztatlan%20n%C3%A9met%20%C3%A9s%20nemzetis%C3%A9gi%20n%C3%A9met%20nyelv%20%C3%A9s%20kult%C3%BAra%20tan%C3%A1ra%20_NNNKONO171801_0.pdf) (Stand: 10.10.2021).

Lehrplan für Lehramtsausbildung ‚Deutsche Sprache und Kultur‘ (Deutsch als Fremdsprache).

PDF-Datei:

[https://btk.pte.hu/sites/btk.pte.hu/files/tantervek/osztatlan%20n%C3%A9met%20nyelv%20%C3%A9s%20kult%C3%BAra%20tan%C3%A1ra\\_NEMKONO171801\\_0.pdf](https://btk.pte.hu/sites/btk.pte.hu/files/tantervek/osztatlan%20n%C3%A9met%20nyelv%20%C3%A9s%20kult%C3%BAra%20tan%C3%A1ra_NEMKONO171801_0.pdf) (Stand: 10.10.2021).

Lehrplan für Lehramtsausbildung ‚Englische Sprache und Kultur‘ (Englisch als Fremdsprache).

PDF-Datei:

[https://btk.pte.hu/sites/btk.pte.hu/files/tantervek/osztatlan%20angol%20nyelv%20%C3%A9s%20kult%C3%BAra%20tan%C3%A1ra%20\\_ANGKONO222301.pdf](https://btk.pte.hu/sites/btk.pte.hu/files/tantervek/osztatlan%20angol%20nyelv%20%C3%A9s%20kult%C3%BAra%20tan%C3%A1ra%20_ANGKONO222301.pdf) (Stand: 10.10.2021).

## **Wörterbücher**

DWDS = Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. <https://www.dwds.de/>

**ANHANG****Anhang 1: Instrument 1 – Sprachliches Profil**

## Nyelvi profil

A kérdőív célja, hogy felmérje, milyen nyelveket tanultál, és azokat hogyan használod a hétköznapi életben.

Előre is nagyon szépen köszönöm a kitöltést!

Timi

\* This form will record your name, please fill your name.

### Nyelvi önéletrajz

1. Mi az első idegen nyelved? (A legelső tanult idegen nyelved)

2. Mikor (hány évesen/melyik évfolyamon) kezdted el tanulni az első idegen nyelvedet?

3. Van az első idegen nyelvedből nyelvvizsgád/érettségid? Ha nyelvvizsgád (is) van, melyik vizsgaközponttól (pl. ECL) és milyen szinten (pl. B2). Melyik évben érettségiztél és/vagy szerezted el nyelvvizsgát?

4. Mi a második idegen nyelved? (A második tanult idegen nyelved.)

5. Mikor (hány évesen/melyik évfolyamon) kezdted el tanulni a második idegen nyelvedet?

6. Van a második idegen nyelvedből nyelvvizsgád/érettségid? Ha nyelvvizsgád (is) van, melyik vizsgaközponttól (pl. ECL) és milyen szinten (pl. B2). Melyik évben érettségiztél és/vagy szerezted a nyelvvizsgát?

7. Tanultál további idegen nyelv(ek)et -- akár önállóan is (pl. Duolingoval)? Ha igen, melyek ezek, és mennyi ideig foglalkoztál velük?

## Nyelvhasználati szokások

Kérlek, állíts fel egy sorrendet az alapján, hogy melyik nyelven milyen gyakran végzed a kérdésekben megnevezett tevékenységet. A válaszok mellett megjelenő nyílak segítségével

8. Melyik nyelven olvasol leginkább újságcikkeket (nyomtatva és/vagy elektronikusan)?

9. Melyik nyelven olvasol leginkább regényeket/könyveket?

10. Melyik nyelven nézel leginkább filmeket/sorozatokat?

11. Melyik nyelven gondolkodsz leginkább?

Német

Magyar

Angol

12. Melyik nyelven nézel/hallgatsz leginkább híreket?

Angol

Német

Magyar

13. Melyik nyelven hallgatsz leginkább zenét?

Magyar

Német

Angol

14. Melyik nyelven hallgatsz leginkább rádiót/podcastokat?

Magyar

Német

Angol



15. Melyik nyelven nézel leginkább YouTube-videókat vagy egyéb tutorialokat?

Angol

Magyar

Német

16. Melyik nyelven keresel fel leginkább honlapokat információ szerzés céljából (pl. egy termék minőségére vonatkozólag)?

Német

Angol

Magyar

17. Melyik nyelven álmodsz a leggyakrabban?

Angol

Magyar

Német

18. Melyik nyelven olvasod el leginkább a csomagolásokon lévő termékösszetételeket/használati útmutatókat?

19. Melyik nyelven fogalmazódnak meg leginkább benned az érzelmeid?

20. Amennyiben bármilyen megjegyzésed lenne a fentiekkel kapcsolatban (8.-19. kérdés), akkor azt itt megadhatod.

Pl. ha valamelyik kérdés esetében nehezebben tudtál dönteni, vagy úgy érzed, hogy két nyelv is azonos szerepet tölt be egy-egy tevékenység esetében az életedben, stb.

21. Melyik nyelven használod a felsorolt eszközöket/szolgáltatásokat?

	Magyar	Angol	Német	Nem használom
E-mail-fiók felülete	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Facebook felülete	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Instagramm felülete	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teams felülete	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mobil menüje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Streaming szolgáltató felülete (pl. Netflix)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Egyéb applikáció(k)/szolgáltatás(ok) [a 22. kérdésnél nevezd majd meg ezeket]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. Amennyiben 21. kérdésnél az "Egyéb applikáció/szolgáltatás" mellé nyelvet megadtál, kérek, nevezd meg az adott applikáció(ka)t vagy szolgáltatás(oka)t.

This content is neither created nor endorsed by Microsoft. The data you submit will be sent to the form owner.

## Anhang 2: Instrument 2 – Metonymische Kompetenz in der L1

### Feladatok

The survey will take approximately 10 minutes to complete.

\* This form will record your name, please fill your name.

#### 1. Feladat

Ebben a feladatban összesen 9 rövid dialógust találsz.

Képzeld el azt a helyzetet, hogy Te vagy a beszélő, aki az "A" ponthoz tartozó kijelentést teszi.

A "B" pontban a beszélőtársad visszakérdez.

A feladatod annyi, hogy felelj a kérdésre lehetőleg egy-két szóval.

FONTOS: Azt írd le válaszként, ami elsőre eszdbe jutott, vagyis próbáld meg a lehető legőszönösebben megoldani a feladatot. :)

1. A: Péter megevett egy egész tányért.

B: Mit is evett meg Péter?

2. A: Most lehet eredeti Banksy-t szerezni!

B: Kit-Mit is lehet szerezni?

3. A: Meg kell javítani az autót.

B: Mit is kell megjavítani?

4. A: Eggyel több csésze még nem árt meg.

B: Mi is az, ami nem árt még meg?

5. A: Krúdyt a legfelső polcon találod.

B: Kit-Mit is találok a legfelső polcon?

6. A: A héten fel kell hívnom a MÁV-ot.

B: Kit-Mit is kell felhívnod?

7. A: János kiöntött egy fél poharat.

B: Mit is öntött ki János?

8. A: Juli megevett egy egész Milkát.

B: Mit is evett meg Juli?

9. A: Az egyetem ebbe nem egyezik bele.

B: Ki-Mi is nem egyezik ebbe bele?

## 2. Feladat

Ebben a feladatban egyszerű mondatokat találsz. Kérlek, olvasd el őket, és röviden írd le, hogy szerinted mit jelentenek.

10. Egy negyed kancsó kifolyt.

11. Hobbiként Petőfit fordítok.

12. Nézd meg a könyvet!

13. Egy fél zsák már el is fogyott.

14. Zoli ivott még egy Heineket.

15. A parlament dönt az óriáshitelről.

16. Rendeltünk még két dobozt.

17. Csontváry a téli aukció sztárja.

18. Ez a toll piros ám!

---

This content is neither created nor endorsed by Microsoft. The data you submit will be sent to the form owner.



## Anhang 3: Instrument 3 – Aufgabe 1 (Kognatenerkennung)



### 1. Feladat

---

#### Mi lesz a feladat?

---

1. Mit gondolsz, mit jelenthet az adott szó?
2. Melyik nyelved melyik szava segít esetleg a megértésében? Kérlek, nevezd meg ezt a nyelvet és szót pontosan!
3. Miért erre a szóra gondoltál mint „segítségre” a kérdéses szó megértéséhez? Kérlek, magyarázd el olyan részletesen, amennyire csak tudod!

---

#### Próba

---

broder

---

---

Van esetleg kérdésed?



1.

---

drack

2.

---

hel

3.

---

packade upp



4.

---

hem



5.

---

skola



6.

---

läst



7.

---

spelade



8.

---

säsong



9.

---

planerade



10.

---

borgmästaren



11.

---

beslöt



12.

---

tidning



## Anhang 4: Instrument 3 – Aufgabe 2 (Interkomprehensionsaufgabe)



## 2. Feladat

---

### Mi lesz a feladat?

---

1. Mit gondolsz, mit jelenthet az adott mondat.
2. Melyik nyelved melyik szava/szavai segít/enek esetleg a megértésében? Kérlek, nevezd meg ezt a nyelvet és szót pontosan!
3. Miért erre a szóra gondoltál mint „segítségre” a kérdéses kifejezések/mondat megértéséhez? Kérlek, magyarázd el olyan részletesen, amennyire csak tudod!
4. Az egyes szavakon kívül volt valami más, ami segítette a mondat megértését? Ha igen, mi?

---

### Próba

---

Hur var din dag?

---

---

Van esetleg kérdésed?



---

1.

---

Sven drack en hel flaska på under trettio  
sekunder.

---

2.

---

Bernard packade upp sin ryggsäck så fort han  
kommit hem.

---



3.

---

Har du läst Brecht i skolan?



4.

---

Vi spelade Shakespeare förra säsongen.



5.

---

En stad planerade uppror mot borgmästaren.



6.

---

Redaktionen beslöt att utge en ny tidning.



## Anhang 5: Transkription – Proband 1

### PROBAND 1

#### Aufgabe 1 – Kognatenerkennung

Dauer der Erklärungen und der Schulung: 01:31

- 1 P1 01:32 jó ((elolvassa a szót)) (3.0) ö::hm (3.0) pé(h)ldául  
 2 <<nevetve>> tölt haha (2.5)  
 3 TBN 01:44 miért gondolsz er'  
 4 P1 = hallasz  
 5 TBN 01:46 igen hallak (.) miért gondolsz erre  
 6 P1 01:49 (---) hát ö:::hm (-) mert ö::: (.) igazából (-) arra gondolok  
 7 hogy egy angol szóról van szó (---) nem tudom hogy miért (.) bár  
 8 nem (.)nem ismerem (---) csak olyannak tűnik (.) é::s ö::hm (1.0)  
 9 az első szó, ami eszembe' vagy ami így (--) eszembe jutott róla  
 10 (-) az az hogy ö:: (---) van ez a: (---) ez a: ruha' (.)darab hogy  
 11 drake jacket és arra (.) arra arra gondoltam (--) habár nem tudom  
 12 hogy mit jelent maga (.) ez a szó  
 13 TBN 02:31 hm=hm azzal nincsen semmi gond (-) köszönöm szépen (--)  
 14 esetleg még valami ehhez a szóhoz  
 15 P1 02:36 hm::: (2.0) nem (.) nincsen (.) szerintem ennyi  
 16 TBN 02:42 oké (.) köszönöm szépen (--) következő.  
 17 P1 02:45((elolvassa a szót)) (1.5) erről is egy angol szó jut eszembe  
 18 a hell (.) mint pokol (1.0) öhm (--) talán azért mert (.) hát ugye  
 19 nagyon-nagyon hasonló a (1.5) a::: (1.5) fonetikája meg (1.0) még  
 20 ami eszembe jutott róla az a::: (1.0) ez nem ez nem konkrét  
 21 nyelvhez kapcsolódik hanem van egy ilyen (.) félsziget (--) ö  
 22 Lengyelországban (.) és ((nevet)) arra asszociáltam (---)de úgy  
 23 alapvetően hell mint  
 24 TBN 03:21 hm=hm (2.0) köszönöm szépen (---) oké (1.0) még esetleg  
 25 valami  
 26 P1 03:28 hm::: (2.5) hát még a németből is lehet ugye (---) ugyanígy  
 27 (---) de más nem  
 28 TBN 03:38 ühüm (--) rendben (.) köszönöm szépen (---) következő  
 29 P1 03:42 ((elolvassa a szót)) (3.0) hát ö::: (1.5) valamiért er'=erről  
 30 is a:: inkább a: a=a az angol az (.) ami: t így előbb tudok így  
 31 fűzni hozzá: (---) és a (2.5) ezt viszont amúgy ismerem szerintem  
 32 a své:dből van de nem vagyok benne biztos (1.5) é::s (3.0) és a  
 33 package (---) package up ((nevet)) nem értem ez így ju' (.) így  
 34 jutott eszembe (.) először így is olvastam hogy package (2.0)  
 35 TBN 04:18 ühüm (-) oké (1.0) köszönöm szépen ((...))  
 36 P1 ((nevetgél))  
 37 TBN 04:26 tessék  
 38 P1 04:27 svéd volt <<nevetgéleve>> vagy rosszul tippeltem  
 39 TBN 04:29 majd a végén elmondom (.) jó most <<nevetgélve>> .hh (.) jó  
 40 (.) oké (.) következő  
 41 P1 04:35 ((elolvassa a szót)) (---) erről a szóról először (--) a  
 42 német (.) hemd (-) jutott eszembe mint ing (.) de::: az angol hem  
 43 is ugye mint (---) mint az ilyen szegés vagy (---) valami ilyesmi  
 44 (1.5) de=de elsősorban a ném'=németül <<nevetgélve>> (---) hogy  
 45 hemd (---)  
 46 TBN 04:58 oké (2.0) rendben (--) esetleg még valami hozzáfűznivaló  
 47 P1 05:06 hm:: (.) nincs  
 48 TBN 05:08 nincsen rendben (.) köszönöm (--) következő

49 P1 05:12 ((meglátja a szót)) uh erről egy horvát szó jutott eszembe  
50 a:: skola (---) hogy úgy (---) az az iskola horvátul (--) meg (.)  
51 mint (.) a school (--) angolul (3.0)  
52 TBN 05:27 ühüm (1.0) oké (2.0) esetleg még valami  
53 P1 05:33 (---) nem (.) más nem  
54 TBN 05:37 oké (.)köszönöm szépen  
55 P1 05:39 (elolvassa a szót)) e:rről a (---) a:: német lassen  
56 ((kuncog)) ige jutott eszembe és a::: többesz' (-) vagy nem a  
57 többeszáma hanem a: harmadik személy (-) első szám harmadik  
58 személy (2.0)  
59 TBN 05:52 oké (.) esetleg még valami  
60 P1 05:54 ö::: más nem  
61 TBN 05:57 rendben (.) köszönöm szépen  
62 P1 05:59 ((elolvassa a szót)) (2.0) ühm: (2.5) talán gombóc (3.0) nem  
63 is tudom erről <<zavartan nevetve>> (---) nem igazán (.) semmi  
64 (2.0) hm:: (.) talán:: (2.0) ö::  
65 TBN 06:19 mire gondolsz most  
66 P1 06:19 hát így próbá::lok (-) ö::: (.) valami <<nevetve>> valamivel  
67 össze'=össze(.)tenni esetleg az emlékeim közül így (.) hasonlít rá  
68 (---) de:: (--) ö: talán (2.5) hát nem tudom (.)hallottam már egy  
69 (.) a=a'=azt a szót hogy ö::: hogy spela (---) de::: nem tudom hogy  
70 mit jelent (-) de gondolom hogy ahhoz talán lehet hogy valami köze  
71 van hozzá mert hogy (--) ige: és akkor (--) erre gondoltam hogy  
72 (1.0) ez valami:lyen igeforma (.) lehet (1.0)  
73 TBN 06:53 ühüm (.) oké (1.5) esetleg még eszedbe jutott róla valami  
74 P1 06:58 (2.0) ö:::hm (2.0) öhm nem nem ennyi  
75 TBN 07:05 Oké (-) köszönöm szépen (-) következő  
76 P1 07:08 ((elolvassa a szót)) u:h (.) erről az jutott eszembe elsőnek  
77 hogy sad song ((nevet)) (.) ö::: (-) ö:::hm (1.5) itt ez volt az  
78 első:: (2.0) ö:::hm (1.5) más nem (1.5)  
79 TBN 07:25 oké (1.5) és mire gondolsz most még esetleg a szóval  
80 kapcsolatban  
81 P1 07:30 hát hogy így ahogy néztem így (1.5) valamiért úgy be=beugrott  
82 a magy''=magyar' (.)ból az hogy szezon de::: (---) ehm (.) ennyi  
83 TBN 07:41 ühüm (-) oké köszönöm szépen (-) következő  
84 P1 07:46 ((elolvassa a szót)) (2.5) ehm (---) először eszembe jutott  
85 az a: szó::: hogy ö::: (---) plen (1.5) a pla:n (-) először pedig'  
86 (.) nem ((nevet)) (-) és a: reádéből pedig valamiért az (.) hogy  
87 (-) (masquerade) de nem tudom hogy jön (-) hogy miért (-) meg hogy  
88 nincsen köze:: (--) ö::: (1.0) ehhez a szó:hoz (-) talán még így  
89 (2.0) talán az hogy (-) így megtervezni valamit (.) mármint hogy  
90 magyarul semmi egyéb nyelven csak így ez jutott eszembe hogy  
91 biztosan az jelenti (.) tervezni  
92 TBN 08:26 ühüm (.) mondtad hogy a plen meg a plan (.) és utána mondtál  
93 még egy szót csak akkor pont egy picit szakadt a volna (.) azt a  
94 szót meg tudnád még egyszer ismételni  
95 P1 = a masquerade, a masquerade, mint a::: (---) az ilyen álarcosbál  
96 TBN 08:39 aha (.) oké (.) rendben (.) köszönöm szépen (.) köszönöm  
97 (--) esetleg még valami eszedbe jutott erről a szóról  
98 P1 08:48 (---) a rade miatt még a Fahrrad is eszembe jutott  
99 TBN 08:52 aha (---) oké (.) köszönöm szépen  
100 P1 08:55 ((elolvassa a szót)) (5) e:::hm (3.0) erről a::: (1.0) a  
101 rasenmäher jut (h) <<nevetve>> eszembe valamiért de (---) ö nem  
102 sok köze van hozzá de mégis (--)ehm (.) erre'=erre gondoltam elsőre  
103 (1.5) vagy ö::: (2.5) nem is tudom hogy jelentésben (--) vagyis  
104 így ránézé' (--) hogy még a bürgermeister (2.5)  
105 TBN 09:29 ühüm (.) oké (-) gondolsz még esetleg valamire így a szóval  
106 kapcsolatban  
107 P1 09:34 ö::: ránézésre így eszembe jutott (---) hogy ö:::hm (1.0)  
108 hogy ez valami:: ö:::hm (---) szóval ném'=németül az összetételből

109 jutott eszembe csak nem jutott <<nevetve>> eszembe a szó amire  
 110 gondoltam (-) de egyébként ö:: inkább akkor a bürgermeisternek  
 111 mondanám (-) ott a borg, ott a maister  
 112 TBN 09:57 ühüm (---) oké (-) köszönöm szépen (-) akkor a következő  
 113 P1 10:01 ((elolvassa a szót)) (4.0) erről a::: a belesen jut eszembe  
 114 hogyha van ilyen <<kissé kuncogva>> nem tudom hogy van-e ilyen de  
 115 ez jutott eszembe (-) ö::: (-) meg az hogy best (2.0) valószínű  
 116 először a belesen azért jutott eszembe mert(h) ((nevet))  
 117 felcseréltem a betűket olvasás közben (-) ö:hm (---) a=a belesen  
 118 meg a best (3.0)  
 119 TBN 10:34 oké (.) rendben (---) köszönöm szépen (1.5) És még egy.  
 120 P1 10:38 ((elolvassa a szót)) (2.5) erről a::: (--) tiny jutott  
 121 eszembe (--) az a: (.) és ö:hm (3.0) ennyi <<kissé nevetve>>  
 122 TBN 10:55 oké (--) gondolsz-e esetleg még valamire ezzel a szóval  
 123 kapcsolatban  
 124 P1 10:57 ü:hm (2.0) hát (--) igazából (1.0) tudom hogy mit jelent  
 125 alapból a szó szóval ö::: (---) így=így nehéz elsőre másra gondolni  
 126 (-) mert (---)ha elvonatkoztatok ettől akkor a tiny lenne az amire  
 127 gondolnék  
 128 TBN 11:21 aha (.) oké (.) köszönöm szépen a válaszokat ((...)) (-)  
 129 akkor az első körrel meg is vagyunk

## Aufgabe 2 – Interkomprehension (Lautes Denken + retrospektive Befragung)

Dauer der Erklärungen und der Schulung: 03:01

1 P1 14:31 ((elolvassa a mondatot)) (5.0) hát ö::: (-) a=a szekundér  
 2 miatt (-) vagy arra gondolok hogy ö::: (-) un' (--) az az under  
 3 trettio szekunder nem tudom hogy jól ejtem-e nem tudok svédül (-)  
 4 de:: a (2.0) ez milyen nyelv  
 5 TBN 14:48 a végén megmondom (.) jó <<nevetve>>  
 6 P1 15:01 o:h jó (.) azt hittem hogy své:d (-) Ö::hm (2.0) szóval az  
 7 un' (.) az az utolsó három szó az gondolom azt jelenti hogy három  
 8 másodperc alatt (-) mert az under az az under miatt (--) a trettio:  
 9 (-) az a (-) hát elsőre a horvát nyelv jutott eszembe ami tri a  
 10 szekunder pedig a: (.) tehát a szekundum mint magyar ((nevet)) a  
 11 flas=flaska vagy flászka öhm az valami üveg lehet mert flasch' (.)  
 12 flasche (---) ö::: ( ) azt tudom hogy (---) ö::: a sven szerintem  
 13 egy név az en (.) gondolom hogy egy (-) egy=egy név' (.) névelő  
 14 úgy mint an'=angolban az hogy (.) an (2.0) ö::: (2.0) akkor a hel  
 15 az:: (--) hát ezt nem tudom ((nevet)) szerintem a=a: (---) megint  
 16 hell gondolok de az nem illik most annyira bele ebbe a:: (---)  
 17 talán (1.5) talán arra utal hogy ö::: (-) ja a drek pedig talán  
 18 nem is ing talán lehet és akkor hogy meginna ez a sven meginna egy  
 19 egész üveg hm:: valamit három másodperc alatt (5.0)  
 20 TBN 16:41 van még esetleg valami amit szeretnél a mondathoz  
 21 kiegészítést hozzáfűzni  
 22 P1 16:43 ü:hm (2.0)  
 23 TBN 16:47 volt esetleg még valami amire gondoltál még csak még nem  
 24 mondatad úgy el  
 25 P1 16:52 nem szerintem ez (.) ez szerintem (--) majdnem biztos hogy  
 26 jól majdnem jól mondtam ((nevet)) így mondtam mert nagyon  
 27 hasonlítanak a szavak  
 28 TBN 17:03 ühüm (.) oké: köszönöm (-) akkor megyünk a következő mondatra

29 P1 17:07 ((elolvassa a mondatot)) (3.0) ö::hm (1.0) hát bernard az  
30 gondolom hogy ö:: (1.5) bernard (---) ö::hm (1.0) ez a hem a vé:gén  
31 ez szerintem inkább (.) hát olyasmi mint angolban a::=a him (---)  
32 lehet valami: ö:=ö:::t vagy (.) vagy neki: (1.5) a:hm (---) ez  
33 a::: (--) nem tudom hogy ejtik ((nevet)) nem akarom rosszul mondani  
34 de ez a (--) pákade áp vagy (-) valami ilyesmi az az szerintem az  
35 a: ki' (.) kipakolni: (--) mert a pa'=pack az up meg fel és akkor  
36 felpakolni (.) hát de lehet hogy felpakol valamit valahova (---)  
37 no mindegy bepakol vagy felpakolni vagy kipakolni szerintem (2.0)  
38 akkor a::: (1.0) a szin gondolom hogy a: (.) az az a sein(.)ból  
39 mondjuk az az övé: (-) és az utána lévő szó pedig az a rucksack  
40 (.) lesz (-) vagyis hát az jutott eszembe róla (2.0) ö::hm az a se  
41 az öö az nem tudom hogy micsoda: (1.5) ö:: (4.0) hmm fort (---)  
42 hát gond' (.) hát (.) fort (1.5) valamiért a::z (---) szerintem  
43 valami kötőszó lehet hogy ahogy vagy (-) valami ilyesmi (1.5) ö:::  
44 (---) kommit (2.0) az a kommenből talán a (---) a jönni: (1.5) és  
45 akkor gondolom hogy ez valami olyasmit jelenthet hogy ö:hm (---)  
46 amikor ez a::: Bernard megérkezett akkor egyből ki' (.) pakolt (---  
47 ) ugye hogy igen kipakolta a hátizsákját (2.5) öhm: (---) ez a sa  
48 meg ez a ha, ez=ez nem jut eszembe hogy micsoda (---) lehet hogy  
49 ö::: (---) arra gondoltam hogy ez a (.) magához a szerkezethez  
50 hozzá (.) kapcsolódik (1.5) hogy az kell oda (4.0)

51 TBN 19:36 oké (1.0) van még esetleg valami amit szeretnél mondani ezzel  
52 a mondattal kapcsolatban

53 P1 19:42 uhm: (-) nincs=nincs

54 TBN 19:44 nincs (.) jó (-) köszönöm szépen (---) akkor nézhetjük a  
55 következőt

56 P1 19:48 ((elolvassa a mondatot)) (4.0) hát ö::: ez a há:r dú:: ez  
57 gondolom a' (.) a hasz' vagyis hát nem (-) tudom hogy így van-e de  
58 hogy a hast du akkor a (---) az a:: (2.0) Bre'=Brecht (1.5) e:hm::  
59 (---) egy személy (1.5) azért gondolom az=az i (-) pedig ö::  
60 (---) először a horvátból az jutott' (-) a horvátból jutott eszem'  
61 (-) vagy asszociáltam rá (-) erre az i-re (-) de abban i és-t  
62 jelent (---) és itt pedig szerintem az i inkább egy prepozíció pont  
63 hogy (.) hogy' (---) talán azt jelenti hogy olvas' hogy olvastál-e  
64 Brechtet az iskolában (3.0)

65 TBN 20:42 oké (-) van még esetleg valami ötleted a mondathoz

66 P1 20:46 (1.5) nem (.) nem

67 TBN 20:49 oké (-) köszönöm szépen

68 P1 20:52 vagy annyi hogy a le' (.) az a lesz haha (-) az az olvasni  
69 vagyis hát ebből a kontextusból így ez jön le hogy olvasni habár  
70 először nem is (-) nem is arra gondoltam (1.5)

71 TBN 21:04 ühüm (-) oké

72 P1 21:06 hm (.) ez szerintem tök jó ((nevetgél))

73 TBN 21:09 ((nevet)) jól van (-) köszönöm szépen (-) akkor nézhetjük a  
74 következőt (-) ez pedig ez lesz

75 P1 21:15 ((elolvassa a mondatot)) (2.0) hmm::: (3.0) hát (.)  
76 shakespeare az egyértelmű hogy shakespeare-re vonatkozik (---)  
77 ö:hm:: (2.5) ez a vi gondolom hogy ez a ez az mi (---) ez az  
78 angoltól jutott eszembe hogy we (1.0) ott is azt jelenti (---)  
79 akkor ez a::z utolsó szó ez (---) valami:: (3.0) éneket jelent  
80 talán (-) vagy valami ö:hm nem vagyok benne biztos (-) hát valami  
81 ö:: (---) hát nem is tudom (-) drámára vagy (---) valami' valamilyen  
82 (2.0) vagy lehet hogy (1.0) á:h (-) nem tudom lehet hogy a  
83 szezonnal van <<nevetgélve>> tényleg összefüggésben de csak abból  
84 gondolom hogy ott van előtte hogy förrá és gondolom hogy az (2.0)  
85 az a vorher ö::: (.) vagy az jutott eszembe hogy vorher és akkor  
86 hogy előző szezomban lehet (1.5) de az egyik (-) az egyik gondoltam  
87 (.) hogy ez az azt jelentni hogy ö:: (2.0) lehet hogy (---) hogy  
88 ö::: hogy megnéztük hogy shakespeare-t néztünk előző szezomban

89 shak' (-) shakespeare-t játszottunk valamelyik (--) ö:hm a:: a::  
90 nézni-re gondoltam először mert hogy (---) spektakular és a(h)kkor  
91 <<nevetve>> spelade (.) de lehet a spielen a (.) is mert amúgy  
92 ahhoz is hasonló nem (---) tudom eldönteni (--) a másik alternatíva  
93 amire gondoltam az az hogy ö::: (--) hogy hát hogy nem játszottak  
94 előző szezomban hanem (--) hanem hogy ők nézték meg (---)elsőként  
95 ((nevetgél)) de förra az talán előző vagy első meg (2.0) és hogy  
96 (-) ebből adódóan (6.0)

97 TBN 23:16 oké (1.5) esetleg eszedbe jutott még valami  
98 P1 23:22 nem (-) ez a speláde megtévesztő(h) ((nevet)) mert nem tudom  
99 eldönteni hogy spielen-e vagy(h) nem spielen (---) például (--)  
100 tartom magam ahhoz amit mondtam akkor

101 TBN 23:33 a:: (--) a nézni-t azt melyik szóval kapcsoltad össze mert  
102 nem értettem pontosan csak akkor visszakér' [  
103 P1 = nem is annyira a nézni-ből hanem az ilyen látványos és akkor  
104 abból gondoltam hogy azzal összekötöm hogy nézni (.) spectacular  
105 TBN 23:49 ah (-) oké (-) oké (-) köszönöm szépen .hh jó (.) e:hm (.)  
106 akkor mehetünk a következő mondatra ugye  
107 P1 23:56 igen=igen  
108 TBN 23:57 oké (-) így van  
109 P1 23:58 ((elolvassa a mondatot)) (4.0) ü::hm (1.0) hát (--) az en  
110 (.) az gondolom megint (.) ö::: (---) egy (-) ö::: egy névelő (.)  
111 hogy (-) egy (1.5) stá:d (-) az a stadt-ból jutott eszembe (.)  
112 hogy lehet hogy ö:::hm (1.5) hogy város (2.0) az a pláneráde az  
113 valami tervezni: lehet (2.5) ö::: (3.0) az a (-) áp (.) áprór (2.0)  
114 há::t valami fel' (-) fell=felfelé talán (.) valami:: (3.0) há::t  
115 (---) hogy ha az a borgmástarten az az a polgármester akkor (-)  
116 ebből következtetve hogy ha tervezésről van szó (--) vagy  
117 szervezésről (2.0) talá:n (-) fel'=felk' (--) hogy valami felkelés  
118 volt (2.0) ellene (---) hogy hogy ugye a város (-) ha ((nevet))  
119 el'=el (.) hogy hogy a vá'=város egy ö:: felkelést  
120 sz'=szer'=szervezett (-) vagy szervezett a polgármester el' (-)  
121 ellen hogy a polgár' (.) polgármesterrel (--) csak hogy ((nevet))  
122 a:: (.) a jelentése a másodikkal nem olyan (1.5) összeillő:: (--)  
123 mert általában a polgármester mell' (.) ellen szoktak (-) nem vele  
124 (---) csak azért téveszt meg (.) mert a mot (.) meg a (.) mit (2.0)  
125 hasonlít (-) de gondolom hogy (--)ha így minden szó:: (-) a:z (.)  
126 amit gondolok hogy (.) akkor gondolom (.) hogy ellene (-) ö::: (.)  
127 terveztek valami rosszat (--) felke(h)lést ((nevetgél)) (-) de  
128 csak a felkelést csak az áp-ból gondolom (-) mert hogy (1.0) meg  
129 a:: (-) meg van az a szó angolból hogy riot és akkor ott a roar és  
130 akkor (1.5) az jutott eszembe (3.0)

131 TBN 26:05 ühüm (-) oké .hh (--) mehetünk a következő mondatra  
132 P1 26:09 igen <<lelkesen>>  
133 TBN 26:11 jó(h) (.) rendben (.) utolsó mondatunk  
134 P1 26:13 ((elolvassa a mondatot)) (11.0) hmm: (-) ez nehéz amúgy (3.0)  
135 redakció:'=nen vagy redákcionen (.) az' (---) erről az jut eszembe  
136 hogy (.) hogy redakció (1.0) ö:::hm (4.5) az az en az az megint  
137 (.) az tuti hogy megint valami: (1.0) egyes szám (-) vagy nem egyes  
138 szám hanem ö::: (1.0) névelő (---) tehát akkor a redaktionen az  
139 valami szerkesztőség lehet ha a redakteur az szerkesztő (1.0) a  
140 beszlöt (.) ö:hm:: (4.0) az (-) hát (1.0) ezt (1.5) nem tudom hogy  
141 (---) mit is mondjak erre (2.0) az átt (-) az talán (1.5) az is'  
142 (.) eh (.) azt se tudom megmondani micsoda csak hogy ö::: valami  
143 töltelékszó amit amúgy ki lehetne hagyni szerintem (-) mert olyan  
144 rö=rövid (.) meg olyan semmifélenek tú(h)nik ((nevetgél)) ö:::hm  
145 (2.5) hmm:: (1.5) a n' (.) ez a ni: vagy nü: (.) vagy (---) az  
146 gondolom hogy az (.) az új (-) neu-ból (.) vagy new-ból (1.0)  
147 tehát szerkesztőség valamit (-) kiad (--) és az a tá:jdning vagy  
148 tidning (2.0) hát (---) mivel ismerem a szót (---) ezért tudom

149            hogy ö::: (.) újságot jelent (.) vagy ilyesmi de::: (---) alaphól  
150            amúgy nem tudnám megmondani (-) mer' amúgy (---) semmihez nem  
151            hasonlí(h)t ((nevetgél)) (.) ö::: (-) tehát mondom hogy ez (-)  
152            akkor így valami ilyesmi (.) hogy ö::: (1.5) hogy a szerkesztőség  
153            kia' (.) kiadott egy új újságot (---) az az (.) az az u-betűs azt  
154            nem tudom hogy micsoda (2.5) ennyi (1.5)  
155            TBN    28:31 oké (3.0) esetleg még eszedbe jut valami a mondattal  
156            kapcsolatban  
157            P1      28:37 hát az (.) hogy igazából ennek a: megoldá:sában (1.0) talán  
158            az segített hogy (-) gondoltam hogy a (-) redaktionen az ö::: (-)  
159            ismerős volt (.) meg az a nü: (.) vagy ni: (.)vagy nem tudom (-)  
160            a' (.) az utolsó szónak pedig tudtam jelen'tését mert ö::: (---)  
161            egyszer láttam egy ilyen (.) újságban (.) ezt a szó:t mint cím  
162            (1.0) akkor (---) nem is igazából a jelentésére asszociáltam hanem  
163            (.) hogy hol láttam ezt a szó:t (--) és(.) azzal kötöttem össze  
164            (.) de utána később megnéztem és ö::: (.) rájöttem hogy van  
165            különbsé' (.) vagy van ö::: (-) összefüggés a kettő között (-) és  
166            így megjegyzetem  
167            TBN    29:21 oké (-) köszönöm szépen (-) .h ö: még egy dolgot szeretnék  
168            minden mondathoz csak így gyorsan visszanézni mert itt ennél a  
169            mondatnál nagyon szépen elmondtad hogy mi az ami így igazából  
170            segített .hhh ugye hogyha itt meg kellene nevezni egy szót a: sok  
171            közül ami a mondatban van melyik segített a legtöbbet  
172            P1      29:39 (1.0) hát az első szerintem (--) nekem legalább is  
173            TBN    29:45 aha (.) köszönöm (-) ennél a mondatnál ((5. mondat)) melyik  
174            volt az amelyik sokat segített  
175            P1      29:49 (1.0) a:'=a:'=az utolsó ((borgmästaren)) meg a má:sodik  
176            ((stad))  
177            TBN    29:53 oké (.) közsi (.) ennél ((4. mondat))  
178            P1      29:56 (1.0) a vi::: meg a: (.) hát vi és shakespeare (.) és igazából  
179            utána az hogy förra: (-) de itt már hogy(.)ha ha (--) az elsőt meg  
180            a harmadikat ((shakespeare)) tudom nagyjából össze lehet rakni (.)  
181            hogyha tudom hogy ki shakespeare (---) tehát ((nevet)) (---)  
182            TBN    30:12 aha (.) oké (.) itt a' (-) a legfontosabb melyik volt akkor  
183            neked (-) a leg'=legnagyobb segítség (-) ha csak egyet neveznél  
184            meg  
185            P1      30:21 Shakespeare  
186            TBN    30:22 aha (-) ebből ((3. mondat))  
187            P1      30:25 itt az összes amú:gy (.) mert ö::: (---) szerintem jól  
188            tippeltem (-) annyira (1.0) németes ez a mondat hogy szer' (.)  
189            nagyon meglepődnék ha nem az lenne(h) <<nevetve>> amit mondtam  
190            TBN    30:39 és ha egyetlen egy szót meg kellene nevezni hogy melyik  
191            segített a legtöbbet  
192            P1      30:43 hát ami: (-) az a::: (-) a'=a'=a skola: (.) vagy skolan és a  
193            hast du (--) vagy a har (2.0) meg ugye Brecht is (.) utána már a  
194            (-) a::: (.) harmadik szót ((läst)) már ki tudtam hogy ugye (---)  
195            az összeset kitaláltam és tudom hogy Brecht kicsoda (-) és akkor  
196            így  
197            TBN    31:04 aha (.) aha (.) tehát a legfelső (.) a dobogó legfelső helyén  
198            melyik szó áll (1.00) hogyha rangsorolni kellene őket amelyik a  
199            leges-leges-legtöbbet segítette  
200            P1      31:16 akkor inkább azt mondanám hogy Brecht (---) mert azért úgylis  
201            sok mindent ki lehetett találni (---)  
202            TBN    31:22 oké (.) közsi  
203            P1      31:24 ((2. mondat)) (3.0) itt ami a legtöbbet segített az a::: (-)  
204            az a::: r-betűs volt az a rucksack-hoz hasonló szó (1.5) meg a a:::  
205            (1.0) meg a::: (.) az a packade  
206            TBN    31:42 oké (.) köszönöm (--) és akkor még a legelső mondat ((1.  
207            mondat)) amivel kezdtünk



208 P1 31:46 elsőnek (--) az az under trettio szekundert mondanám (-) meg  
209 a fláskát (2.0)  
210 TBN 31:56 aha (---) és ha a kettő között sorrendet fel kellene  
211 állítanod akkor (-) melyik lenne  
212 P1 = a mondat megértésében inkább a flaska az ami segített  
213 TBN 32:08 oké (-) rendben (.) nagyon szépen köszönöm ((...))

## Anhang 6: Transkription – Proband 2

### PROBAND 2

#### Aufgabe 1 – Kognatenerkennung

Dauer der Erklärung und der Schulung: 03:59

- 1  
2 P2 04:00 ((elolvassa a szót)) ö:: ez is egy angol szóra emlékeztet  
3 (-) ö:: nekem ez a: a nyom jutott eszembe (--) de azt azt nem így  
4 írják (-) de így ö kiejtve így hasonló a:: (-) azt hiszem és ö::  
5 (1.0) ö:: hát ahogy kimondom magamamba' akkor érzem azt hogy így  
6 angol (-) szó (-) meg ahogyan le van írva (--) ö:: (2.0) és hát  
7 ennyi  
8 TBN 04:38 oké (--) gondoltál még esetleg valamire  
9 P2 04:42 ö:: (-) nem  
10 TBN 04:44 rendben köszönöm akkor nézzük is a következőt  
11 P2 04:47 ((elolvassa a szót)) (5.0) öhm: hát erről a hell jut eszembe  
12 (-) ami lehet öhm (-) angol meg német is (---) öhm: (---) csak  
13 ugye más jelentéssel (-) öhm: (--) de így első sorban így nekem  
14 az angol (-) jutott eszembe (---) öhm (4.0) és ö:: (2.0) hát így  
15 a pokol (-) jutott (--) eszembe jelentés (-) ö (-) szerint  
16 TBN 05:25 rendben (-) nagyon szépen köszönöm más esetleg még eszedbe  
17 jutott  
18 P2 05:30 hm:=nem  
19 TBN 05:30 uhum rendben köszönöm (---) következő  
20 P2 05:35 ((elolvassa a szót)) (6.0) öhm: (7.0) hát itt valamilyen=ö::  
21 (--) összecsomagolásra gondolok vagy ilyen csomagolásra (---) és  
22 ö:: hát a: (-) pack szó miatt (---) ö:: (-) ezt is angolhoz tud-  
23 (-) tudnám kötni (---) öö: (3.0) meg az up szó miatt is (--) ugye  
24 a: az is angol és öh: és hát ez ig-=igen ilyen csomagolás jutott  
25 nekem szembe (1.0) erről (3.0)  
26 TBN 06:21 köszönöm (--) esetleg még valami gondolat amit megosztanál  
27 P2 06:26 ö: nincs  
28 TBN 06:29 ühüm (-) következő  
29 P2 06:31 ((elolvassa a szót)) (2.0) ö::: (3.0) öhm: (---)erről a:::  
30 (---) a:: {ham} mint sonka jutott eszembe (---) öhm hát ugye ez is  
31 angol és öhm (1.0) ahogy így végig mondom magamba a:: ugye nem így  
32 ö:: kell írni de: így engem a sonkára emlékeztet (3.0)  
33 TBN 07:00 rendben (-) esetleg még valami  
34 P2 07:02 nincs  
35 TBN 07:04 oké köszönöm szépen (-) következő  
36 P2 07:08 ((elolvassa a szót)) (3.0) öhm: (2.0) hát amikor (-) most  
37 ezt először megláttam ugye az iskola ugrott ö:: (-) be először  
38 (---) és ö:: (1.0) az angolhoz kötném jobban a:: (-) kiejtés miatt  
39 (-) mer' hogy (-)szko:la valahogy így kell kiejteni (--) szerintem  
40 és ugye az angol is a school-nak mondja (--) és ö::: (1.0) hát  
41 ugye hasonló a=az a kiejtésben úgy (-) valamennyire hasonló  
42 (---) a::z angolhoz (2.0)  
43 TBN 07:52 rendben (-) esetleg még valami  
44 P2 07:55 ö: (-)nincs  
45 TBN 07:57 oké (--) következő  
46 P2 08:00 ((elolvassa a szót)) (3.0) öhm: ezt is a angolhoz tudnám  
47 kötni a last szóhoz (--) ö:: mint hogy utolsó (-) Ö:: (4.0) vagy  
48 a német ö: lässt (1.0) ö:: a lassen igéből ö:: a lassen ígéhez  
49 tudnám még így csatolni(---) ö:: ugye itt az umlaut miatt (---)  
50 ö:: (---) igen (3.0)

51 TBN 08:43 köszönöm (-) esetleg még valami eszedbe jutott  
52 P2 08:47 nem  
53 TBN 08:49 köszönöm (1.0) következő  
54 P2 08:52 ((elolvassa a szót)) (4.0) ö::: (5.0)  
55 TBN 09:03 mire gondolsz most  
56 P2 09:06 hát ezt most nem tudom hova tenni (-) ö::: ezt a szót de úgy  
57 ezt is valamilyen angolos (---) azt tudnám de nem (5.0) ö::: (3.0)  
58 nem tudom  
59 TBN 09:28 annyit esetleg elárulnál hogy miért inkább angolhoz  
60 P2 09:33 ö::: mer én úgy ejtettem ki magamban hogy sz hogy hát sz-  
61 szel és ő még a dé é (-- ) végződés miatt (----) vagyis esszel és  
62 még  
63 TBN 09:44 uhum  
64 P2 09:45 hogy az inkább olyan angolosan ö::: hangzik jobban (-) nekem  
65 TBN 09:49 aha (-- ) köszönöm nem baj ha nem tudod jó most ebben csak  
66 megint megerősítelek hogy nem baj ha nem tudod (-) köszönöm (-) ez  
67 is rengeteg infó volt (-) nézzük a következőt  
68 P2 10:01 ((elolvassa a szót)) (8.0) öhm: hát elsősorban az angol song  
69 jut eszembe mint dal (1.0) de most így jobban nézve a szót (-)  
70 öö: inkább a némethez kötném a::: (-- ) az umlaut miatt (5.0)  
71 TBN 10:27 mire gondolsz még  
72 P2 =ö:::  
73 TBN 10:34 miért a német  
74 P2 10:37 ö::: (4.0) a song meg a (-) nem (-- ) nem tudom  
75 TBN 10:43 mit jelenthet (-) mit gondolsz  
76 P2 10:49 (3.0) ö::: (-) nem tudom  
77 TBN 10:52 oké (-- ) semmi baj nincs (-) köszönöm szépen (-- ) nézzük a  
78 következőt  
79 P2 10:58 öhm (---) igen igen öhm öhm  
80 TBN 11:03 jól van (-) rendben nincsen semmi baj (-) jó (-) nézzük a  
81 következőt  
82 P2 11:08 ((elolvassa a szót)) (7.0) ö::: (-) hát ezt is angolhoz  
83 kötném a plan miatt (---) és ö::: (1.0) meg a d e végződés miatt  
84 is (-- ) ö::: mint hogy valami::: ö::: mondjuk tervezés (1.0) és  
85 ö::: (3.00) hm (-) igen (-) így a tervezés ö::: szóhoz tudná- tudnám  
86 kötni (2.0)  
87 TBN 11:41 jó (-) szuper (-) van még esetleg valami gondolat amit  
88 megosztanál  
89 P2 11:45 nincs  
90 TBN 11:47 rendben (-) köszönöm (1.5) következő  
91 P2 11:51 ((elolvassa a szót)) (7.0) hát ezt (-) ö::: (3.0) hm hm ezt  
92 így a némethez tudnám (1.0) mert ö::: hát hosszabb (-) szó és ö:::  
93 (-- ) és ilyen összetettebb (-) ö::: összetett szónak tűnik és ö:::  
94 és a végződés miatt az e n meg megint az umlaut miatt ö: valamilyen  
95 ö::: (3.0) valami mesterhez (-) kötném (2.0) bormaster- (-) igen  
96 (1.0) mesterkedik mondjuk (-) így ez jutott eszembe róla  
97 TBN 12:40 aham (3.0) esetleg még valami eszedbe jutott  
98 P2 12:44 nem  
99 TBN 12:45 nem rendben köszönöm utolsó előtti  
100 P2 12:50((elolvassa a szót))(4.0) hmm:: (3.0) ezt is a némethez (-)  
101 kötném (-- ) a::: b e (-) ö::: (---) miatt (2.0) ö::: (2.0) mer' ez  
102 olyan németes hangzása van (1.0) de hogy mit jelenthet (-) így  
103 (-) nem nem tudom (4.0) hát ()  
104 TBN 13:27 mire gondolsz most  
105 P2 13:28 hogy ez a::: (-) slöt mi lehet (1.0) de így meg a: a slot  
106 jutott eszembe róla (1.0) mint hogy ilyen ö::: (-) ö rúd (---) az  
107 angoltól (1.0) ö:hm (1.0) hát (2.0) nem tudom (2.0)  
108 TBN 13:55 nincsen semmi gond () esetleg még valami gondolat amit  
109 megosztanál  
110 P2 14:00 nincs

111	TBN	14:01	rendben (-) és akkor még egy szó
112	P2	14:05	((elolvassa a szót)) (4.0) ö::hm (---) itt egy angol szó a:
113			(-) a tide jutott eszembe és Ö::: (3.0) ö:::hm (3.0) igen (4.0)
114	TBN	14:29	mire gondolsz most
115	P2	14:31	hát öö hogy a tide szóból (-) öö (--) képzett ööö (1.0) inges
116			alakkkal együtt ööö valami: (3.0) nem tudom (2.0) tárgy (-) összeköt
117			nem tudom vagy ilyen (3.0) ö::: (5.0) ö: (4.0)
118	TBN	15:10	rendben (1.0) esetleg még valami amit meg szeretnél
119			fogalmazni ezzel a szóval kapcsolatban
120	P2	15:17	nincs
121	TBN	15:18	nincsen (-) rendben (-) nagyon szépen köszönöm (-) az első
122			felével az első feladattal meg is vagyunk és nagyon ügyes
123			voltál(...))

## Aufgabe 2 – Interkomprehension (Lautes Denken + retrospektive Befragung)

Dauer der Erklärungen und der Schulung: 6:26

1			
2	P2	22:26	((elolvassa a mondatot)) (15.0)
3	TBN	22:41	mire gondolsz most
4	P2	22:42	(3.0) ö::hm (1.0) hát hogyha ha így lefordítanám akkor valami
5			(-) olyasmire hogy ö:: (-) (hét) (-) üveget megivott (-) ö:hm (-)
6			három másodperc alatt (---) mert én így a::: (---) a:: (--) hát
7			seven (-) én így arra gondoltam itt a (-) ezen a (---) sven szó
8			után (--) ugye sekunder az ö:: másodperc (1.0) ö::hm (3.0) a drack
9			(dreck) az olyan minthogyha ivott (1.0) a::: a::.. akkor van az a
10			flaska (1.0) a::z ö: üveg (3.0) és így az under miatt meg a:: az
11			under miatt így az angolhoz kötném (--) jobban (1.0) az a trettio
12			az nem t'om hogy mi de valamiért nekem ilyen három jutott eszembe
13			(1.0) ö:: mint hogy szám (--) hát így három (2.0) ö::hm (2.0) a
14			szekunder az igen az másodperc (2.0) ö::hm (---) hát és úgy ennyi
15			(2.0)
16	TBN	24:04	rendben (-) köszönöm akkor (-) nézhetjük akkor a másik'
17			következő mondatot
18	P2	24:09	igen (-)
19	TBN	24:10	jó
20	P2	24:11	((elolvassa a mondatot)) (13.00) ö:::hm (3.0) így azt
21			jelentené (-) ö (-) számomra hogy (--) Bernard ö felpakolt ö:::
22			(1.0) valami zsákokat (1.0) amikor megjött (1.0) ö:hm és hogy ilyen
23			hát ilyen keveredés van félig így német meg angol (--) öhm szavak
24			(-) ö:::hm jutottak így eszembe (1.0) mert a:: a Bernard az olyan
25			németes (---) ö::: viszont az a packed up ez meg olyan ö:: (-) hát
26			ö:: olyan angol szó (-) mert előbb is így a felpakol vagy ilyen
27			felpakolásra csomagolásra gondoltam (--) akkor van ez a: rig' (-)
28			zek itt meg a::: (-) a német' (-)ből a Sackból a zsákra gondoltam
29			(2.0) ö:::h (2.0) ja a fort így tovább (---) és a' (-) van a kommit
30			meg az meg olyan né' (.) németes hogy komm hogy így amikor (-) úgy
31			mond haza jött (-) vagy amikor jött így a szavak alapján (-) így
32			ezekre tudnék (1.0) ö:: gondolni (3.0)
33	TBN	25:50	ühum (-) eszedbe jutott esetleg még valami
34	P2	25:52	ö:::hm (--) nem (4.0)
35	TBN	25:57	rendben (-) oké (--) akkor nézzük a következő mondatot
36	P2	25:59	((elolvassa a mondatot)) (9.0) ö:::hm (8.0)
37	TBN	26:19	mire gondolsz most
38	P2	26:20	azt hogy ö:::hm (--) a olvastál (-) ö: (-) brechtet az
39			iskolában (3.0) ö:::hm (2.0) mer' ez a (--) a har lehetne akár hat

40 is (--) ugye a du az német du (---) és a::: (-) a läst az meg  
41 lehetne ilyen ugye a lesen az alakja (1.0) ö:::hm brecht az író és  
42 a::: (2.0) az i az lehetne hogy in skola hogy az iskolában (1.0)  
43 ezt így mindenképpen ilyen némethez kötném (1.5) ö::hm (-) hát  
44 igen (3.0)  
45 TBN 27:09 van még esetleg valami gondolat amit megosztanál  
46 P2 27:13 öhm nincs  
47 TBN 27:14 nincsen (-) oké: (.) akkor nézzük a következő mondatot  
48 P2 27:19 ((elolvassa a mondatot))(9.0) ö:::hm (3.0) ö::hm mi::  
49 játszottunk shakespeare' ö::: (4.0) dalt (3.0) így az jutott az  
50 eszembe mert hogy a:: a vi alapján az angol were gondoltam (1.0)  
51 ö::: (1.0) hát a többi szó a Shakespeare (-) ugye az shakespeare  
52 de hogy ez a (3.0) a a spo' spelead szóból a német spielen jutott  
53 az eszembe (2.0) ö:: (4.0) és a:: (-) az a:: (1.0) a song az a dal  
54 az jutott (-) eszembe  
55 TBN 28:33 ühüm (3.0) eszedbe jutott esetleg még valami ezzel a  
56 mondattal kapcsolatban  
57 P2 28:40 nem  
58 TBN 28:42 nem (2.0) oké (--) akkor nézzük a következő mondatot  
59 P2 28:49 ((elolvassa a mondatot)) (18.0)  
60 TBN 29:08 mire gondolsz most  
61 P2 29:10 ö:::hm (5.0) hát eddig egy szót sem tudok konkrétan ö::: angol  
62 vagy német szóhoz kötni (--) ö::hm (4.0) de olyan németesen hangzik  
63 (2.0) ö::: (1.0)vala::mi::lyen ö:: (5.0)  
64 TBN 29:42 mire gondolsz most konkrétan (2.0) min gondolkodsz most  
65 P2 29:50 öhm (2.0) hogy ez a borgma- mastaran ez olyan németesen  
66 hangzik (-) de:: (1.0) öhm (-) sten (7.0) hmm (9.0)  
67 TBN 30:19 és most mire gondolsz  
68 P2 30:21 (15.0) nem tudom ezt (-) nem tudom mihez kötni  
69 TBN 30:41 ühüm  
70 P2 30:42 ilyen ö:: (3.0) tervet összeállítottak (1.0) most meg' ebből  
71 a plánból indulok ki (1.0) de:: (1.0) nem tudom (5.0)  
72 TBN 31:01 jó nincsen semmi baj (--) nincsen semmi baj (-) esetleg még  
73 volt valamilyen gondolat amit szívesen megosztanál ami benned  
74 közben eszedbe jutott csak nem mondtad ki  
75 P2 31:11 nincs  
76 TBN 31:12 nincsen (-) rendben (-) és akkor még egy mondat  
77 P2 31:16 ((elolvassa a mondatot)) (15.0)  
78 TBN 31:31 mire gondolsz most  
79 P2 31:32 (4.0) ö:::hm: (5.0) hm:: (5.0) a szer' (.)kész(.)tő:: (--)  
80 a::z összeköttetést (1.0) megoldotta (2.0) mer' most ö::(1.0) ez  
81 a red'ak' (.)tionen ez ez ilyen németesen hangzik (3.0) így ö::h  
82 (2.0) hát (2.0) viszont ez a végén ez a (-) tájding ez meg olyan  
83 angolos (3.0) ö::hm (9.0)  
84 TBN 32:33 mire gondolsz most  
85 P2 32:34 (3.0) öhm (7.0) hát ez az az át utge en nü ez olyan (--) nem  
86 tudom mire vonatkoz' (.)tatni ezeket (4.0) ö::hm (2.0) hmm (11.0)  
87 TBN 33:15 most min gondolkodsz  
88 P2 33:17 (2.0) öhm:: (--) most azon gondolkodom hogy ezeket a szavakat  
89 mihez tudnám kötni (1.0) öhm (--) de mindegyik olyan idegennek  
90 tűnik csak ez a redaktionen ez olyan (-) ahogyan kimondom ez olyan  
91 ö::: németesen hangzik (--) öhm:: (2.0) meg ez a beslöt (---)az is  
92 de ha így (-) mit jelenthet (--) öhm (2.0) egy pillanat (8.0)  
93 TBN 34:04 van eseteleg egy újabb gondolatod  
94 P2 34:07 ni:ncs  
95 TBN 34:09 nincsen  
96 P2 34:14 (4.0) nincs sajnós  
97 TBN 34:16 ühüm (-) jó (--) nincsen semmi baj (--) akkor (--) ebből a  
98 mondatból amennyi ment annyi ment nincsen semmi gond (-) még egy  
99 egy rövid kérdésem lenne (-) ö: (-) ugye ez a mondat \*\*5. mondat\*\*

100 is egy picit nehezkesebben ment (-) nem baj (-- ) a:: de így akkor  
 101 ezzel kapcsolatban nem kérdezem meg (-) hogyha ezt a mondatot \*\*4.  
 102 mondat\*\* még egyszer megnézzük (-) mert itt azért sikerült bizonyos  
 103 dolgokat így megérteni (-) mit gondolsz itt melyik szó volt ami  
 104 ami segítette a mondatnak a megértését (-) hogy érzed hogy melyik  
 105 szó volt az ami nagyon nagy segítség volt ebben a mondatban  
 106 P2 34:51 (2.0) öhm:: (-) skakespeare  
 107 TBN 34:54 ühüm  
 108 P2 34:56 meg még a:: a vi (-) hogy ahogy kimondtam eszembe jutott az  
 109 angolból a a: mi  
 110 TBN 35:03 aha (-- ) ha a kettő közül rangsorolni kéne akkor melyik lenne  
 111 az első helyen  
 112 P2 35:09 a shakespeare (-- ) mert az úgy egyértelművé tette hogy (-- )  
 113 legalább egy szót a mondatból (3.0) hogy valamire utalhat  
 114 TBN 35:22 aha (-- ) oké és hogyan segített a shakespeare (-- ) mire  
 115 emlékszel mi történt amikor megláttad ezt a (-) szót  
 116 P2 35:29 (1.0) hát így elkezdtem a::: (-) többi szót is ö::hm (-)  
 117 angol:: szavakhoz kötni (2.0) öhm (2.0) és akkor így így ugye a  
 118 songhoz meg a vi (1.0) hez  
 119 TBN 35:49 rendben köszönöm (-- ) ugyan ez lenne a kérdésem itt is \*\*3.  
 120 mondat\*\* (-) melyik az a szó ami itt a legtöbbet segített  
 121 P2 35:55 a:: brecht  
 122 TBN 35:58 ühüm (-- ) mi történt amikor a brechtet megláttad illetve  
 123 megértetted  
 124 P2 36:04 (1.0) öhm: akkor így a mondatot így ö::: (-) hát ugye egy  
 125 német mondatként ö: (-)kezdttem el ö (-) olvasni meg így (-)úgymond  
 126 elemezni hogy mi is lehet  
 127 TBN 36:18 oké köszönöm (-) itt \*\*2. mondat\*\* is ez lenne a kérdés hogy  
 128 itt melyik szó volt ami esetleg segített többet  
 129 P2 36:26 (2.0) a:: (-) Bernard  
 130 TBN 36:30 aha  
 131 P2 36:31 itt is (-) itt is a: (-) személy (1.0) a neve  
 132 TBN 36:35 aha (-- ) rendben (1.0) és ebben a mondatban \*\*1. mondat\*\*  
 133 P2 36:39 (2.0) itt így már máshogy nézem a: (-) a: szent (1.0) mert  
 134 ö:: akkor nem is tu'm hogy hát mit mondtam de így (---) így most  
 135 már így így ö::: egy személyre gondolnék (-) ezek után (1.0) és  
 136 így angol (---) emberre  
 137 TBN 37:02 és melyik szó segítette legtöbbet a megértésben amikor  
 138 először olvastad  
 139 P2 37:06 (1.0) öhm:: (-) a szekunder  
 140 TBN 37:09 szekunder  
 141 P2 37:11 ühüm  
 142 TBN 37:13 oké (-) rendben (-) nagyon szépen köszönöm ((...))  
 143

## Anhang 7: Transkription – Proband 3

### PROBAND 3

#### Aufgabe 1 – Kognatenerkennung

Dauer der Erklärung und der Schulung: 02:38

- 1 P3 02:39 ((elolvassa a szót)) (1.0) pfu: (2.0) há::t (1.0) nem tudom  
 2 hogy miért (-) de: (1.0) köze nincsen hozzá a duck jutott eszembe  
 3 angolul mint a kacsa (2.0) az jutott eszembe róla (1.0) és ö::  
 4 szerintem ez (1.0) hát akkor ennek főnév(.)nek lenn' lennie (-)  
 5 gondolom (-) nem tudom (-) igen (-) ennyi (-) igazából  
 6 TBN 03:10 oké (-) esetleg gondoltál még valamire másra (--) ami még  
 7 eszebe jutott még menet közben volt még esetleg valami  
 8 P3 03:17 ö::: (-) há::t nem (-) nem (-) nem volt  
 9 TBN 03:22 oké (-) rendben (-) köszönöm szépen (-) oké (-) nézzük akkor  
 10 a következőt  
 11 P3 03:26 ((elolvassa a szót)) (1.0) oké (-) há::t (-) kettő dolog  
 12 jutott eszembe (-) ugye a pokol (1.0) angolul (-) meg az energia  
 13 ital <<nevetve>> a márka (-)  
 14 TBN 03:40 aha  
 15 P3 03:41 azzal kezdő(dött)  
 16 TBN 03:44 rendben köszönöm szépen akkor jöjjön a következő  
 17 P3 03:46 ((elolvassa a szót)) (4.0) hú:: (2.00) hát (1.0) ez biztos  
 18 valamilyen cselekvés (---) vagy nem (--) de valamilyen cselekvés  
 19 valamilyen ige lesz --- és 1 hogyha az angolra gondolok akkor  
 20 valami olyasmit lehet hogy valamit felszedni csak nem tudom hogy  
 21 van e hozzá köze de az uppból gondolom talán az valami az hogy fel  
 22 --- a pack - lehet hogy az valamit az összeszedni vagy magaddal  
 23 vi' (.) szerintem valami olyasmit jelenthet felszedni (--) vagy  
 24 összepakolni (-) ez jutott róla eszmebe  
 25 TBN 04:26 ühüm (-) esetleg még valami egyéb gondolat ehhez a szóhoz  
 26 P3 04:30 (1.0) hm::: nincs (-) nincs  
 27 TBN 04:34 rendben (-) köszönöm (-) jön a következő  
 28 P3 04:37 ((elolvassa a szót)) (4.0) ö::: (1.0) hát (-) ez megint az  
 29 angol (-) hogy sonka az jutott róla eszmbe mert ugye így ejtjük ki  
 30 (-) de ugye másképp írjuk ugye egy ham de hemnek ejtjük ki és ezért  
 31 ez jutott eszembe róla meg a hamburger ((nevet))  
 32 TBN 04:58 rendben (-) nagyon szépen köszönöm <<nevetve>> (-) jöjjön a  
 33 következő  
 34 P3 05:01 ((elolvassa a szót)) (1.0) hát (-) ez az iskola (-) ez nem  
 35 tudom hogy melyik nyelven van de ezt (-) már (--) nem: vagyok benne  
 36 biztos de lehet hogy ö::: (2.0) na (-) most csak poland (--)  
 37 lengyelországban minthogyha valami ilyesmi lett volna mert voltam  
 38 ott ilyen cserekapcsolaton (-) ez az iskola az biztos  
 39 TBN 05:23 ühüm (-) köszönöm szépen (-) jön akkor a következő  
 40 P3 05:25 ((elolvassa a szót)) (6.0) oké:: há::t (2.5) nem tudom (2.0)  
 41 TBN 05:38 mire gondolsz most  
 42 P3 05:40 hát ö:: azt hogy elolvastam és az jutott ö: (2.0) az jutott  
 43 róla eszembe hogy valami sokáig tart (---) nem tudom miért mert  
 44 ugye hogy last long (-) és az jutot eszembe róla hogy sokáig tart  
 45 <<nevetve>>  
 46 TBN 05:54 ühüm (--) oké (---) esetleg még valami ehhez a szóhoz eszedbe  
 47 jutott  
 48 P3 06:00 hát biztos valami::: (-) német régióból van (2.0)  
 49 TBN 06:05 aha

50 P3 06:06 a:hm mármint hogy (.) mert az umlaut a miatt  
51 TBN 06:08 aha (3.0) oké (---) esetleg még valami  
52 P3 06:14 nem  
53 TBN 06:15 rendben (--) akkor nézzük a következőt  
54 P3 06:17 ((elolvassa a szót)) (3.0) pfu::: (---) há:::t (2.0) ezt  
55 szerintem (1.0) valamilyen főnév lesz (-) nem tudom miért de::  
56 (-) szerintem ez főnév (1.0) ö::: (2.0) más jut róla eszembe (3.0)  
57 speláde (-)hm: (4.0) nagyon nem semmi () nem hallottam még hasonló  
58 szóról (--) se németbe' se angolba' sem magyarba' (2.0) fogalmam  
59 sincs (3.0)  
60 TBN 06:54 rendben (--) köszönöm szépen (--) nincsen semmi gond (-)  
61 nézzük a következőt akkor  
62 P3 06:59 ((elolvassa a szót)) (5.0) hm:: na há:::t ö::: song (-) akkor  
63 biztos hogy valam' mondjuk (---) valamilyen fajt(.)a é:nek vagy  
64 zene: (-) lehet e:z ö::: (1.0) és biztos hogy valamilyen német  
65 régióból lehet ez is az umlaut á vagy svájc vagy valami ilyesmi  
66 ahol az umlaut á van (-) lehet hogy ö: holland mert hogy a song  
67 (-) és az umlaut á német angol vegyesen akkor valamilyen olyasmi  
68 TBN 07:35 ühüm (--) esetleg még eszedbe jutott valami ehhez a szóhoz  
69 P3 07:38 ö:hm (-) nem  
70 TBN 07:41 oké (--) akkor jön a következő  
71 P3 07:44 ((elolvassa a szót)) (5.0) ö:::hm (---) szerintem (1.0) ez  
72 valamilyen cselekvés valami mert a planból gondolom hogy lehet  
73 valami amit így eltervezünk esetleg (-) valami eltervezés valami  
74 ilyesmit jelenthet szerintem (-) a plan miatt (2.0)hm val' ( ) nem  
75 tudom valami ünnepség <<nevetve>> amit elterv' ( ) nem tudom mert  
76 ugye ott valami e: (-)az hogy rade /rájd/ valamiért eszembe jut a  
77 parádé is <<nevetve>> (hű hát) nem tudom hogy miért szóval valami  
78 olyasmit eltervezünk (1.0) valami ünnepség akármi bármi (2.0)  
79 TBN 08:26 ühüm (1.5) esetleg még egy egy valamilyen gondolat ehhez a  
80 szóhoz  
81 P3 08:31 nincsen  
82 TBN 08:32 oké (---) akkor a nézzük a következőt  
83 P3 08:36 ((elolvassa a szót)) (4.0) ö:::hm (3.0) hát itt is van ugye  
84 az umlaut á ez is valami (-) német (1.0) közeli lehe:::t (--) vagy  
85 valamilyen (-) norvég vagy valami ilyesmi nyelv ö: (-) és szerintem  
86 ez (--) valamiért ott van az hogy (---) nem tudom hogy hogy kell  
87 kiejteni de a mester jutott eszembe valamilyen fölsőbb (--) rangú  
88 mester vagy nem tudom hogy az a borg az mit jelenthet (--) de lehet  
89 hogy valamilyen fajta mesteri cím vagy nem tudom (2.0)  
90 TBN 09:12 ühüm (--) esetleg még eszedbe jutott erről a szóról  
91 P3 09:16 nem  
92 TBN 09:17 oké (1.5) akkor jön a következő  
93 P3 09:21 ((elolvassa a szót)) (3.0) beslöt (1.0) hm: hm: (2.0) há:::t  
94 (1.0) az jutott róla eszembe fogalmam sincs (hogy) miért hogy  
95 beschließe:n (2.0) e::h (ugye) hogy valamit megköt mondjuk valami  
96 alkut vagy bármi és ez jutott róla eszembe elsőre hogy valamilyen  
97 cselekvés lesz az szerintem biztos (---) valamilyen ige: (1.0)  
98 szóval valamit megköt (-) a beschließenből (1.0)  
99 TBN 09:54 ühüm (2.0) esetleg eszedbe jutott még valami ezzel a szóval  
100 kapcsolatban  
101 P3 09:59 nem  
102 TBN 10:01 oké ((mutatja a következő szót))  
103 P3 10:02 ((elolvassa a szót)) (7.0) ö:::h: (1.0) ez biztos angol (-)  
104 és tudnom kéne a jelentését (---) ö:::h de az jutott róla eszembe  
105 hogy ö::: (--)az ing miatt gondolom hogy angol mert az az angol  
106 nyelvre jellemző ugye az inges alak (-) és az a /tájdi/ jutott  
107 (1.0) tidning /tájdnig/ (---) biztos van ilyen szó (-) de a  
108 mindegy az a lényeg <<nevetve>> hogy valamilyen takarítással  
109 kapcsolatos (2.0)



110 TBN 10:35 ühüm (---) esetleg még valami ehhez a szóhoz  
 111 P3 10:39 nincsen  
 112 TBN 10:41 oké (-) rendben (-) nagyon szépen köszönöm, akkor az első  
 113 feladattal meg is vagyunk ((...))

## Aufgabe 2 – Interkomprehension (Lautes Denken + retrospektive Befragung)

Dauer der Erklärungen und der Schulung: 2:35

1 P3 13:45 ((elolvassa a mondatot)) (2.0) azt a mindent <<nevetve>>  
 2 (1.0) ö::hm (3.0) hát ott van egy under akkor az (--) biztos valami  
 3 alatt valami ilyemit jelent (1.0) ö:::hm (-) flaska az (-) lehet  
 4 hogy akár a magyarból az üveg (2.0) a sven az a mondat elején ami  
 5 nekem nagyon olyan mint mondjuk (-) hét (-) hét kacsza druck talán  
 6 az a duck (--) az angolból (1.0) ö::hm az en az ö:: valami névelő  
 7 lehet hogy a vagy a határozott vagy határozatlan azt nem tudom  
 8 (9.0)  
 9 TBN 14:38 mire gondolsz most  
 10 P3 14:40 há::t ö::: (1.0) a szekunder (1.0) hát az valami (2.0) most  
 11 arról a szekunder (szégyen) <<nevetve>> jutott eszembe akkor  
 12 <<nevetve>> valami átvitt értelme valami (1.0) nem tudom (-) hát  
 13 ez ezek jutottak eszembe ö::h (-) a trettio az lehet (-) ö::  
 14 valamilyen hely hogy valami alatt (--) mondjuk nem tudom hm:: hm::  
 15 (3.0) pfu nem tudom (--) de a trettio az biztos valamilyen főnév  
 16 (3.0)  
 17 TBN 15:18 ühüm (1.0) eszedbe jutott esetleg még valami ehhez a  
 18 mondathoz (-) hogy mit jelenthet akkor ez a mondat  
 19 P3 15:27 mást nem  
 20 TBN 15:28 ühüm (---) oké (-) akkor nézzük meg a következőt  
 21 P3 15:32 ((elolvassa a mondatot)) (7.0) há::t az a bernard az biztos  
 22 hogy egy személy aki csinálja (.) ez a pákáde áp nem tudom hogyan  
 23 kell kiejteni az biztos hogy cselekvés amit éppen csiná::l: (---)  
 24 ö::hm (1.0) kommit (-) hem a végén (---) a komm (-) a komm mit a  
 25 németből hogy (-) a hem (---) azt (.) fogalmam sincs hogy valami  
 26 (.) hogy velünk jön (-) a hem az talán azt jelenti hogy (2.0)  
 27 velü::nk ö::: (---) a az a a fura szó az az er ipszolon gé gé az  
 28 arról az jutott eszembe hogy rucksack (---) haha <<nevetve>> hogy  
 29 az a hasonlít a a betűkből így összerakjuk akkor (.) a (.) ugye a  
 30 hátizsák ö::: (4.0) hm: (-) szóval hogy a bernard összepakolja a  
 31 sin az talán valamilyen birtokos jelző lehet hogy az ő hátizsákját  
 32 amivel nem tudom velünk jön vagy valami ilyesmi (-) amit magával  
 33 visz vagy valami ilyesmi (4.0) szerintem ilyesmit jelenthet  
 34 TBN 16:50 ühüm (-) eszedbe jutott még esetleg valami ehhez a mondathoz  
 35 P3 16:54 más nem  
 36 TBN 16:56 oké (--) akkor a nézzük a következőt  
 37 P3 16:59 ((elolvassa a mondatot)) (6.0) brecht ö:: (-) gondolom: (-)  
 38 az a: (1.5) ö::: (1.0) nem tudom hogy miért de a bertold brecht  
 39 jutott <<nevetve>> róla eszembe (.) lehet hogy amúgy arról van szó  
 40 (-) a har az szerintem az (1.) hö:rst talán lehet hogy az volt  
 41 talán a du az a te (3.0) i (-) skolan (1.0) a skolan az biztos  
 42 valami (-) a:: a skola az az ugye az iskola (.) az en talán azt  
 43 jelenti hogy iskolá:ba:n: mer' ugye a rag is a vé:gén van: (1.5)  
 44 ö de az i is valami a: valamilyen ragot fejez ki szerintem (-)  
 45 hogy (-) hogy lehet hogy nem (-) az lehet hogy egy (---) hogy a  
 46 vagy az (---) ig' igen inkább az az i (---) egy névelő szerintem  
 47 az iskolá:ban halottál már brechtről az iskolában vagy (-) valami  
 48 ilyesmi (3.0)

49 TBN 18:08 ühüm (2.0) eszedbe jutott még esetleg valami ehhez a  
50 mondathoz  
51 P3 18:12 mé' öh nem (---) ennyi  
52 TBN 18:14 nem (--) ok' oké (-) rendben akkor jön a következő  
53 P3 18:17 ((elolvassa a mondatot)) (7.0) u:hu:h (-) hát skakespeare  
54 skakespeare az igen (-) a:: (-) ö::hm (--) vi (3.0) a viról az  
55 jutott eszembe hogy viel hogy sok (---) spelade (--) az ugye volt  
56 az előbb is de hát ö:: (1.0) fogalmam sincs (-) ö:: (2.0) a s(  
57 ) akkor az lehet hogy az a az a sesongen nem tudom kiejteni (-)  
58 az valamilyen (-) az a shakespeare a művére hogy a művei (-) vagy  
59 gondolom (---) valami művei és az a förra az (2.0) az lehet a::  
60 (1.0) az ige (---) de hogy mit fejezhet ki azt nem tudo:m (---)  
61 hogy írni (-) hogy mennyire ö:: (---) speláde (1.0) az jutott  
62 eszembe most róla hogy széles körben írta <<zavarában nevetve>> a  
63 műveit vagy nem tudom hogy mennyire sokféleképpen írta a műveit  
64 skakespeare (1.0) igen (-) szerintem valami ilyesmi  
65 TBN 19:34 oké (-) van még esetleg valami gondolat ehhez a mondathoz  
66 P3 19:37 ö:hm (-) más nem  
67 TBN 19:39 oké (--) akkor nézzük a következőt  
68 P3 19:41 ((elolvassa a mondatot)) (5.0) pfu:: (3.0) ö:: az en (-)  
69 arról az jutott eszembe hogy é:n (-) a stád (--) az (--) az a  
70 stand'ból az angolból hogy á:llni:: (5.0) huhu (2.0) most már így  
71 teljesen mh: (--) így mondatban minthogyha nem valami mesterhez  
72 lenne köze <<zavartan nevetve>> annak a borgmastarennak szerintem  
73 (-) ö:: (3.0) a mot az (-) lehet hogy mit (-) a németből hogy  
74 valamit (-) vel bocsánat (-) valamivel (-) az upror (-) lehet nem  
75 így kell kiejteni az ö: (1.0) valami fölülről jövő: hm:: (-) nem  
76 tudom (-) és az a planeráde ez szerintem ugyanúgy valami tervezés  
77 (-) de mondjuk a stand lesz a cselekvés akkor az a planeráde nem  
78 lehet cselekvés (---) ö::hm (2.0) akkor így már ö:. mh: mondatba  
79 talán (-) valamilyen jelző lehet ennek az áprornak (---) hogy  
80 valamilyen fajtája az áprornak (--) nem tudom (-) de: (3.0) ö:::  
81 (---) az hogy valakivel szóval (-) én valakivel mh:: (--) csinálom  
82 ez a borgmastarennel valamit csinállok (--) de hogy mi' (---) állok  
83 (-) vagy nem tudom <<nevetve>> (-) a stand volt (1.0) igen (-)  
84 ennyi körülbelül (2.0)  
85 TBN 21:21 rendben (-) köszönöm szépen akkor nézzük az utolsó mondatot  
86 is  
87 P3 21:24 ((elolvassa a mondatot)) (7.0) hát ö:: (1.0) az jutott  
88 eszembe hogy a v' v' (-) végén angol az elején német <<nevetve>>  
89 (1.0) ugye a redaktionen (-) az a::: (-) oké (-) a be:slöt (--) az  
90 lesz a cselekvé:s (-) mondjuk (---) eldöntötték a: az szerintem  
91 valami olyasmit jelenthet me' mert ugyanaz jutott eszembe megin'  
92 hogy beschließen (-) mh: az át' utge (3.0) ö::hm az átról az  
93 jutott eszembe hogy az: (---) hogy ezek a redaktionenek e'  
94 eldöntötté:k ö: (---) az utge en (4.0) hu de fura hogy itt en meg  
95 eny így külön van (-) ezek (--) se az angolból se a németből (.)  
96 magyarban nincsen vagy nem tudom (-) lehet hogy nem tudom (-) lehet  
97 hogy van csak én nem tudok róla <<nevetve>> (-) ez az en eny  
98 tájdning (-) ehm: (3.0) de valami:lyen (---) az szerintem névelő  
99 lehet ez az eny de két névelő nem lehet egymás mellett szóval azt  
100 nem tudom az en (-) és az eny nem lehet két névelő (2.0) ö::  
101 igazából ennyi az utge fogalmam sincs hogy az mi lehet (--) de a::  
102 ugye a redaktionen lesz itt az alany a beslöt az (-) valamilyen  
103 eldönteni ugye cselekvés (3.0) és a tájdning (--) hát (--) ö::  
104 mivel redaktionen ezért nem biztos hogy a tájdning az valami  
105 takarítással <<nevetve>> kapcsolatos lesz így már mint az elején  
106 gondoltam (-) lehet hogy valamilyen dö'ntés: (-) valamilyen  
107 fontosabb döntés (--) mondjuk (-) hm: fogalmam sincs (-) lehet  
108 hogy valamilyen nyom' nyomda mert redaktion (---) lehet hogy valami

109 nyomtatvány (--) valami olyasmi lehet a tájékoztató akkor már (4.0)  
110 igazából ennyi (1.0)  
111 TBN 23:39 oké: (-) rendben (-) nagyon szépen köszönöm (-) mh: (-) most  
112 még lenne egy egy rövid kérdésem mindegyik mondatához (-) még hozzá  
113 annyi hogy ö:: ha meg kellene nevezned hogy melyik volt az a szó  
114 amelyik a legtöbbet segítette a megértésben illetve hogy el tudj  
115 indulni a mondat megértése során (---) megértésében akkor melyik  
116 lenne az a szó mondjuk ennek a mondat \*\*6. mondat\*\* az esetében  
117 ugye ennek a mondatnak az esetében melyik lenne az a szó ami a  
118 legtöbbet segítette abban hogy megértsd a dolgokat  
119 P3 24:09 (2.0) há:t ö::hm (---) hát az olyan szavak amiket tudtam hm:  
120 akár magyarhoz valamelyik nyelvhez kötni (-) akár ugye betű'ket ha  
121 összerakjuk valami hasonló lesz (--) ö szerintem az segítette sokat  
122 meg az hogy (-) a mondatba a körülbelül hol helyezkednek el (-) és  
123 akkor mind például a kérdőszó az általában ugye a kérdés elején  
124 akkor gondoltam hogy az lesz valamilyen kérdőszó (--) vagy (-) hát  
125 igazából igen (-) meg itt például nagy betűvel van írva akkor  
126 gondoltam hogy németben is ugye főnéveket nagy betűvel írjuk (-)  
127 akkor ez is valamilyen főnév lesz  
128 TBN 24:49 aha (-) és konkrétan ebben a mondatban \*\*6. mondat\*\* melyik  
129 volt az a szó ami a: (-) a le' (.) legnagyobb segítséget jelentette  
130 neked  
131 P3 24:56 hát a:: (-) re'daktionen  
132 TBN 24:59 aha (-) oké (-) köszönöm szépen (---) ebben a mondatban \*\*5.  
133 mondat\*\* hogy érzed melyik volt az a szó ami a legtöbbet segítette  
134 P3 25:08 (2.0) lehet hogy teljesen rossz irányba segített amúgy  
135 <<nevetve>> de szerintem az en (--) mert az én lehet  
136 TBN 25:18 ühüm (--) oké (-) köszönöm szépen (---) ebben a mondatban  
137 \*\*4. mondat\*\* mi volt az ami nagy segítség volt  
138 P3 25:24 (2.5) ö::hm: (2.0) há::t nehéz eldönteni hogy az a vi  
139 speláde va' (-) inkább a shakes' (.) a shakespeare mert azt ugye  
140 többször hallottam már (.) ö (3.0)  
141 TBN 25:38 ühüm (2.0) jó (-) rendben (-) köszönöm (2.0) ebben a  
142 mondatban \*\*3. mondat\*\*  
143 P3 25:44 itt a:: há: du (-) az a kettő (1.0)  
144 TBN 25:48 aha (--) oké: (3.0) itt \*\*2. mondat\*\*  
145 P3 25:54 (2.0) itt szerintem: (--) több' (-) is (.) egyet kell csak  
146 választ' ugye egyet (--) nem választhatok többet  
147 TBN 26:03 mondhatasz többet is csak próbáld meg egy picit rangsorolni  
148 őket  
149 P3 26:07 jó::: (-) ö::: (1.0) így amit a legvégén vettem észre  
150 szerintem a legjobban az segítette nem tudom hogy miért ez a rükek  
151 nem tudom hogy kell kiejteni az (-) az segítette a legtöbbet és  
152 másodjára ö:: (--) hát a bernard ugye az a név és utána már tudtam  
153 hogy az a pakáde á: az biztos valami cselekvés  
154 TBN 26:30 ühüm (--) oké: (-) nagyon szépen köszönöm és akkor még a  
155 legelső mondatához is nézzük meg hogy itt (---) melyik volt az a  
156 szó rangsorolhatasz itt is többet ahogy jól esik  
157 P3 26:42 ö:: hát ez a:: (1.0) a sven segítség volt mert szerintem az  
158 azt jelenti a sevenből hogy hé:t (-) aztán jön drák és a flaska (-  
159 ) meg a 8-) ja:j az under is haha <<nevetve>> ezek voltak de a  
160 legjobb szerintem a sven volt  
161 TBN 27:00 aha oké (--) rendben (.) nagyon szépen köszönöm (-) akkor  
162 meg is vagyunk ((...))

## Anhang 8: Transkription – Proband 4

### PROBAND 4

#### Aufgabe 1 – Kognatenerkennung

Dauer der Erklärung und der Schulung: 02:39

- 1 P4 02:40 ((elolvassa a szót)) (2.0) hú: (1.0) há::t ö:: (-) nem  
 2 ismerem ezt a szót (---) ö::hm (--) és nem is nagyon tudok mire  
 3 (-)ö köv' (.) vagy hát gondolkodom (---) öhm (-) nem t'om szerintem  
 4 ez lehetne angol meg német sz::ó i:s:: (1.0) hm:: (1.0) hát nem  
 5 tudom: (-) eszembe jutott németül a dreck (-) de:: (-) ugye az  
 6 (--) e-vel lenne (-) úgylahogy nem tudom hogy mit jelenthet (1.0)
- 7 TBN 03:15 rendben (-) nincsen semmi baj (-) nagyon szépen köszönöm  
 8 hogy így megpróbáltad (--) jöhet a következő vagy van még esetleg  
 9 gondolatod ehhez a szóhoz
- 10 P4 03:23 hmm: (-) szerintem jöhet a következő
- 11 TBN 03:25 rendben
- 12 P4 03:26 ((elolvassa a szót)) (3.0) há::t öhm (---) erről eszembe  
 13 jut'ott ö:. angolul (--) a hell (-) pokol (--) meg eszembe jutott  
 14 ö:: németül (-) a hell mint hogy vilá:gos (--) megint csak nem  
 15 tudom <<nevetve>> hogy mit jelent a szó (---) é:s hát nem is igazán  
 16 (-) csak így (-) tehát ezek a szavak eszembe jutottak mert úgy  
 17 hasonlítanak rá de nem tudom (-) meg nem is tudom nagyon  
 18 következtetni arra hogy mit jelenthet (2.0)
- 19 TBN 03:58 ühüm (-) rendben (-) esetleg gondolat még ehhez a szóhoz  
 20 (-) bármi
- 21 P4 04:03 ü::hm (-) hát (-) nem tudom szerintem nincs:
- 22 TBN 04:07 rendben (-) köszönöm (-) akkor jön is a következő
- 23 P4 04:09 ((elolvassa a szót)) (6.0) pfu há::t ö:hm (-) erről az jutott  
 24 eszembe hogy angolul szokták mondani azt hogy (-) pack (-) up (-)  
 25 tal:án (-) meg még eszembe jutott az első szóról az is hogy package  
 26 (--) ö::hm (1.0) há' nincsen (.) nem tudom hogy ez így mit  
 27 jelenthet (-) még nem láttam úgy az upot hogy ö: (-) kettő (-)  
 28 pé:vel van írva:: (--) hm:: (---) hát ugye németben is va:n (--)  
 29 az hogy pa'ck (--) de:: de nem nem hallottam még ezt (-) de ezek  
 30 jutottak eszembe
- 31 TBN 04:50 ühüm (--) esetleg még egyéb gondolat ehhez a szóhoz
- 32 P4 04:54 hmm (2.0) nem ne' szerintem nincs
- 33 TBN 04:58 rendben (-) nagyon szépen köszönöm (-) nézzük akkor a  
 34 következőt
- 35 P4 05:02 ((elolvassa a szót)) (4.0) pfu ezt valahol hallottam (---)  
 36 de <<zavartan nevetve>> (---) megint nem tudom (-)hogy ho:l (--)  
 37 ö::hm (--) ez (--) szerintem tuti hogy valami németes szó:: (-)  
 38 vagy (-) nem tudom (-) vala' valamiért az jutott eszembe róla hogy  
 39 németes szó: (-) de nem tudom hogy mit jelenthet (1.0) nem egy  
 40 kicsit hasonlít a heimra de ugye (-) megint nem ugyanaz: öh::m (-  
 41 --) meg hogyja így kimondja az ember hogy hem akkor olyan az jutna  
 42 akkor megint csak ez a heim jutna eszembe róla (-) meg talán  
 43 angolul a home (---) meg meg tényleg minthogyha valami: (--)  
 44 valahol minthogyha halottam volna és valamiért az van a fejemben  
 45 hogy ez az ilyen otthont jelenti de nem tudom hogy miért
- 46 TBN 05:54 ühüm (2.0) esetleg még további gondolat ehhez a szóhoz
- 47 P4 05:59 ü::hm (-) szerintem nincs:

48 TBN 06:01 ühüm (-) köszönöm (-) akkor jön is a következő  
49 P4 06:04 ((elolvassa a szót)) (3.0) jaj há:t (---) ez::t hm (-) erről  
50 az izé jutott eszembe: a:: (---) az olaszban van az a szó hogy  
51 (-) skola: (--) és a' arról jutott eszembe hogy (-) is' meg hogy  
52 ugye magyarban is mondjuk hogy iskola ehm: (-) hát ez így angolra  
53 és németre nem igazán hasonlí:t (-) tehát ez azt feltételezném  
54 hogy ez valamilyen nyelve sulit (.) iskolát jelenthet  
55 TBN 06:34 ühüm (1.0) esetleg még valami  
56 P4 06:37 üh::m nem nem  
57 TBN 06:40 rendben (-) akkor jöjjön a következő  
58 P4 06:42 ((elolvassa a szót)) (2.5) há:t (--) ugye::: ez::: (-) azt  
59 ö jel' (.) ez ugye angolból angolra is és németre is emlékeztet ez  
60 ugye a németre az umlaut miatt (-) és akkor azt jelentheti hogy  
61 utolsó (1.0)  
62 TBN 06:58 uhüm (1.5) esetleg még valami gondolat  
63 P4 07:02 ehm (.) nem (2.0)  
64 TBN 07:04 rendben (---) akkor következő  
65 P4 07:07 ((elolvassa a szót)) (3.0) hm:: (3.0) há::t (---) nem is  
66 tudom (1.0) hát ezt sem isme:rem: (--) és (-) h' nem is ige' nem  
67 nem nagyon (2.0) emlékeztet s::e az angolra sea németre vagy így  
68 nem nem tudok nagyon benne olyant észre venni amit ismerek hát  
69 szerintem inkább ilyen angolnak jobban elmenne mint németnek (-)  
70 hogyha (1.0) hogyha úgy mondaná az ember hogy speléjd (--) de=hm  
71 (-) de nem tudom nem hm (-) nem is nagyon tudok mire következtetni  
72 TBN 07:48 ühüm (2.0) esetleg még valami gondolat ehhez a szóhoz  
73 P4 07:53 hm::: (-) nem szerintem nincs  
74 TBN 07:56 rendben (---) akkor a következő  
75 P4 07:58 ((elolvassa a szót)) (4.0) ez is olyan ismerős sz:ó: mint  
76 hogyha már valami hasonlót olyat hogy szeszong: már halottam volna  
77 (-) hát ugye a (.) a:: (-) az umlautot azt felismerem a németből:  
78 (-) a szongot meg ugye az angolból: (---) de:::=hm (2.0) nem tudom  
79 hogy ( ) mi (.) mit (-) ö:: mit jelenthet úgy konkrétan (--) úgy  
80 olyan ism' tehát úgy ki:ejtve nem így hogy leírva hanem így kiejtve  
81 hogy szeszong az olyan (---) mint hogyha már hallottam volna  
82 valahol vagy valami hasonló:t (4.0)  
83 TBN 08:37 ühüm  
84 P4 [de szerintem]  
85 TBN 08:40 még valami ehhez a szóhoz  
86 P4 08:42 nem  
87 TBN 08:43 ennyi (.) rendben (-) nézzük is a következőt  
88 P4 08:45 ((elolvassa a szót)) (2.0) há::t ö::hm (2.5) ugye:: itt a::  
89 a plen a meg a plán az a ami (--) amit úgy felisme::rek (--) ö::hm  
90 (2.0) plenörájd (-) vagy (2.5) nem nem is tu'dom (2.0) úgy eszembe  
91 jut róla: (-) vagy ne' nem tudom talán (-) hm: hasonlít arra a  
92 szóra (-) hogy parádé vagy vagy valami ilyesmi (--) de: de asszem  
93 hogy csak ennyi jut róla eszembe  
94 TBN 09:22 ühüm köszönöm szépen (-) akkor nézzük a következőt  
95 P4 09:25 ((elolvassa a szót)) (3.0) ö::hm (1.5) hát ugye: a borg meg  
96 az umlauto:s: á:: (---) á miatt ugye német jut róla eszembe: (--)  
97 ö:hm (--) hát bennem van az a szó hogy (-) öhm (--) másztár (-) és  
98 akkor (-) amiatt gondolnám azt hogy valami:t (-) valami mester  
99 főnök vagy taná:r jelentése lehetne () meg ott van a végén az é en  
100 (-) akkor az lehet hogy (.) nem tudom valami ige de az is lehet  
101 hogy ilyen (-) többesszám(.)ot jelent (-) hm:: (--) szerintem ennyi  
102 (1.5)  
103 TBN 10:07 ühüm (-) rendben (-) következő szó  
104 P4 10:10 ((elolvassa a szót)) (5.0) há::t (---) meg megint a német  
105 jut róla eszembe mert angolban nem használunk (-) ö::t (--) hm:::  
106 (1.0) hát ne'm tudom e' (--) beszélőt (2.0) erről így nem igazán

107 jut <<zavartan nevetve>> eszembe semmi (1.0) azon kívül (3.0)  
 108 úgyhogy nem tudom (2.0)  
 109 TBN 10:41 ühüm (1.0) nincsen semmi baj (1.0) nézzük a következőt (1.5)  
 110 P4 10:46 igen:  
 111 TBN 10:47 rendben (-) akkor itt is van az utolsó szavunk  
 112 P4 11:49 ((elolvassa a szót)) (2.0) jaj ezt ismerem ez azt jelenti  
 113 hogy újsá::g (-) azt hiszem (-) ja akkor (--)) akkor lehet hogy  
 114 ezek ezek svéd szavak voltak (2.0) nem tudom ( ) (--)) csak mert  
 115 d' mostanában duolingoan elkezdtem a: (--)) své:det (-) és öhm  
 116 (---) hát így (-) így ismerősök voltak a szavak de nem mer::rtem  
 117 ö: tippelni de ezt ismerem ez azt jelenti szerintem hogy újság  
 118 TBN 11:21 ühüm (--)) okés (--)) köszönöm szépen (--)) ahm (-) meg is  
 119 vagyunk az első feladattal (-) mikor kezdte el duolingozni  
 120 P4 11:32 há::t (-) régen kezdtem el ö:: duolingozni így mindig van  
 121 egy ilyen időszak amikor (-) elég sokat csinálom (-) és aztán meg  
 122 nem (-) de ezt a svédet nem tudom egy (-) egy hónapja talán ((...))

## Aufgabe 2 – Interkomprehension (Lautes Denken + retrospektive Befragung)

Dauer der Erklärungen und der Schulung: 2:49

1 P4 14:48 ((elolvassa a mondatot)) (6.0) hú:ha (-) ez jó:: hosszú:  
 2 (2.0) há::t (1.0) a flaszká az gondolom: ö:: valami:: (-) ilye::n  
 3 (1.0) pfa mi (-) ilyen ilyen üveg(.)szerűség (-) tehát akkor (1.0)  
 4 üvegszerűség (-) akkor az under az hogy valami: alatt (-) gondolom:  
 5 (1.0) szekunder az meg talán hogy (1.0) két(.)szer valamit (-) nem  
 6 is tudom (2.0) há:át nem vagyok benne biztos de a sven az szerintem  
 7 egy né::v (1.0) és akkor (3.0) hm:: (-) hát akkor ő itt a:: az  
 8 ala::ny (1.5) ö::hm (3.0) nem is tudom (--)) dre' (--)) trettio:  
 9 (3.0) nem tudom erről a tertioról elő:ször valami hárommal  
 10 kapcsolatos jutott eszembe de akkor meg így nem nagy::n: (---)  
 11 logikus hogy akkor ott van az hogy három meg akkor még egyszer az  
 12 hogy kettő (1.0) a:hm (2.0) há:t nem tudom talán az hogy valami::  
 13 alá:: te(.)tte (--)) t' (--)) mer' arra gondolat hogy az a hel azt  
 14 jelenti hogy vilá:gos (-) és akkor az en pedig hogy egy tehát (1.0)  
 15 egy világos üveget rakott valami alá talán (5.0) az lehet a  
 16 jelentése (3.0)  
 17 TBN 16:25 ühüm (1.0) egyéb gondolat még esetleg ehhez a mondathoz  
 18 P4 16:29 h::m: (-) ne::m:: a:hm szerintem nincs  
 19 TBN 16:33 oké: (---) akkor nézzük is a következőt  
 20 P4 16:35 ((elolvassa a mondatot)) (3.0) hm:: (6.0) hm há::t (2.0)  
 21 most már akkor biztos hogy a be' (.) <<nevetve>> a bernard az tuti  
 22 hogy egy né:v (-) szerintem ez: a: (-) pák' (-) ö:hm (-) pákádé ap  
 23 (-) az: (-) azt jelenthe:ti: (1.5) hát inkább ez az angolra  
 24 emlé:keztet ez a kifejezé:s (-) ahm: (-) talán az hogy így  
 25 összepakolta felpakolta: (-) így a színről nem jut esze:m' (2.0)  
 26 hát így az angoltól jut eszembe a sin a bűn de hát az valószínűleg  
 27 ne:m (--)) az (-) úgyhogy nem tudom (-) ez a rüzkák ez a németre  
 28 emlé:keztet (-) ez (.) ez gondolom hátizsákot jele:nt (1.0) há:t  
 29 erről a(.) ezt a szá (-) nem tudom (--)) fort (-) hát erről angoltól  
 30 jut eszembe ez a back and forth (--)) előre hátra: (--)) a:hm (2.0)  
 31 nem is tudom (---) de hát val'szeg itt most nem azt jelenti (---  
 32 ) a:hm (---) hát (--)) há::ne (1.0) az szerintem a férfin az ő::  
 33 (--)) én úgy (-) tudom de nem vagyok benne biztos (---) hát a  
 34 kommitról a kával az angoltól jut eszembe a commit (-) ö (-) commit  
 35 (-) cével tehát hogy val' elkövet valamit (-) de szerintem az se  
 36 most (-) nem nem azt jelente (-) és a hem ez akkor az otthont

37 jelentheti (--) tehát valami olyasmi a mondatnak az eleje hogy  
 38 összepakolta a: (---) a: hátizsákját (--) és hogy akkor talán akkor  
 39 hogy hazament (2.0) nem tudom: (--) szerintem ez  
 40 TBN 18:29 ühüm (1.0) esetleg még valami gondolat ehhez a mondathoz  
 41 P4 18:33 hm::: (-) nincs  
 42 TBN 18:35 rendben (-) akkor nézzük is a következőt  
 43 P4 18:37 ((elolvassa a mondatot)) (4.0) hm::: (3.0) hát ez a::: (2.0)  
 44 ez a hár ez ugye megint a habenre emlékeztetett hogy ak' (-) a du  
 45 meg az ugye megint a németből a dura (--) tehát hogy akkor azt  
 46 jelentheti így a mondatnak az eleje hogy van-e neked (1.5) hm::: (-  
 47 --) hát az a leszt (---) leszt brecht (--) öhm::: (1.5) hát nem  
 48 tudom ez most így nagy tipp lesz (-) de::: (---) de talán az hogy  
 49 így (1.0) hogy ez utol' (-) tehát hogy egy ilyen (-) ilyen könyv  
 50 (-) nem tudom mert a brechtről egy könyv' öhm (-) tehát a könyv jut  
 51 eszembe <<nevetve>> (--) az író és annak a könyve (-) és hogy a::  
 52 (--) azt jelneheti esetleg hogy=ö: (-) hogy megvan-e az a könyved  
 53 az iskolában (--) hogy ezt jelentheti talán a mondat  
 54 TBN 19:38 ühüm (-) köszönöm szépen (--) esetleg még valami gondolat  
 55 ehhez a mondathoz  
 56 P4 19:44 a:::hm (-) nincs::  
 57 TBN 19:46 oké (---) akkor nézzük a negyediket  
 58 P4 19:48 ((elolvassa a mondatot)) (2.5) hát a víról a wir jut eszembe  
 59 a németből: (2.0) hm: (3.0) nem is tudom hm: (-) ez a sz:::  
 60 szeszongen hogy (-) megint előjött: (-) ugye ugyanaz jut eszembe  
 61 róla mint ami volt a szóná:l is: (-) de hogy így (--) megláttam a  
 62 shakespearét akkor lehet hogy ez valami ve:rset vagy szonettet  
 63 jel:ent (---) de hogy (-) a::: (-) a speláde vagy förrá az mit  
 64 jelent (1.0) há::t (1.5) nem tudom mert nem igazán emlékeztet ez  
 65 a speláde egy szóra sem (3.0) talán hogy így ne' nem nem tudom  
 66 (1.0) ennyit tudtam belőle megfejteni  
 67 TBN 20:41 ühüm (-) rendben (-) nagyon szépen köszönöm (--) akkor nézzük  
 68 a következőt  
 69 P4 20:47 ige::n  
 70 TBN 20:48 oké (-) itt is van az ötödik  
 71 P4 20:49 ((elolvassa a mondatot)) (8.0) há:t (1.5) ez az en az azt  
 72 jelenti hogy egy az tuti (---) hm::: (2.5) szerintem akkor most  
 73 már (---) tuti hogy ez a borgmá:stá:ren ez: nem ige hanem egy  
 74 főné:v és akkor gondolom hogy valaminek a többszáma az é en  
 75 végződése miatt gondolom a németből (---) hm::: (2.0) hát ez a  
 76 (--) planeráde meg ugye: a németből meg az angolból is emlékeztet  
 77 a: a: (---) valamit tervez: szervez: (--) hm az upror az az ilyen:  
 78 (-) az (.) az az angolból emlékeztet ott is van talán ilyen szó  
 79 (--) csak nem így írják hogy ilyen uproar (-) vagy ilyen upraising  
 80 (---) vagy nem is (.) nem uproar hogy így felszólal (-) talán  
 81 (--) tehát hogy (--) valaki::: (-) egy valaki: (-) nem tudom hogy  
 82 mi ez a stá:d (--) az lehet talán a németből a: (--) stadt hogy  
 83 egy vá:ros: (-) tervezett valamilyen (3.0) nem is tudom mit (--)  
 84 hogy ilyen (.) há' nem tüntetést hanem valamilyen felszólalást  
 85 vagy nem is tudom (---) ezeknek a borg'má:stá:reneknek nem is tudom  
 86 ez valamilyen foglalkozás lehet szerintem (---) hm::: hát  
 87 szerintem ennyi  
 88 TBN 22:33 ühüm (--) esetleg még valami eszedbe jutott  
 89 P4 22:36 üh:::m::: ne::m  
 90 TBN 22:39 oké: (--) akkor nézzük az utolsó mondatot  
 91 P4 22:42 ((elolvassa a mondatot)) (3.0) hm::: (5.0) há::t (2.0) ugye  
 92 a::: a redakationen: (-) az úgy (--) úgy alapvetően egy ilyen  
 93 németes szónak tűnik (--) de szerintem így az angolban is: szok'  
 94 (.) elő szokott fordulni: (-) hm::: (1.5) há::t (--) így az a  
 95 beszélőt egy hm::: inkább németre emlékeztet mint ango:lra szerintem  
 96 egy ige: (-) így így (--) helyéből ítélve de: (1.0) hát nem tudom

97 hogy mit jelenthet (-) szerintem az át: az:: (--): az: az: valami  
 98 olyasmit jelent hogy ö::hm az valami prepozíció lehet mos' ugye  
 99 e=eszembe jutott a: (--): az angolból az at ugye egy tével (--): de  
 100 úgy szerintem úgy szerintem (-) hát németben ni:ncs (-) szerintem  
 101 úgy ez a prepozíció de úgy arra is hasonlíthat (---): hát erről az:  
 102 (--): az utge az: nem igazán (-) most így nem igazán jut eszembe  
 103 semmi: (-) az en az ugye az (-) egy: (-) hát ugye a tidninget meg  
 104 tudom hogy az újság (-) de hogy mit jelenthet ez a mon:dat (---)  
 105 há::t (---): hm::: (--): hát az a redaktionen ez::: (-) talán az:  
 106 hogy (.) hát nem tudom (-) ( ) nem tudom (-) mer' így arra  
 107 gondoltam (-) hogy így valamit csökkentenek hogy valamit így öhm:  
 108 így a számát öhm: csökkentik (-) v' (-) igen (-) erre gondoltam  
 109 ennél a:=hm redaktionennél (---) és megint arra gondolok hogy ez  
 110 valami többes szám lehet az é en végződés miatt és ez megint csak  
 111 a németre (.) emlé'keztet (1.0)  
 112 TBN 24:42 ühüm  
 113 P4 [hm:::] (1.5)  
 114 P4 24:44 szerintem ennyi (2.0)  
 115 TBN 24:48 rendben (---) nagyon szépen köszönöm (-) nagyon ügyes voltál  
 116 ((...))még egy egy rövid kérdésem lenne mindegyik mondathoz  
 117 ((...)) ha választanod kellene egyetlen egy szót (---) ebből a  
 118 mondatból \*\*6. mondat\*\* amelyiket segítette abban hogy (-)  
 119 megértsd a mondatot hogy kiindulj a mondat megértésben amelyik  
 120 jobban irányította a gondolataidat akkor melyik lenne az a szó  
 121 ebből a mondatból  
 122 P4 25:21 (2.0) há::t (1.0) most ugye azt a tidninget ismertem de  
 123 őszintén nem: sokat segített <<nevetve>> mer az csak így (-) az  
 124 csak így ott van a mondat végén (---) hát (.) ugye:: kettőről  
 125 beszéltem főként a redaktionenről meg erről a beszlőtről mert ugye  
 126 a belsőtől a helyéről azt gondtam hogy ige: (---) de ugye:  
 127 alapvetően ez nem segített sokat szerintem a redaktionen volt az  
 128 ami inkább mert azt (---) úgy (-) má:r (-) is:'mertem (---) vagy nem  
 129 úgy hogy ismertem hanem(-) már így halottam hasonlót (-) úgyhogy  
 130 szerintem így az: (.) lenne  
 131 TBN 26:01 rendben (.) köszönöm (-) ugyanez a kérdés mindegyik  
 132 mondatnál (.) jó hogy melyik az a szó amelyik (-) ö: ebben a  
 133 mondatban \*\*5. mondat\*\* melyik volt akkor (-) amelyik így a  
 134 leginkább (---) segített  
 135 P4 26:12 (2.0) hm::: (3.0) há::t (1.0) nem is tudom (3.0) ne:::=jaj (-  
 136 --) hm::: (5.0) nem nem tudom őszintén mert így ö: (-) volt pár  
 137 szó:: amit í:gy (-) vagy így ki tudtam következtetni: (-) öhm: (-  
 138 -) hát talán ez az: (---) nem is tud' (-) tényleg nem tudom << (1.0)  
 139 öhm: ez az ez stad (-) ez úgy jó volt hogy ö::: (-) úgy n' (.)  
 140 emlékeztet a németről az ei:ne stadtra: (---) ö::hm (---) hát de  
 141 általában' talán az ige az úgy jobban: (.) segít a megértésben de  
 142 így most nem nagyon tudok választani  
 143 TBN 27:08 jó nincsen semmi baj (-) ez is nagyon fontos információ  
 144 nagyon szépen köszönöm (-) ebben a mondatban \*\*4. mondat\*\*  
 145 P4 27:15 (3.0) hát itt (---) így a vin kívül <<nevetve>> meg a  
 146 shakespearen kívül semmit nem ismertem (---) úgyhogy (-) öhm (2.0)  
 147 há::t (1.0) most az hogy vi az a wirre emlékeztetett az jó volt  
 148 (.) de én azért mondanám a shakespeareet mert az úgy a segít' hm:::  
 149 megér' vagy így segít abban hogy az ember meg tudja tippelni hogy  
 150 egyáltalán miről (.) szólhat a mondat (.) tehát hogy milyen (-)  
 151 kontextusban tűnhet föl (.) vagy hogy úgy egyáltalán  
 152 TBN 27:52 ühüm (1.0) rendben (.) nagyon szépen köszönöm (-) ebben a  
 153 mondatban \*\*3. mondat\*\*  
 154 P4 27:56 (2.0) há::t (-) hm::: (---) ugye itt (.) megint az segíthet  
 155 szerintem hogy az ember így (-) nem tudom hogy (.) brecht és akkor  
 156 (.) mert így m::: ebből a könyvre gondoltam az segített (---) de



157 szerintem az is hogy ott van az hogy har du: (--) és ugye a kérdőjel  
 158 (--) és ugye azt: az:t (.) az ugye nagyon hasonlít arra amikor  
 159 német azt mondjuk hogy hast du:: (-) és akkor valamit (--) úgyhogy  
 160 inkább azt mondanám hogy az a har dus rész: (-) ami inkább segített  
 161 <<ásítást elnyomva>>  
 162 TBN 28:33 ühüm (-) rendben (.) köszönöm (1.5) ebben a mondatban \*\*2.  
 163 mondat\*\*  
 164 P4 28:37 (1.0) hm: (4.0) hm há::t itt itt igazából (2.0) nem is tudom  
 165 (--) mert ugye kettő volt az amire úgy igazán tudtam (-) tippel:ni:  
 166 (-) az a pek' (.) pek' (.) pakade áp (--) meg a rüzkák hogy mit  
 167 jelenthetnek (-) most hogy így a megértéséből melyik segített  
 168 jobban: (2.0) há:t (-) talán a:: talán a:: pakade up hm: (-) az  
 169 úgy jobban segített mer' azért az ige és úgymond (-) nem tudom  
 170 szerintem az fontosabb (--) így a megértésben  
 171 TBN 29:21 oké (-) szuper (1.0) és akkor még az első mondatnál (-) tudom  
 172 hogy ez kicsit nehezebben ment vagy nem állt úgy össze (.) de mégis  
 173 melyik az a szó ami egy picit úgy irányította a figyelmedet  
 174 P4 29:33 hát itt nekem a flaszká volt mert ez volt az amit úgy azonnal  
 175 felismertem hogy talán az ilyen üveget jelentheti úgyhogy az  
 176 TBN 26:30 ühüm (--) oké szuper (-) nagyon nagyon szépen köszönöm  
 177 ((...))  
 178

## Anhang 9: Transkription – Proband 5

### PROBAND 5

#### Aufgabe 1 – Kognatenerkennung

Dauer der Erklärung und der Schulung: 03:54

- 1 P5 03:55 ((elolvassa a szót)) (5.0) ü::hm (1.0) ((nevet)) (2.0)  
 2 valamiért a dobókocka jutott róla eszembe (1.0) ö::hm (1.0) talán  
 3 így a folyamat hogy dobás nem tudom <<nevetve>> (4.0)  
 4 TBN 04:15 ühüm (-) mire gondolsz még esetleg  
 5 P5 04:17 (4.0) ö::: (---) sö:=sötétségre még talá:n mert hogy  
 6 hasonlít a dark szóra valamiér' nekem (.) az jutott még eszembe  
 7 (3.0)  
 8 TBN 04:31 ühüm (3.0) oké (-- ) esetleg még valami ehhez a szóhoz  
 9 P5 04:38 (2.0) ö::hm má=más nem  
 10 TBN 04:43 oké (-) köszönöm szépen (-) nézzük akkor a következőt  
 11 P5 04:47 ((elolvassa a szót)) (3.0) hát ö:: erről az angol (-- ) pokol  
 12 szó jutott eszembe illetve a világos is (3.0)  
 13 TBN 05:00 oké (1.0) esetleg még valami ehhez a szóhoz  
 14 P5 05:03 (3.0) má:::s ne::m  
 15 TBN 05:11 rendben (-) akkor jön a következő  
 16 P5 05:12 ((elolvassa a szót)) (6.0) erről valami:ért egy (.) hm (.)  
 17 egy csomag' futár jutott eszembe vagy hogy hát így csomagot felvenni  
 18 (---) a:: a pek szóról a package jutott így egyből eszembe ahogy  
 19 ránéztem (1.5)  
 20 TBN 05:34 ühüm (2.0) még esetleg valami információ erről a szóról  
 21 P5 05:38 (1.0) hm::: (.) nem (.) nincs  
 22 TBN 05:41 rendben (-) akkor nézzük is a következőt  
 23 P5 05:43 ((elolvassa a szót)) (3.0) hát ez (-) csirke jutott róla  
 24 eszembe (.) az állat még élő korában ( ) mármint élő állatként  
 25 <<nevetve>>  
 26 TBN 05:55 ühüm (1.0) miért ez jutott eszedbe  
 27 P5 05:58 (3.0) a:=a:: a:hm (-) az angol miatt meg a német is henne  
 28 hogy (.) és így hasonlított rá (-- ) és így kapásból az állatot  
 29 vizualizáltam <<nevetve>> igazából  
 30 TBN 06:13 ühüm (1.0) rendben (-) még esetleg információ erről a szóról  
 31 vagy valami gondolat amit megosztanál  
 32 P5 06:21 ni:::ncs hm=hm  
 33 TBN 06:23 oké (-) következő  
 34 P5 06:24 ((elolvassa a szót)) (3) az i=iskola jutott róla e=eszembe  
 35 (2.0) í'gy az épület kívülről igazából (2.0)  
 36 TBN 06:35 ühüm  
 37 P5 06:36 meg hogy (---) meg hát hogy így nem tudom így nyelvészeti  
 38 órán többször előfordul ez a szó (-- ) mert hogy az iskola is ugye  
 39 ehhez kapcsolódik aztán így az (.) az jutott még eszembe  
 40 TBN 06:49 rendben (---) köszönöm (-- ) akkor nézhetjük a következőt  
 41 ugye  
 42 P5 06:55 igen ((elolvassa a szót)) (5.0) hát erről így igazából a  
 43 lassen ige jutott eszembe ahogy így (-- ) mh mint szerepel a lapon  
 44 hogy lassen lässt ließ hat gelassen  
 45 TBN 07:10 oké (.) rendben (1.0) akkor nézzük is a következőt (.) jó  
 46 P5 07:16 ühüm ((elolvassa a szót)) (5.0) erről valamiért a  
 47 szobabiciklinek a pedál:ja jut eszembe (-) a: (-) a speláde részből  
 48 (1.0) és (-- ) nem tudom más szerintem nem  
 49 TBN 07:34 rendben (1.0) köszönöm szépen

- 50 P5 07:37 ((elolvassa a szót)) (3.0) erről a szó:ra:: (-) olyan mint  
51 a:: dal olyan mint (talán) dallam (.) ez jut eszembe a song  
52 részecske miatt
- 53 TBN 07:48 ühüm oké (---) következő
- 54 P5 07:53 ((elolvassa a szót)) (5.0) ö:hm erről pedig (-) valami (-)  
55 ne' (.) nem tudom de egy ilyen égbolt csillagok ne' a hangzása  
56 miatt
- 57 TBN 08:12 meg tudnád ismételni hogy mi jutott eszedbe róla mert pont  
58 akkor kicsit szakadt a vonal
- 59 P5 08:18 e::h nem: feltétlen egy planetárium de égbolt és ö: (.)  
60 csillagok vagy valami ilyesmi égitestek a hangzása (alapján)
- 61 TBN 08:27 aha (.) értem (.) köszönöm szépen ((...)) még esetleg valami  
62 gondolat ehhez a szóhoz
- 63 P5 08:39 ü::hm (.) nincs szerintem más nem
- 64 TBN 08:44 o:ké:
- 65 P5 08:45 ((elolvassa a szót)) (6.0) hm (1.0) hát é::n (1.0) erről  
66 valami mesterség <<nevetve>> vagy nem tudom a:: (1.0) a hangzása  
67 miatt szintén (1.0) de úgy erről nem sok minden jutott most így  
68 eszembe
- 69 TBN 09:09 ü:hüm (2.0) mire gondolsz most (-) min gondolkodsz most
- 70 P5 09:15 hogy mit jelenthet ez a szó vagy mire utalhat (.) mer' hogy  
71 nem tudom a többinél jött valami gondolat hogy mit jelenthet de  
72 ennél egyébként nem (1.0)
- 73 TBN 09:28 ühüm (5.0) oké (4.0) esetleg meg tudsz még osztani valamit  
74 erről a szóról valami gondolat
- 75 P5 09:45 hát még talán a csillag szó jutna eszembe a sztáros  
76 részecskéről hogy valami csi'llag
- 77 TBN 09:54 ühüm (-) rendben köszönöm (.) nézzük a következőt ugye
- 78 P5 05:58 igen <<nevetve>>
- 79 TBN 05:59 oké
- 80 P5 10:00 ((elolvassa a szót)) (6.0) hát ö::: (4.0) erről igazából  
81 valami: (.) nem tudom melléknév'nek (-) melléknév jutna eszembe  
82 hogy a legjobb vagy valami ilyesmi (-) a bes rész miatt de mivel  
83 nincs benne t ezért így (-) nem tudom csak ez ugort be (2.0) ö  
84 hogy valami jobb (.) pozitív melléknév
- 85 TBN 10:30 oké: (4.0) köszönöm és akkor nézzük az utolsót
- 86 P5 10:36 ((elolvassa a szót)) (5.0) erről pedig a takarítani jut  
87 eszembe vagyis hogy tisztatani ez a: az angol szó miatt (-) így  
88 meg a (.) folyamat hm (-) hogy (.) hogy takarítani meg hát így  
89 tisztítjuk a bútorokat <<nevetve>>
- 90 TBN 10:55 ühüm (---) oké (-) nagyon szépen köszönöm (-) akkor az első  
91 feladattal meg is vagyunk ((...))

## Aufgabe 2 – Interkomprehension (Laudes Denken + retrospektive Befragung)

Dauer der Erklärungen und der Schulung: 2:40

- 1 P5 13:51 ((elolvassa a mondatot)) (6.0) hm=hm(3.0) há:t ö:: (-) megint  
2 egyébként a német jutott eszembe és az: első két szó (.) az nem  
3 tudom valamiért úgy hangz::ana nekem mint a seit wann (--) é::s:  
4 ö::: (3.0) há::t ö:: <<nevetve>> (5.0) valamiért a flaskáról hát  
5 nyilván (.) a:: az üveg jut így eszembe (--) hm:: és hogy a:: a  
6 a végén az utolsó három szó pedig valamely időegység alatt (-)  
7 jutna eszembe (--) hm:: (4.0) ide mivel nem tudom úgy kezdtem seit  
8 wann hogy kérdés csak közben rájöttem hogy egy kijelentő mondat  
9 <<nevetve>> szóval (1.0) úgy nehéz (---) lenne (1.5) hm::: (5.0)

10 nem tudom még (-) mióta:: (1.5) hm:: mióta ittunk az üvegből (-)  
11 vagy mennyi ideig nem tudom valami üveg ivászat jut róla eszembe  
12 és hogy egy bizonyos időegység alatt (3.0)  
13 TBN 15:14 ühüm (2.0) mire gondolsz most még  
14 P5 15:19 (1.5) hát próbáltam így a kis részecskéket fejtegetni hogy  
15 ö:: (-- ) hogy mik lehetnek (3.0) mármint hogy így a mondatnak mely  
16 részei képezhetik (3.5)  
17 TBN 15:36 ühüm (3.0) eszedbe jutott esetleg még valami  
18 P5 15:41 (5.0) hogy mondjuk a::=hm (1.0) egy személy megivott egy  
19 üveg valami:t (.) ö:hm (2.0) három másodperc alatt <<nevetve>>  
20 (-- ) esetleg (1.5) hogy mondjuk a: (.) sven az a személy és akkor  
21 a:: (.) a második szó az pedig hogy ivott (.) és egy üveg (-- )  
22 valamit (4.0)  
23 TBN 16:10 ühüm (3.0) oké (Ö lenne még valamit valami amit megosztanál  
24 ezzel a mondattal kapcsolatban  
25 P5 16:19 szerintem nincs:  
26 TBN 16:21 oké (-- ) akkor nézzük a következőt (.) jó  
27 P5 16:25 jó ((elolvassa a mondatot)) (11.0) hm:: (1.0) há::t ö::  
28 (-- ) erről valami olyasmi jut eszembe hogy a:: bernard valamit ( )  
29 összepakolt vagy csomagolt összerakott (-) ö:: egyből valamiért az  
30 a az az nekem olyan mintha sofort lenne (1.0) a német miatt (---)  
31 és: hogy (1.5) nem tudom hogy így egészében azt: (-- ) azt venném  
32 i belőle bernard összerakta a csomagjait egyből ahogy ide ért  
33 <<nevetve>> (2.0)  
34 TBN 17:14 ühüm (-- ) mire gondolsz még (---) min gondolkodsz most még  
35 P5 17:20 2 ü::hm (1.5) az az er betűs szón hogy az ott mi mi lehet  
36 hogy mit lehetne így ráhúzni így igazából (2.0) mondjuk a hátizsák  
37 (1.5) a hátizsák mert hogy rukzák (---) olyasmi (1.0) bernard  
38 összerakott egy (.) egy hátizsákot egyből ahogy ideért vagyi' (1.5)  
39 lehet ezt mondanám még így hasonlóknak (---) és ez is a német ö:  
40 németet hoznám ide nem az angolt  
41 TBN 18:00 ühüm (2.5) eszedbe jutott esetleg még valami ezzel a  
42 mondattal kapcsolatban  
43 P5 18:06 szerintem más nem  
44 TBN 18:09 oké (-) rendben akkor nézhetjük a következőt  
45 P5 18:12 ((elolvassa a mondatot)) (6.0) olvastál brechtet az  
46 iskolában (-) és egyértelműen né:met (.) jut eszembe (1.0) a:hm  
47 (4.0) hát igazából így szerintem minden rész' (.)e (-) hasonló: (.)  
48 mint=mint hogy ö: (.) ugyanaz szinte mintha németben lenne (-)  
49 ném' (.) németül  
50 TBN 18:42 van még esetleg valami információ ehhez a mondathoz  
51 P5 18:45 (1.0) ü:hm (.) szerintem nincs  
52 TBN 18:48 oké  
53 P5 = talán (-) az hogy a: a németbe a: (.) a. azt a németben a végére  
54 raknám nyilván az igét  
55 TBN 18:56 aha  
56 P5 18:57 amit úgy hast du (.) nem t'om (.) gelesen ( ) (3.0)  
57 TBN 19:07 oké (-) akkor nézzük a következő mondatot  
58 P5 19:11 igen  
59 TBN = oké  
60 P5 19:12 ((elolvassa a mondatot)) (12.0) há:t ö: itt is szintén a  
61 német jut eszembe:: (-- ) vagyis hát így a némethez hasonlóanám  
62 (5.0) ö::: (2.0) így igazából itt is ö: (-) én kérdéssel kezdeném  
63 valamiért ez a nem tudom wie spielt mondanék de (-) mivel kijelentő  
64 ezért nyilván nem (-- ) lehet (.) vagy ki tud' (.) de hát nem hiszem  
65 hogy lehetséges (-- ) ö:h, (-- ) és valamilyen shakespeare művének  
66 a kis egységei jutnak eszembe (5.0)  
67 TBN 20:09 mire gondolsz most még  
68 P5 20:11 (2.0) az elejére hogy az mi lehet (-- ) hogy így a mondat  
69 (7.0)

70 TBN 20:26 és most min gondolkodsz  
71 P5 20:28 ((nevet)) még mindig az elején <<nevetve>> (-) hogy mi lehet  
72 (-- ) mert nekem valamiért nagyon kérdés: (-) e:: kérdésre hasonlít  
73 (-) de (-) az az látom hogy kijelentés és az nekem furcsa (--)  
74 mert valamiért kijelentő nem jut így eszembe erről (-- ) most (10.0)  
75 TBN 21:00 oké: (2.0) és most mire gondolsz még  
76 P5 21:04 hogy mi lehet a::z utolsó előtti szó (2.0) nem tudom  
77 valamiért ez nem áll össze most  
78 TBN 21:15 ühüm (5.0) jó semmi gond esetleg van még valami információ  
79 amit megosztanál erről a mondatról  
80 P5 21:26 ö::hm szerintem nincs:  
81 TBN 21:27 nincsen (.) nincsen semmi gond (.) köszönöm (-) akkor nézzük  
82 is a következőt  
83 P5 21:34 ((elolvassa a mondatot)) (17.0)  
84 TBN 21:55 mire gondolsz most  
85 P5 21:56 há:t hogy ö:: (.) megint ott van az a szó a mondat végén  
86 amivel az első feladatban nem nagyon tudtam mit kezdeni mert hogy  
87 így nem ugrott be semmilyen asszociáció róla (.) de most ezt a  
88 mondatot viszont inkább ilyen angolosabb hm:: megközelítésből  
89 <<nevetve>> látnám (.) az (-) nem tudom (-- ) valahogy ú:gy (.)  
90 inkább ahhoz has' hasonlít (3.5) talá:n az:: (.) az első szó az  
91 lehetne a személy aki elvégzi a cselekményt (-- ) é:s:: (3.0) hm:::  
92 (10.0) nem is tudom erről nem jut így eszembe <<nevetve>> semmi  
93 (.) hogy hát semmi hasonló se német se angol (-) most már  
94 <<nevetve>> hogy többször elolvastam (-) inkább valami (.) nem  
95 t'om olasz (-) szerűség (2.0)  
96 TBN 23:07 rendben (.) esetleg még valami információ ezzel a mondattal  
97 kapcsolatban  
98 P5 23:11 hm::: más nincsen  
99 TBN 23:13 oké (-) akkor jön az utolsó mondatunk  
100 P5 23:16 ((elolvassa a mondatot)) (15.0) há:t ö::  
101 = mire gondolsz most  
102 P5 23:33 az első: sz:ó az mindenképp a németre a:. hajaz nálam (.)  
103 hogy valami szerkesztőségek (.) khm (.) és a ö:: (.) ((nevet))  
104 szerkesztőségek valamilyen takarítást vállalnak vagy tisztítást  
105 (.) a:z utolsó szó miatt mert hasonlít a tidyra <<nevetve>> (-- )  
106 ami meg angol <<nevetve>> (4.0) meg (-) nem tudom valamiért a  
107 második szó az ami meg (.) a beschlossen jut róla eszembe (3.5)  
108 talán így ennyi (2.0)  
109 TBN 24:13 ühüm (3.0) mire gondolsz most még  
110 P5 24:18 (2.0) hogy az a::: (-- ) sok (.) az az át meg (.) utge en (.)  
111 hogy azok mi' (.) milyen form' (.) vagy mik azok (4.0)  
112 TBN 24:34 és mire gondolsz  
113 P5 24:36 talán határozószavak (2.0) mondjuk olyan nem tudom olyan ein  
114 vagy valami ilyesmi (.) határozatlan névelőre még (-) arra  
115 gondoltam  
116 TBN 24:51 ühüm (3.0) oké: (2.0) gondolsz még esetleg valamire  
117 P5 25:00 hát más így nem jut eszembe róla (2.0)  
118 TBN 25:04 oké rendben (-) köszönöm szépen (-) még egy egy rövid  
119 kérdésem lenne (-) ahm (-) mit gondolsz hogy ebből a mondatból  
120 \*\*6. mondat\*\* melyik volt az az a szó ami 8.) ami viszonylag többet  
121 tudott volna vagy segített így abban hogy elindulj (-) a: mondat  
122 megértésében  
123 P5 25:24 hát a: a red' a redakcionen és nekem a második szó az  
124 szerintem az ige vagy nem tudom nekem nagyon ilyen igeének tűnik  
125 szóval igazából az első kettő (-) volt ( ) ami segített  
126 TBN 25:40 aha (.) és az a redaktionen tehát ez az első szó ez ö: miben  
127 segített neked (3.0) tehát hogyan érezted a segítségét  
128 P5 25:50 (3.0) hát valahogy eszembe jutott vagy hát így egy ilyen  
129 szerkesztőségre asszociáltam és (-) és onnan jött hogy akkor

- 130 valami: (-) nem tudom takarítás <<nevetve>> vagy bármi biztos' (.)  
 131 biztosítanak vagy eldöntenek a:: (1.5) igen
- 132 TBN 26:08 ühüm (-) oké (.) köszönöm szépen (1.0) ebben a mondatban  
 133 \*\*5.mondat\*\* melyik volt az a szó amely egy kicsit is segített  
 134 abban hogy elindulj a megértés útján tudom hogy ez nem ment annyira  
 135 de ha meg kellene nevezni egy szót akkor melyik volt az amelyik  
 136 így segített
- 137 P5 26:25 (3.0) hát szerintem a:: (.) a pláneráde az az lehet az  
 138 ige (2.5) vagyis hát nem igazából a: a stád és a: plá:'neráda az  
 139 nekem olyan ö:: (-) határozó szó: (---) talán ezek az elején úgy  
 140 (.) hogy így ( ) az en biztos az a személy az ige meg a határozó  
 141 szó és (-) én csak így elkezdtem a részeket összerakni igazából  
 142 (1.0)
- 143 TBN 26:57 ühüm (-) igen
- 144 P5 27:00 ennyi <<nevetve>> (-) próbáltam (csak) így kikövetkeztetni  
 145 hogy melyik szónak milyen szerepe lehet (-) így a mondatban
- 146 TBN 27:10 oké köszönöm (-) ebben a mondatban \*\*4. mondat\*\* melyik volt  
 147 az ami í::gy ö: a figyelmedet irányította amit úgy éreztél hogy  
 148 segít a mondat megértésében
- 149 P5 27:19 (-- ) a shakespeare (--)
- 150 TBN 27:22 ühüm (---) ebben a mondatban \*\*3. mondat\*\* mi segített neked  
 151 sokat
- 152 P5 27:27 (2.0) há:t (.) a brecht is illetve a leszt is (.) és akkor  
 153 így (-) talán szerintem amúgy ez állt össze (így) a  
 154 legértelmesebben mert nagyon hasonlított a német'
- 155 TBN 27:40 ühüm (-) ha rangsorolni kellene a két említett szót melyik  
 156 lenne az első helyen ami a legtöbbet segített
- 157 P5 27:46 ü:hm brecht
- 158 TBN 27:49 aha (-) oké köszönöm szépen (2.5) ebben a mondatban mi  
 159 segített neked a legtöbbet
- 160 P5 27:56 4 a:::hm (---) a pákáde (-) hogy összepakolt valamit (--)  
 161 aztán később a::: a:z r betűs mert arról a hátizsák jutott eszembe  
 162 de az csak jóval később esett le hogy így mire hasonlít
- 163 TBN 28:14 ühüm (2.0) oké (2.0) és ebben a mondatban \*\*1. mondat\*\*
- 164 P5 28:20 (4.0) a::: hát így itt igazából a:: a: ha'=három utolsó szó  
 165 állt össze így=így egységként (.) hogy valamely időegység alatt  
 166 történt (-) és akkor utána kezdtem el nézni a többit hogy  
 167 tulajdonképpen mi történt (.) az alatt
- 168 TBN 28:38 ühüm (-) és (-) amikor így megfejtetted a jelentését a  
 169 mondatnak akkor a a jelenté::s (-) az melyik szó segítségével jött  
 170 meg úgy igazán
- 171 P5 28:51 a drák (-) meg hogy (-) az ivás: a (.) go'=gondoltam és így  
 172 akkor állt össze hogy akkor valamit megivott és hogy (-) igazából  
 173 a sven az (-) egy személy mert az elején nem arra gondoltam  
 174 <<nevetve>> hogy egy személy (-) de utána már így összeállt hogy  
 175 akkor ő (.) ő vitt végbe a (.) dolgot és cselekmény
- 176 TBN 29:12 ühüm (.) és miből gondoltad hogy az ivást jelent
- 177 P5 29:13 (---) mert az angolban (-) drenk vagy dránk (-) és akkor úgy  
 178 (-) következtettem hogy hasonlít a drák a drankra
- 179 TBN 29:23 aha (-) oké: (2.0) rendben nagyon szépen köszönöm (---)
- 180 akkor is meg is vagyunk ((...))

## Anhang 10: Transkription – Proband 6

### PROBAND 6

#### Aufgabe 1 – Kognatenerkennung

Dauer der Erklärung und der Schulung: 03:16

- 1 P6 03:17 ((elolvassa a szót)) (3.0) ö::hm (-) hát most (-) az első  
 2 dolog ami eszembe jutott az a tető (-) a dachból (.) de ott van  
 3 egy er betű úgyhogy (---) ez most (.) még talán (--) hm: (--) az  
 4 jutott hirtelen hogy druck (---) ö:hm: (--) így ennyi (---) így  
 5 hirtelen  
 6 TBN 03:41 oké (.) köszönöm ez így tökéletes volt (.) rendben (.)  
 7 következő szó  
 8 P6 03:45 ((elolvassa a szót)) (2.0) ö:hm (-) hát erről (--) a hell  
 9 (--) jutott eszembe (--) me:::g (--) így elsősorban angol  
 10 jelentésbe (..) é:: még a hal (-) ami eszembe jutott magyarul  
 11 TBN 04:03 oké (.) esetleg még valami gondolat ehhez a szóhoz  
 12 P6 04:07 (1.0) ö:hm (---) más nagyon nem  
 13 TBN 04:11 oké (.) rendben (-) akkor jön is a következő  
 14 P6 04:14 ((elolvassa a szót)) (3) ö::hm (---) hát (-) most két dolog  
 15 jutott eszembe egyrészt a: (.) package (.) az angoltól (.) meg hát  
 16 ugye az up az mint fel (--) így (---) ennyi (.) talán (.) más egyéb  
 17 nem (1.0)  
 18 TBN 04:36 oké esetleg még valami  
 19 P6 [ennyi]  
 20 TBN = ennyi (.) rendben (-) akkor jön is következő  
 21 P6 04:41 ((elolvassa a szót)) (3.0) ö::hm (--) hát itt egyrészt a him  
 22 (--) mint (.) angolról hogy ő (.) másrészt meg (-) sonka  
 23 <<nevetve>> mint ham (1.0)  
 24 TBN [aham]  
 25 P6 má:::s: (.) most így hirtelen nem (---) jutott (.) nagyon  
 26 TBN 05:01 oké: (1.0) köszönöm (-) akkor jön is a következő  
 27 P6 05:05 ((elolvassa a szót)) (2.0) hm:: hát itt egyértelműen az  
 28 iskola (1.5) ö::hm (1.0) de mondjuk fura most így a latin is  
 29 eszembe jutott (-) így a skola (.) de (--) mh: iskola (.) sz' (1.0)  
 30 TBN 05:22 ühüm (1.0) oké (---) következő  
 31 P6 05:26 ((elolvassa a szót)) (2.0) hm::: (--) hát az umlaut miatt  
 32 itt mindenképpen német jutott először eszembe de ha kimondom azt  
 33 hogy lesz akkor megint angol (-) angol szó (-) jut eszembe (3.0)  
 34 TBN 05:42 ühüm (3.0) esetleg még valami  
 35 P6 05:47 ö::hm: (2.0) más nagyon nem <<nevetve>>  
 36 TBN 05:52 oké (.) köszönöm szépen  
 37 P6 05:54 ((elolvassa a szót)) (3.0) ö::: (1.0) nem tudom mennyire  
 38 fura de először a (spakó) jutott eszembe (2.0) öhm (2.5) hm:::  
 39 (1.0) nem tudom (-) erről más nagyon nem (--) még a a vége miatt  
 40 annyi hogy marmalade (.) de így (.) a speládéről nagyon (.) más' (.)t  
 41 nem tudok (.) hozzácsatolni  
 42 TBN 06:21 ühüm (-) meg tudnád ismételni az első szót ami eszedbe jutott  
 43 róla  
 44 P6 06:25 spatula  
 45 TBN 06:27 aha (.) oké köszönöm akkor jól érettem csak biztonság  
 46 kedvéért visszakérdeztem (-) akkor jön is a következő  
 47 P6 06:34 ((elolvassa a szót)) (3.0) ö::hm (1.5) hát er'=erről  
 48 elsősorban a song miatt a zene jut eszembe: (--) másrészt meg így  
 49 a:z eleje miatt a szó első két betűje miatt valamiért a szezám

50 (1.0) ami eszembe jutott (-) a::hm (--) más nagyon (-) így hirtelen  
51 nem  
52 TBN 06:57 oké (---) köszönöm szépen (.) jön a következő  
53 P6 07:01 ((elolvassa a szót)) (3.0) e::hm (---) hát itt elsősorban a  
54 terv (-) ami ugye így az angolból (1.0) ö::hm (-) meg valamiért a  
55 (.) a drámát <<nevetve>> (.) a grenade miatt nem tudom (-) így ez  
56 a kettő (--) ami agy hirtelen (-) az eszembe volt  
57 TBN 07:22 rendben nagyon szépen köszönöm (.) következő  
58 P6 07:25 ((elolvassa a szót)) (4.0) ö::hm (1.0) hát itt elsősorban a  
59 mester (1.0) jutott eszembe (--) meg a borg miatt valamilyen márka  
60 (-) de azt sem biztos hogy ez a márka neve (--) szóval ennyi (.)  
61 ez a kettő  
62 TBN 07:44 ühüm (---) esetleg még valami  
63 P6 07:48 (4.0) még a mustár <<nevetve>> (-) mustár ami eszembe jut  
64 (1.5) ennyi egyébként  
65 TBN 07:58 rendben (-) köszönöm szépen  
66 P6 08:01 ((elolvassa a szót)) (3.0) ö::hm (3.0) hát (-) erről most  
67 hirtelen (-) az a szó jutott eszembe hogy bestia <<nevetve>> (--)  
68 ö::hm (2.0) m::'=más nagyon így (--) nem tudom (.) hm::: (3.0)  
69 csak az egy dolog jutott eszembe <<nevetve>>  
70 TBN 08:24 oké: (---) semmi gond (.) ez teljesen jó így (.) nagyon  
71 szépen köszönöm és akkor az utolsó szavunkat is megnézzük mindjárt  
72 (.) itt is van  
73 P6 08:32 ((elolvassa a szót)) (3.0) ö::hm (--) ez itt (--) tide jutott  
74 eszembe (---) meg a dining (--) megin' így angolra (--) visszatérve  
75 (.) hát így gondolom a szó vége miatt így az ing miatt (---) ö::hm  
76 (1.5) hát ennyi ( )  
77 TBN 08:53 jól van (-) köszönöm szépen akkor az első feladattal meg is  
78 vagyunk ((...))

## Aufgabe 2 – Interkomprehension (Lautes Denken + retrospektive Befragung)

Dauer der Erklärungen und der Schulung: 2:40

1 P6 11:52 ((elolvassa a mondatot)) (4.0) ö::hm: (2.0) hát így (-) az  
2 első szó amit így talán értek az az szekunder (--) másodlagos (.)  
3 talán (-) akkor még ott van (-) a flaszka <<kuncogva>> amiről a  
4 flaskára gondolok <<nevetve>> (1.5) e::hm (-) akkor ugye under az  
5 valami alatt (---) ö:::hm (1.5) és akkor van az en az ilyen névelő  
6 féle lehet (---) úgyhogy (1.0) e::hm (4.0) a trettióról pedig  
7 valamiért az jutott eszembe hogy ágy (.) nem tudom megmondani  
8 miért (.) úgyhogy valami olyas'mire fordítanám le (.) hogy  
9 (--) (e:hm) (1.5) keresd meg a flaskát <<nevetve>> az ágy alatt de  
10 (.) a szekundert meg nem tudom hogy hogy kötném hozzá (1.0) úgyhogy  
11 (2.0) talán így ennyi (-) így hirtelen ami eszembe jutott magamt'  
12 (.) át tudtam gondolni  
13 TBN 13:01 ühüm (-) van még esetleg valami gondolatod ehhez a mondathoz  
14 P6 13:05 ü:::hm (-) nem igazán  
15 TBN 13:07 oké (-) semmi gond (.) nagyon szépen köszönöm (.) nézzük a  
16 következőt  
17 P6 13:12 ((elolvassa a mondatot)) (3.0) ö:::hm (3.0) hát itt ugye a  
18 bernard az <<nevetgélve>> gondolom egy név (1.5) e::hm (2.0) ez a  
19 pákadérol ez ilyen pakolás jutott eszembe (2.5) ö::hm (2.0)  
20 rikzákról pedig ez a (-) rücsack ezt nem tudom <<nevetgélve>>  
21 hogy ez jó e és (--) hát valami olyasmi lehet hogy (-) bernard  
22 (1.5) elpakolt a hátizsákjába (2.0) ö::hm (1.5) hát így els' (.)  
23 így ennyi az első (.) fele második pedig hogy kommit ugye az így



24 az (--) angolból (1.5) ö::hm (2.0) nem tudom (-) így így ennyi  
25 jutott eszembe hogy elpakolt bernard valamit a táskájába

26 TBN 14:09 ühüm (---) esetleg még valami ehhez a mondathoz  
27 P6 14:13 ü::hm () nem igazán más ötletem nincs

28 TBN 14:19 oké (.) rendben (.) köszönöm szépen (-) jön akkor a harmadik  
29 P6 14:23 ((elolvassa a mondatot)) (4.0) ö:hm hát itt a hár az nekem  
30 (.) egy ilyen (.) kérdőszónak tűnik (.) du (-) az hogy te (-) és  
31 akkor a leszt az ige (.) brecht (--) ugye (-) ismerem  
32 <<nevetgélve>> valamilyen szinten (-) e:hm (--) i meg ilyen névelő:  
33 lehet (--) úgyhogy (2.0) a:hm (--) hát így különszedve így azt  
34 mondanám hogy hallottál e brechtről az iskolában (---) így ezt a  
35 jelentést tudnám hozzátársítani <<nevetgélve>> (1.0)

36 TBN 15:02 ühüm (---) oké (--) esetleg még valami gondolat ehhez a  
37 mondathoz

38 P6 15:09 hm:: (-) más szerintem nincsen

39 TBN 15:12 rendben (.) nagyon szépen köszönöm (-) akkor jön a következő  
40 P6 15:16 ((elolvassa a mondatot)) (4.0) üh (-) ö::hm (3.0) a viról  
41 nekem így az öt jutott eszembe (-) de gondolom csak az római szám  
42 (.) miatt (-) e=ö:: (4.0) ö::hm (--) hát így most így hirtelen nem  
43 jutott eszembe semmi (-) jelentés se (--) mondathoz (---) ö::hm  
44 (2.0) förra (-) meg az a szeszongen ezzel egy kicsit bajba' vagyok  
45 (1.5) hm::: (2.5) nem tudom <<nevetve>> hm (---) most így valahogy  
46 így hirtelen egy valami zenés dolog jutott eszembe (-) az utolsó  
47 szó miatt (-) shakespearel kapcsolatba' de (1.0) de (---) úgy  
48 ennyi (2.0)

49 TBN 16:13 ühüm (1.5) oké (--) esetleg még valami ehhez a mondathoz  
50 P6 16:18 (2.0) ü::hm () nem nagyon <<elnevetve>>  
51 TBN 16:23 oké (---) jön a következő  
52 P6 16:25 ((elolvassa a mondatot)) (8.0) up' (.) uprór' (.) ról megint  
53 ez az ilyen fel' (-) felé dolog jutott (--) ö::hm (3.0) hát nem tudom  
54 <<nevetgélve>> (-) az enről valamiért egy névelő (1.0) a stádról  
55 az hogy (-) egy ige (2.0) de most hirtelen valami eszembe jutott  
56 (-) felállítottun' (.) felállítottunk egy tervet a:: (-)  
57 valamilyen mesternek (2.0)

58 TBN 17:10 ühüm (---) esetleg még valami gondolat ehhez a mondathoz  
59 P6 17:15 e::: más annyira nincsen

60 TBN 17:19 oké (.) köszönöm szépen (-) akkor jön is a következő  
61 mondatunk az utolsó mondat

62 P6 17:23 ((elolvassa a mondatot)) (4.0) hát a redaktionen az (-)  
63 megvan (-) ö::hm (3.0) e::hm (3.0) hát ez már nehezebb ((nevet))  
64 (-) ö::hm (1.5) ugye a: (2.0) a tidning miatt megint egy angol  
65 (3.0) de::: (-) hát más nagyon nem (-) így hirtelen (-) ilyen ( )  
66 <<nevetgél>> (3.0)

67 TBN 18:12 oké (.) az utolsó gondolatodat meg tudnád ismételni mert  
68 akkor pont egy picit szakadt a vonal

69 P6 18:16 ja csak annyit mondtam hogy így a mondat közepe miatt így  
70 nem nagyon tudom összerakni (-) így egybe az egészet <<nevetgélve>>

71 TBN 18:25 aha (.) oké (-) semmi gond nincs (-) oké (--) esetleg ehhez  
72 még valami gondolat

73 P6 18:32 ü:::hm nagyon ni::ncs más hozzáfűznivalóm

74 TBN 18:36 rendben (.) nagyon szépen köszönöm még egy egy rövid kérdésem  
75 lenne mindegyik mondathoz amit itt most megnéztük (-) ahm (--) azt  
76 szeretném kérdezni 8.) hogy mit gondolsz hogy mi' (.) melyik volt  
77 ebből a mondatból \*\*6. mondat\*\* az a szó (.) amelyik úgy érzed  
78 hogy úgy azért segített volna illetve jobban megragadta a  
79 figyelmedet és úgy érzed hogy így a mondat (.) jelentését annak a  
80 segítségével jobban meg tudtad volna közelíteni vagy amiből úgy  
81 próbáltál úgy kiindulni

82 P6 19:05 hát itt mindenképp a redaktionen

83 TBN 19:08 ühüm (-) oké miért pont a redaktionen

84 P6 19:12 (---) hát mert ugye azt már hallottam németben <<nevetve>>  
85 (---) hogy ( )

86 TBN 19:17 aha (.) rendben (.) köszönöm (-) ugyanez a kérdés ebben a  
87 mondatban \*\*5. mondat\*\* is (.) hogy itt mit gondolsz hogy melyik  
88 volt az a szó (1.0)

89 P6 19:25 hát ö:: (-) elsősorban itt az (--) uprór (.) valamiért ott  
90 a (.) up miatt (-) meg a borg'másztáren a bürgermeister jutott  
91 eszembe

92 TBN 19:41 ühüm (2.0)

93 P6 19:43 így ez a kettő

94 TBN 19:45 rendben köszönöm szépen (.) ebben a mondatban \*\*4. mondat\*\*  
95 P6 19:50 hát itt mindenképp shakespeare miatt (---) ö::hm (---)  
96 kezdtem el mármint azon kezdtem el gondolkodni hogy milyen  
97 összefüggés lehet itt a többi szóval

98 TBN 20:03 ühüm (---) oké (.) köszönöm szépen (2.0) ebben a mondatban  
99 \*\*3. mondat\*\*

100 P6 20:07 (2.0) ü::hm (--) hát itt (--) a (.) hár du (---) meg a  
101 szkolán (.) miatt az iskolára gondoltam ugye (-) és az  
102 összefüggésben van a brechtrel (-) igen

103 TBN 20:23 oké (--) rendben (.) köszönöm ((mutatja a 2. mondatot))

104 P6 20:28 (2.0) ö::hm (-) itt ugye a bernad volt meg a:: (--) hm: (.)  
105 meg a pákáde (.) itt valamiért (--) úgy ez így egyből beugrott (.)  
106 egy másik szó meg itt a rikzek miatt a rücksack (-) így németből  
107 TBN 20:43 ühüm (---) és így a három szó közül melyik az amelyik a  
108 legtöbbet segített megérteni így ezt a részt itt a mondatnak

109 P6 20:51 öhm szerintem így ez a rikzek viszont azt ugye (--) ha jól  
110 emlékszem arra nem jöttem rá rögtön (-) de talán az volt az a  
111 mondatban ami így a legtöbbet segítette

112 TBN 21:04 oké (.) és akkor még az első mondatnál lenne ez a kérdésem

113 P6 21:08 hát itt a szekunder <<nevetgélve>> volt az ami (--) hát így  
114 meg tudtam fejteni (-) legalábbis szerintem

115 TBN 21:15 aha (.) oké (-) rendben (.) nagyon szépen köszönöm akkor meg  
116 is vagyunk a második feladattal is ((...))

## Anhang 11: Transkription – Proband 7

### PROBAND 7

#### Aufgabe 1 – Kognatenerkennung

Dauer der Erklärung und der Schulung: 02:23

- 1 P7 02:25 ((elolvassa a szót)) (3.0) jaj (2.0) nem' fogalmam sincs  
 2 <<nevetve>>  
 3 TBN 02:34 mire [P7: ööö] gondolsz most  
 4 P7 = valami (.) nem tudom törés (.) elsőnek arra gondoltam hogy e:  
 5 crack (.) ö:: angolul (-- ) ö:: (-) itt meg ugye dreck van (.) de  
 6 (-) ez megfogott <<nevetve>>  
 7 TBN 02:47 ühüm (---) oké (.) eszedbe jut esetleg még valami  
 8 P7 02:52 há::t (-- ) így elsőnek amikor így megláttam még talán a drag  
 9 (-) hogy húzni de hogy az több mindent jelent (-) ö::hm [] nem nem  
 10 tudom  
 11 TBN 03:05 oké (.) a::hm (-) nem baj ha nem tudod (-- ) a lényeg hogy  
 12 próbáld meg így megfejtteni ezt most így nagyon szépen csináltad  
 13 ((...)) akkor nézhetjük is a következőt  
 14 P7 03:28 ((elolvassa a szót)) (4.0) hát ö:: (-) most (.) nem tudom  
 15 hogy ugye németül a hell két ellet az világosat jelent szóval ez  
 16 is lehet hogy világosat jelent viszont lehet hogy poklot  
 17 <<nevetve>> jelent mert angol hell pedig pokol (.) szóval erre::  
 18 a kettőre gondoltam viszont ö:: inkább (-- ) arra asszociálnék hogy  
 19 valamilyen nyelven világosat jelent (.) mert ö:: (-- ) ne'=nem tudom  
 20 e: e: ez jön át hogy talán a pokol a tö'bbi ny'=nyelven n'em pont  
 21 hell hanem valami:: (---) nem tudom ez ez az érzés (---) fogott el  
 22 hogy ö:: valószínűleg ez világosat jelent  
 23 TBN 04:04 ühüm (-- ) van még esetleg valami gondolatod ehhez a szóhoz  
 24 P7 04:09 (1.0) há::t ö::: (-) most mondhatnám azt hogy hal (.) viszont  
 25 ö:: é=én tudok olyan nyelvet <<nevetve>> ami ami úgy hasonlítana  
 26 a magyarhoz hogy ez jelentse mondjuk halat  
 27 TBN 04:22 ühöm  
 28 P7 04:23 de akár az is megeshet és nem: világos vagy pokol  
 29 TBN 04:28 oké (.) gondolsz még esetleg valamire  
 30 P7 04:31 ö:: szerintem ennyi  
 31 TBN 04:32 oké (-) köszönöm (.) nézzük a következőt  
 32 P7 04:35 ((elolvassa a szót)) (2.0) ü::h (2.0) há::t a::: (-- ) az  
 33 első szóról nekem a:=a package jutott eszembe (-) minthogy csomag  
 34 (.) angolul mert ö:: hát ugye a dé meg a: (.) gé változik (-- ) hát  
 35 ugye a packageben ott van a: gé itt meg egy dé (-- ) az u pé pé az  
 36 meg (-- ) hm (-- ) az most így up jutott eszembe (-) viszont ö::  
 37 (1.0) package up az (.) nem tudom hogy úgy értelmes e (---) hm:::  
 38 (2.0) nem tud' (.) e nekem ez a kettő jutott <<nevetve>> eszembe  
 39 TBN 05:13 oké: (-- ) gondolsz még esetleg valamire  
 40 P7 05:16 szerintem ennyi  
 41 TBN 05:18 rendben (-) akkor jöjjön a következő  
 42 P7 05:21 ((elolvassa a szót)) (2.5) ö::: (1.0) hát ez (.) hm: (.)  
 43 minthogyha disznóhús lenne a ham (-- ) a a betűvel a ham (.) és  
 44 ugye ez meg úgy van leírva hogy hem (2.0) hm::: (35) vagy esetleg  
 45 (1.0) a: a magyart is használhatom mármint arra is gondolhatok  
 46 TBN 05:44 persze  
 47 P7 05:45 ugye a: a: a: nem - minthogy vagy az hogy (---) ö:: azt  
 48 mondom hogy nem hogy igen hanem hogy nem vagy pedig a:: hogy nő  
 49 vagy férfi nem (-- ) az is lehet esetleg (1.5) de inkább a disznóhús

50 TBN 06:00 oké (.) van még esetleg gondolatod ehhez a szóhoz  
51 P7 06:04 szerintem ennyi  
52 TBN 06:05 oké (--) akkor jön a következő  
53 P7 06:07 ((elolvassa a szót)) (3.0) hát e::h (.) nem tudom ez az  
54 iskola <<nevetgélve>> (-) ugye itt a magyarnál is (.) itt egy i  
55 betű hiányzik az iskolához de:: (.) ugye:: (-) ö::: (-) németben  
56 is a schu:le (-) meg az angolban is a school (-) skola (---)  
57 szerintem ez így hasonló (2.5)  
58 TBN 06:28 oké (-) gondolsz még esetleg valamire  
59 P7 06:30 ennyi szer' nem szerintem  
60 TBN 06:32 oké rendben (.) akkor jön is a következő  
61 P7 06:34 ((elolvassa a szót)) (2.0) ö::: (---) hát ez (---) lehet  
62 ugye (.) last (.) minthogy utolsó (--) vagy mondjuk ö::: läst (.)  
63 ugye németül (---) lassen (-) öhm::: (1.5) szerintem:=m ez a  
64 kettő ez jut most csak eszembe <<zavartan nevetgélve>>  
65 TBN 06:54 oké: (---) rendben (.) köszönöm (.) akkor nézhetjük a  
66 következőt ugye  
67 P7 06:59 igen ((elolvassa a szót)) (2.0) ö::: (-) húha (2.5) hm:::  
68 (4.0) hát most így hirtelen így (---) a spielen jutott eszembe  
69 erről <<nevetve>> nem tudom hogy miért valószínűleg az sp miatt (-  
70 --) talán talán játszani jelenthet (2.0) ahm:: (1.5) hm:=hm: most  
71 csak ennyi j"=jut eszembe  
72 TBN 07:28 ühüm (---) köszönöm (-) akkor jöhet a következő  
73 P7 07:32 igen ((elolvassa a szót)) (4.0) hú: ö:: ((nevet)) (--) hát  
74 ez vagy (.) szerintem énekelni (.) ugye singen vagy sing (-) vagy  
75 pedig (.) jelenthet ö::: dalt is mint song (---) (1.5) de:: (1.5)  
76 én én inkább szavaznék <<nevetve>> arra hogy valószínűleg  
77 énekelnit jelent (2.0)  
78 TBN 07:55 ühüm (1.0) gondolsz még esetleg valamire ezzel a szóval  
79 kapcsolatban  
80 P7 08:00 hm=más nem jut eszembe  
81 TBN 08:02 oké: (.) köszönöm szépen (-) akkor jön is a következő  
82 P7 08:05 ((elolvassa a szót)) (3.0) a:::hm (2.0) hát ö::: egyrészt  
83 eszembe jutott maga a föld szó: ugye planet (--) másrészt viszont  
84 a:: a szó második feléből a::z er a déből pedig valamirét a:: (--  
85 -) a gránátalma jutott eszembe <<nevetve>> (---) ö::: a:: a  
86 pomegranate de:: [TBN: ühüm] nem nem tudom (---) valószínűleg nem  
87 nem a::: planet lesz (1.5) ö::: vagy még a::: (1.5) esetleg a  
88 parádé lehet (2.0) nem tudom ez ez (-) erre gondoltam  
89 TBN 08:45 ühüm (---) oké (-) esetleg még valami gondolat ezzel a szóval  
90 kapcsolatban  
91 P7 08:50 sz:erintem ennyi  
92 TBN 08:52 oké (-) akkor jön is a következő  
93 P7 08:55 ((elolvassa a szót)) (2.5) ö::: szerintem ez ö: polgármestert  
94 jelent ugye a a: (-) bürgermeister az ö::: (---) elég hasonló (1.5)  
95 ugye maga a német az angol az annyira nem is <<nevetve>> (2.0)  
96 TBN 09:10 oké  
97 P7 09:11 ö::: ennyi szerintem  
98 TBN 09:14 rendben (-) akkor nézhetjük a következőt  
99 P7 09:18 ((elolvassa a szót)) (2.0) uh: <<nevetve>> (1.5) ö:h (4.0)  
100 n:::em: tudom őszintén (2.5)  
101 TBN 09:31 mire gondolsz most  
102 P7 09:34 hát ö::: most így kiné:zetre (-) gondolom ez valamilyen  
103 skandináv nyelv (---) ö:::hm (-) valószínűleg (-) nem tudom (.)  
104 szerintem (.) valami olyan sugalmazás jön hogy ez egy melléknév  
105 (-) aztán nem tudom <<nevetve>> (--) ö::: (-) valamiért (-)  
106 valamilyen (-) hatalmas vagy nagy (--) e=öh: szóra tippelnék ugye=e  
107 (---) ü:hm:: (--) bi:g vagy (-) ugye groß (---) hm: de::  
108 valószínűleg csak az ö miatt <<nevetve> meg a:: bé miatt (2.0)  
109 TBN 10:10 ühüm

110 P7 = de nem nem tudom ez olyan furcsán hangzik <<nevetve>> mintha  
 111 valami nagy vagy hatalmas lenne (---)  
 112 TBN 10:16 aha (-) oké (---) esetleg még egy gondolat vagy két gondolat  
 113 ehhez a szóhoz  
 114 P7 10:22 (1.0) hm:: most n::em jut eszembe más  
 115 TBN 10:26 jól van(.) semmi baj (.) köszönöm szépen (.) és akkor jöjjön  
 116 az utolsó ebben a körben  
 117 P7 10:31 ((elolvassa a szót)) (2.5) hát ö:: én valami igébe ö:::  
 118 gondolnék ugye az ing miatt (---) ö::: (-) talán azt mondanám hogy  
 119 takarítani (-) ugye a tidy miatt (2.5) hm:: szerintem: hm:  
 120 szerintem az lehet (-) aztán lehet hogy nagyot tévedek <<nevetve>>  
 121 (-) de hogy úgy úgy hasonlít a::: tidyra (--) az inges alakjában  
 122 (4.0)  
 123 TBN 10:59 ühüm (2.0) gondolsz még esetleg valamire  
 124 P7 11:03 szerintem: ennyi (-) most más nem jut eszembe <<kissé  
 125 nevetve>>  
 126 TBN 11:07 oké: (.) nagyon szépen köszönöm (.) akkor az első feladattal  
 127 meg is vagyunk ((...))

## Aufgabe 2 – Interkomprehension (Lautes Denken + retrospektive Befragung)

Dauer der Erklärungen und der Schulung: 3:42

1 P7 15:24 ((elolvassa a mondatot)) (1.0) hm (2.0) hát szerintem itt  
 2 rögtön a sven az a lehet hogy egy né-v (-) mármint hogy már  
 3 hallottam ezt a nevet hogy sven (---) ö:: (1.5) drek (.) az  
 4 valószínűleg egy ige: ugye a::: a általába' az alany után ige jön  
 5 (1.0) ö:::h (--) az en az: az valamilyen ö:::hm (---) hm::: (-)  
 6 vagy egy a:: vagy egy az: (--) egy így határozott vagy egy  
 7 hat'=határozatlan ö::: (--) jaj nem jut eszembe a neve (.)  
 8 magyarul (.) hirtelen (-) prepozíció <<bizonytalanul elnevetve>>  
 9 (--) a: a: a flá' (.) flás' (.) fláska (.) az az valószínűleg egy  
 10 üveget jelent ugye magyarul is szoktuk mondani hogy egy kis flaska  
 11 (1.5) ö::: (1.5) a hel (-) ugye <<nevetve>> (.) azt az előző  
 12 feladatban én arra spekuláltam hogy az világos viszont nem hiszem  
 13 hogy van olyan hogy világos flaska (---) hm:: (.) mert ha a flaska  
 14 flaskát jelent itt (1.5) ö::: a:: (-) nem nem tudom kiejteni ezt az  
 15 a betűt de az az a pa az (-) hát a'=az fogadalmam sincsen (-)  
 16 halvány lila gőzöm sincs (-) az under az valószínűleg ugyanaz az  
 17 mint az under bár biztos hogy nem de csak arra tudok gondolni  
 18 <<nevetgélve>> (--) ö:::hm (--) a szekunder azt (.) magyarul is  
 19 szokták mondani (1.0) az valószínűleg (.) valami:: hasonlót  
 20 jelenthet (---) vagy másodosztályú: (-) vagy vagy valami:: (.)  
 21 szóval (.) gondolom itt (--) sven (1.0) a: a: drek az meg lehet  
 22 hogy (.) hogy hogy nem tudom most most ilyen grab jutott eszemebe  
 23 hogy megragad (--) ö:::hm (.) mondjuk (-) sven megragadta:: (---)  
 24 a: valamilyen flaská:t (2.0) ami:: (--) valami:: alatt valami  
 25 (--) valami: (--) nem tudom (-) második (-) trettio az ö::: nem nem  
 26 tudom hogy mi lehet (--) valamilyen m'=második trettio alatt (.)  
 27 lévő flaskát megragadta <<nevetgélve>> (2.0)  
 28 TBN 17:40 ühüm (--) oké (.) esetleg még valami gondolat ehhez a  
 29 mondathoz  
 30 P7 17:45 szerintem: ö:hm így hagyom <<nevetgélve>>  
 31 TBN 17:47 oké: (.) rendben (.) nézzük akkor a következőt  
 32 P7 17:51 ((elolvassa a mondatot)) (2.5) há' (.) itt igen itt is  
 33 valószínűleg a berdnárd az egy (ver') (.) ö::: (.) ja itt is a  
 34 pekid (-) ((elneveti magát)) de valószínűleg (---) ez egy ige lehet

35 (.) megin' (---) jaj (-) mi ez a mondat <<nevetgélve>> (---) a::h:  
36 (--) egy pillanat (5.0) [TBN: ühüm] a kommit (.) az most (---)  
37 v:::agy arra tudnék gondolni hogy ö::: (-) elkövet (.) ugye angolul  
38 (--) vagy pedig (-) valami:ért (--) a kommen jutott még eszembe  
39 (1.5) mondjuk lehet hogy a:: ez a ez a pák' (-) pákáde (-) vagy  
40 nem tudom hogy hogy kell kiejteni az lehet hogy összepakolnit  
41 jelent (.) ö::: (--) és ez a::: (--) jaj nem tudom kiejteni ezeket  
42 a szavakat de ez a:: e::=e rükzak vagy rükzek vagy rük' (.) nem  
43 tudom ez valószínűleg egy hátizsákot <<nevetgélve>> jelenthet  
44 nekem nekem az jutott eszembe ugye német után (---) valószínűleg  
45 valami olyasmi lehet hogy összepakolta a hátizsákját (--) lehet  
46 hogy ez az up=p ez az össze (.) maga (--) és hogy ez a pákáde ez  
47 meg a pakolni szóval (.) bernárd összepakolta:: a szin az lehet  
48 hogy a (.) az övé (--) ugye az ő hátizsákját (1.5) hm::: (---) és  
49 ez az sá fort ez nekem egy kicsit sofort (1.5) szóval (.)  
50 valószínűleg valami olyan lehet a mondat hogy ö::: (-) bernárd  
51 összepakolta a táskáját és ö:: (1.5) elindult (.) nekem az tűnik  
52 így ö:: (---) így jóna'k (--) vagy így így azt érzem így  
53 helyesebbnek (---) szeritem:=m (-) ennél maradok (1.0)  
54 TBN 19:49 ühüm (-) oké köszönöm szépen (-) akkor nézzük a következőt  
55 (.) jó  
56 P7 19:53 jó ((elolvassa a mondatot)) (4.0) ö::: (2.5) itt a:: (1.5)  
57 a: a hár du lesz (--) most ö:: (---) nekem az jutott eszembe hogy  
58 (---) olyan mint a németben hogy ez lehet hogy egy múlt idő (-)  
59 ugye úgy kérdezi meg hogy (-) hast du <<enyhén nevetve>> (-) szóval  
60 lehet hogy ö::: hogy itt a:: (1.5) a::: a lesz a hagyni: lehet  
61 hogy azt ö::: (-) kérdezi hogy Ö::: (--) az iskolában hagyta  
62 brechtet (.) ugye azt mondtam az elején (.) hogy a szk'olá (-) az  
63 iskola lehet (---) az i:: (.) az meg (.) lehet hogy (.) ban ben  
64 (.) rag (.) mint az in (--) szóval én azt mondanám hogy a=a hár az  
65 egy az egy múlt idő (--) mint a németbe' a hast (.) a ha'=haben (-  
66 --) és ö: az a mondatad hogy (.) az iskolában hagyta brent' (.)  
67 brechtet (-) bocsánat (--) elrontottam a nevet <<nevetgélve>>  
68 TBN 20:56 nincsen semmi baj (--) semmi baj nincs (--) oké (--) ehm (-  
69 ) van még esetleg valami gondolatod ehhez a mondathoz  
70 P7 21:04 hát szerintem így (-) így hagyom  
71 TBN 21:07 oké (.) rendben (--) akkor nézzük a következőt  
72 P7 21:10 ((elolvassa a mondatot)) (3.0) huhu (-) ö::: (2.0) hát ugye  
73 itt (-) shakespeare-ről van szó (.) szóval ö::: (1.5) a: a:: (-)  
74 speláde: az az m::=minthogyha olyan lenne hogy (-) sp' (.)=ielen  
75 (-) de: (1.5) ö::: nem is tudom a: a:: (.) most arra gondoltam hogy  
76 ö::: (1.5) shakespeare játszott (.) ö::: (1.0) igen (---) a::hm (-  
77 -) szezongen (.) az (-) ö elsőnek azt hittem hogy valami: (.)  
78 valami: (-) éneket jelenthet (---) viszont (.) tudom hogy  
79 shakespeare (.) shakespeare korában nem énekeltek a színpadon  
80 (---) lehet hogy ez maga a színpad (--) haha a szezongent  
81 <<nevetve>> nem nem tudom (-) ö::hm: (3.0) ü::hm (4.0) hajajaj  
82 haha (3.0)  
83 TBN 22:19 mire gondolsz most  
84 P7 = vagy (.) lehet hogy () verset jelent maga (.) és akkor ö::: (---  
85 -) mondjuk shakespeare (.) és a förra lehet mondjuk egy szám (---  
86 ) például most így ötre (.) gondolok (--) az f miatt (-) ugye a  
87 five meg fünf (--) szóval (---) hm (.) nem nem tudom hogy mondjuk  
88 (-) shakespeare (---) öt (-) v'=v' (.) nem tudom ö::hm (-) darabot  
89 játszott el:: (.) vagy annyiban szerepelt (--) valami ilyesmire  
90 gondolok (1.0)  
91 TBN 22:55 ühüm (2.0) esetleg még valami (.) gondolat ehhez a mondathoz  
92 P7 23:00 más nem ju(h)t eszembe(h) más <<nevetgélve>>  
93 TBN 23:03 oké: (1.5) rendben (-) nézzük meg a következőt

94 P7 23:08 ((elolvassa a mondatot)) (1.5) ö:hm (5.0) há:t ö:: (2.0) a  
95 stád az ugye nekem egy kicsit az á'=állni ige jut róla eszembe  
96 ugye (-- ) ö: stehennek a múlt ideje hogy az (.) stand illetve (--  
97 ) angolul stand (1.0) ö:::h (3.0) áprór ((ásít)) ugye azt mondtam  
98 hogy ugy a: a: borg'(-)másztáren az valószínűleg polgármester  
99 (1.5) ilyen (-) a=arra tudok gondolni hogy valamilyen (--)  
100 emelvényen állhat (.) a:: a polgármester (-) ugye az (-- ) uprór (-  
101 ) ugye up (---) m=magas (-- ) nem tudom (.) nekem ebből így jön  
102 e(h)gy kicsit az emelvény <<nevetgélve>> (-- ) de hogy mi a mot és  
103 (-- ) mi az en (1.5) az elején (1.0) lehet hogy egy (.) időhatározó  
104 lehet valamelyik (1.5) vagy pedig ö::hm (1.0) egy prepozíció lehet  
105 akár a mot (-) de az is lehet hogy a stád maga:: az (-) ez lehet  
106 hogy ö::: (---) az az valamilyen főnév (1.5) mondjuk hogy (--)  
107 mondjunk a stuff (---) ami ott van (.) vagy pedig ö::hm (---) nem  
108 is tudom (2.0) hm:: (.) err'=erről erre tudok csak gondolni (4.0)  
109 TBN 24:54 oké (2.0) esetleg még valami gondolat ehhez a mondathoz  
110 P7 25:00 semmi nem jutott eszembe <<nevetgélve>>  
111 TBN 25:03 jól van (.) rendben (.) köszönöm szépen és akkor nézzük az  
112 utolsó mondatot  
113 P7 25:07 ((elolvassa a mondatot)) (3.0) e:h (4.0) jaj (-) a::hm::  
114 (2.5) hát ö (.) a redaktionen az (.) redukció lehet szerintem  
115 nagyon (.) nagy valószínűséggel (---) a beszlöt az valamilyen ige  
116 lehet (-- ) igen arra tudok gondolni ö::: (2.5) az átt (.) az nekem  
117 ugye olyan olyan mint az at (.) hogy valami' (.) valaminél (---)  
118 hh (3.0) szóval valamilyen redukció (.) léphet fel: valaminél (.)  
119 ö::hm (2.5) de hogy minél (.) mert hogy ez valószínűleg nem (-)  
120 nem takarítás lehet <<nevetgélve>> (-- ) hh (.) nem tudom amire  
121 elsőre gondoltam (---) hm::: (2.0) n=nem őszintén nem tudom (.) de  
122 én én valami (.) olyanra gondolok hogy (-- ) redukció léphetet fel  
123 (.) valaminél (-) de nem tudok rájönni hogy minél (3.0)  
124 TBN 26:16 ühüm (1.5) oké (.) van még esetleg valami ötleted gondolatod  
125 ehhez a mondathoz  
126 P7 26:22 más nincs  
127 TBN 26:23 oké (.) szuper (.) köszönöm szépen (.) még egy egy rövid  
128 kérdésem lenne mindegyik mondatához (---) hogyha választanod  
129 kellene egy szót (-) amelyik a legtöbbet segítette abban hogy el  
130 tudj indulni a megértésben illetve hogy megértsd a mondatot hogy  
131 valami jelentést tudj hozzá kapcsolni akkor melyik lenne az a szó  
132 ebből a mondatból \*\*6. mondat\*\*  
133 P7 26:44 ö::: (-) a redak'tionen az az lenne az mindenképpen ((nevet))  
134 TBN 26:49 ühüm (-) oké (.) közsi (.) eh:: (2.0) miben segített  
135 P7 26:54 hát ö::: nem gondolom hogy (-- ) teljesen mást jelentene (.)  
136 mint (.) mondjunka magyar ö::: redukció (-) ami nagyon hasonlít  
137 ugye ö::: (-- ) alaktan' alak'(-)tanilag (-) bocsánat (---) szóval  
138 (-) valami olyan környezetet keresetem amiből redukció felléphet  
139 (-) illetve emellett az á té té (-) segített még abban hogy arra  
140 gondoltam hogy mi van ha az egy (-) nál nél (---)és akkor valahol  
141 fellépett vagy fellép a redukció (-- ) de inkább a:: a:: a  
142 redaktionen (-) jaj de tényleg az lehet hogy egy (-- ) egy többes  
143 szám az é en ((nevet)) (1.5) szóval nekem ez segített  
144 TBN 27:41 oké: (.) közsi szépen (-- ) ebben a mondatban \*\*5. mondat\*\*  
145 melyik volt az ami a legtöbbet segítette neked  
146 P7 27:48 a a::=az utolsó borg' (.)m:=mesz'tá:ren: (-) nem tudom hogy  
147 kell kiejteni(-- ) mert ö::: nekem ott (.) nagyon nagyon az a:: (.)  
148 benyomásom jött hogy ez ez polgármester (-- ) és valami  
149 polgármesteres mondat lesz:  
150 TBN 28:04 oké (.) rendben (-) köszönöm szépen (-) ebben a mondatban  
151 \*\*4. mondat\*\*  
152 P7 28:09 hát itt a shakespeare ((nevet)) (.) gondoltam hogy valami (-  
153 ) olyan mondat lesz ami ami ugye hozzá kötődik (---) aztán lehet

154            hogy a végén valami olyasmi lesz hogy shakespeare egyik művét meg  
155            kellett tanulni vagy valami ilyesmi de::: (1.5) itt kicsit  
156            vakvágánypn voltam  
157    TBN    28:27 ühüm (.) oksi (1.0) ebben a mondatban \*\*3. mondat\*\*  
158    P7    28:31 a=a szkolán vagy skolán nem nem tudom hogy kell kiejteni  
159    TBN    28:36 ühüm (.) oké  
160    P7    = szer' (.) szerintem szinte biztos hogy az az iskola ((nevet)  
161    TBN    28:40 ühüm oké (.) rendben (1.5) ebben a mondatban \*\*2. mondat\*\*  
162    P7    28:45 itt a=a::: (1.0) jaj nem akarom kiejteni ezeket <<nevetve>>  
163            a szavakat de a::: (.) amit ilyen hátizsáknak spekuláltam az az  
164            segített (--)  
165    TBN    28:56 ühüm (.) köszönöm szépen (--)  
166    P7    28:59 1.5 hát ö:: itt talán a flaska  
167    TBN    29:03 aha  
168    P7    29:04 igen az (1.5)  
169    TBN    29:06 oké (.) rendben (-) nagyon szépen köszönöm akkor meg is  
170            vagyunk ezzel a második feladattal is ((...))



## Anhang 12: Transkription – Proband 8

### PROBAND 8

#### Aufgabe 1 – Kognatenerkennung

Dauer der Erklärung und der Schulung: 02:55

- 1 P8 02:56 ((elolvassa a szót)) (3.0) hm::: (5.0)  
 2 TBN 03:05 mire gondolsz most  
 3 P8 03:06 most a hangzás'ból a (.) a németből jön be a: a: dreck hogy  
 4 dreckig (---) hm:: (---) ö:hm (--) megint csak nem tudom hogy (--)  
 5 ) ö (-) mi lehet maga a szó (2.5) még arra gondolok hogy (--) hogy  
 6 benne van ugye a reck (1.0) hm=hm (1.0) de hogy összességében (--)  
 7 ) mi lehet (5.0)  
 8 TBN 03:35 az nem baj [P8: hm::] hogyha azt nem tudod megmondani a  
 9 lényeg hogy ilyen kis gondolataid vannak hozzá illetve megpróbálsz  
 10 összekapcsolni valamikkel (--) semmi baj (2.0) esetleg eszedbe  
 11 jutott még valami  
 12 P8 03:46 (4.0) hm (-) 'hm'hm <<tagadóan>> (2.0)  
 13 TBN 03:53 rendben (.) akkor nézzük a következőt ugye  
 14 P8 03:55 ühüm ((elolvassa a szót)) (2.0) ühm (2.0) itt a (.) a:: a  
 15 hell ugrik be mint hogy pokol (-) csak az két ellet van (2.5) így  
 16 (-) egy ellet még nem láttam (4.0) jó kérdés hogy egyáltalán milyen  
 17 szófaj lehet (8.5)  
 18 TBN 04:25 min gondolkodsz most  
 19 P8 04:26 (3.0) még a: (3.0) khm=khm (---) az ugrott be hogy ugye benne  
 20 van a (-) he (--) de mivel egybe' van és semmi aposztróf ezér'  
 21 (---) ez nem visz sehova (2.0) hm::: nem tudom hogy mi lehet (3.0)  
 22 [TBN van még e'] azt mondanám hogy va' angol  
 23 TBN 04:48 aha (-) van még esetleg valami amire gondoltál csak még nem  
 24 osztottad meg így velem (2.0) valami gondolat  
 25 P8 04:54 (1.5) ühm (--) ehhez nincs  
 26 TBN 04:58 oké  
 27 P8 04:59 ((elolvassa a szót)) (2.0) hh package up (1.0) itt az első  
 28 az hogy (.) furcsa hogy (.) két pé van a végén (4.0) hh (---) hm:::  
 29 meg hogy egybe is olvastam mert packagenek olvastam mint gével nem  
 30 dével (5.0) gondolom a pack: az (-) b=biztos része a jelentésének  
 31 is (4.0) és a:: (1.5) így a (---) a:z első szó gondolom hogy főnév  
 32 (8.0) furcsa hogy két pével van (6.0)  
 33 TBN 05:52 mire gondolsz még  
 34 P8 05:53 így (-) együtt talán egy: (-) khm=khm (-) egy ige lehet (5.0)  
 35 így ennyi (2.0)  
 36 TBN 06:04 rendben (-) köszönöm (.) következő  
 37 P8 06:07 ((elolvassa a szót)) (2.0) hem (2.0) vala' (.) a sonka ugrik  
 38 be a: a:: khm=khm (---) hangzás szerint csak akkor aval kéne írni  
 39 (4.0) legalábbis én úgy mondanám ki hogy hem (1.5) hhh (.) .hhh  
 40 (3.0)  
 41 TBN 06:33 mire gondolsz még esetleg  
 42 P8 06:34 megin' eszembe jut hogy benne van a he (2.0) de nem hiszem  
 43 hogy ö::hm v'=van köze hozzá hh (-) és: (-) azt mondanám hogy egy  
 44 (.) főnév (---) há' nem tudom hogy mit jelenthet (1.0)  
 45 TBN 06:48 aham (.) rendben (.) köszönöm (.) mehetünk a következőre  
 46 P8 06:52 ühüm ((elolvassa a szót)) (2.0) hüm (3.0) hh ez már nem  
 47 vagyok benne biztos hogy hogy kéne kiejteni vagy biztos e hogy  
 48 angol (2.0) hh de azt mondanám hogy (--) mondjuk (-) skóla (-) és  
 49 (1.5) valószínűleg iskolát jelent (--) ami hogyha jól tudom a (-)

50 talán a latinból ered (4.0) mer' érdekes hogy ká van ott és nem cé  
 51 (4.5) lehet hogy akkor nem (1.0) hh (1.0) angolhoz tartozik (-)  
 52 csak az eddigi szavakat (.) angolnak mondtam volna (3.0)  
 53 TBN 07:39 ühüm  
 54 P8 = de biztos hogy iskolát jelent ()  
 55 TBN 07:42 oké (---) esetleg még valami így ehhez a szóhoz ami eszedbe  
 56 jutott  
 57 P8 07:47 hm (.) csak az hogy benne van a kóla <<nevetve>> haha  
 58 TBN 07:51 ((nevet)) rendben  
 59 P8 07:53 ennyi  
 60 TBN = köszönöm (-) mehetünk a következőre  
 61 P8 07:57 ühüm  
 62 TBN = okés  
 63 P8 07:58 ((elolvassa a szót)) (2.0) hh (1.0) na (-) hh (.) lést akkor  
 64 az már biztos hogy német (--) az umlaut' (.)ből (--) és ak'kor (-)  
 65 elkezdtem elemezni magaba' a szó:t (--) de akkor (.) ugye ö:: lesen  
 66 liest (.) la:s (1.5) és akkor hhh eh (--) valamilyen alakja (2.0)  
 67 azt hiszem a feltételesnél kap umlautot (1.5) és akkor meg a: (--)  
 68 ) a személyrag lehet benn' a té (1.0) és akkor a::=az olvasás hh  
 69 (-) olvasni (.) an'nak a feltételes alakja (2.5) igen  
 70 TBN 08:41 oké esetleg még valami gondolat ehhez a szóhoz  
 71 P8 08:45 (1.5) hhh (2.0) hm (.) nincs  
 72 TBN 08:51 oké (-) akkor a következőt nézzük  
 73 P8 08:53 ((elolvassa a szót)) (3.0) hüm (1.0) megint gondolkozok hogy  
 74 vajon hogy kéne kiejteni (1.5) melyik nyelv lehet (1.5) lehetne  
 75 spelé:d (2.5) spelá:de ((nevet)) (-) ( ) (1.5) a: (2.0) hát azt  
 76 hiszem ott a (2.0) a (.) az a: (---) a pekéd (-) vagy valami  
 77 iylesmi volt (-) ott is így volt a szó vége (---) itt pedig a::  
 78 (2.0) hát hogyha az angolhoz kötöm (.) akkor a::: (--) spell (-)  
 79 ö:: lehet (.) benne hh és annak valamilyen (---) módosított képzett  
 80 alakja talán (3.0)  
 81 TBN 09:40 ühüm  
 82 P8 09:41 de::: (1.0) de nem biztos hogy (.) angol a szó maga (4.0)  
 83 TBN 09:48 ühüm  
 84 P8 09:49 hhh (.) ennyi  
 85 TBN 09:51 rendben (.) köszönöm szépen (-) következő szavunk  
 86 P8 09:54 ((elolvassa a szót)) (1.0) üh hehe ((nevet)) (1.0) hh (-)  
 87 .hh (1.5) az umlaut miatt ugye nem mondanám angolnak (-) biztos  
 88 (2.0) néme'(-)tnek sem igazán viszont (1.0) hh (.) benne van a  
 89 song ami mindkét nyelven benne van ugye hhh (-) hm de:: (1.4)  
 90 le:het hogy ö:: (2.) hm: v::=valami é::: (2.0) északi nyelv (-)  
 91 abba van még umlaut ha jól tudom (4.0) ugye: a' (.) az elejét  
 92 veszem akkor (--) m=minthogy szezo:n (.) haha ((nevet)) (-) az is  
 93 benne lehet akár (-) de viszont ott a gé:: (2.5) ami meg inkább  
 94 a:: a songot erősítené:m (2.5) és még a magyarból is ott a (--) az  
 95 umlautot nem nézem akkor ott a sas ((nevet)) (5.0) sőt (---) így  
 96 nagyon (.) furcs:a: (---) szót is lehetne belőle csinálni hogy (.)  
 97 sasong (--) és valami értelm' (-) na (.) értelmet adni neki (2.0)  
 98 TBN 11:15 oké  
 99 P8 11:16 ennyi  
 100 TBN 11:18 rendben nagyon szépen köszönöm (.) következő szavunk  
 101 P8 11:21 ((elolvassa a szót)) hm: (3.0) hh (2.5) most az angolon és  
 102 a francián gondolkozom valamiért (5) öh (-) az megvan hogy (--)  
 103 plan (---) talán abból valami (.) hhh képződmény (6.5) hm meg  
 104 eszemebe jutott a a:=a::: a festészetből az a::: (2.5) (planair)  
 105 (.) ha jól mondom (-) hogy ugye unter freiem himmel (11.0)  
 106 TBN 12:12 most min gondolkodsz  
 107 P8 = mit jelenthet <<nevetve>> (.) ((nevet)) (-) hhh (5.0) most  
 108 már harmadszor van ez a (--) á dé e (.) végződés (-) már érdekelne  
 109 hogy mi(h)'<<nevetve>> (-) micsoda ((nevet)) (---) nem tudom

110 TBN 12:34 ühüm (1.0) esetleg még valami gondolat ehhez a szóhoz  
 111 P8 12:37 (5.0) ühm: (.) nincs  
 112 TBN 12:45 oké (.) akkor nézzük a következőt  
 113 P8 12:47 ((elolvassa a szót)) (2.0) borg'má:sz:tá:ren (1.5) na ebből  
 114 most egyértelműen az ikea ugrik be (-) ott vannak ezek a: (.)  
 115 terméknevek amiben van ilyen hogy (.) borg szerepel ben'=bennük  
 116 meg ilyesmi (.) úgyhogy (---) biztos valami:: (-) ilyen svéd vagy  
 117 hasonló nyelv lehet (4.0) el is tudnám képzelni ho' ((nevet))  
 118 valami bútornak ez a neve (---) aztán (---) hát a borg az olyasmi  
 119 mint a burg (.) talán valami hasonlót jelent (.) hhh (.) meg (--)  
 120 tal' a: másztár (-) az olyan mint a mester (5.5) de mivel ott a:  
 121 (--) é en végződés ezért arra következtetnék hogy (1.0) khm (--)  
 122 hogy ige lehet (5.0) és akkor (.) ha össze akarnám tenni a (2.0)  
 123 ugye hogy (3.0) végül is (.) akár össze tudnám kapcsolni a németből  
 124 a (.) bürgermeisterrel (.) ((nevet)) (2.5)  
 125 TBN 14:03 ühüm  
 126 P8 14:04 de akkor (1.5) ( ) akkor (--) akkor nincsen é en végződés  
 127 úgyhogy (.) zavaros (.) de: ahhoz tudnám kötni (.) ahhoz hasonló  
 128 (2.0)  
 129 TBN 14:15 oké (.) esetleg még valami (.) gondolat ehhez a szóhoz  
 130 P8 14:19 (3.0) még azon gondolkoztam még (1.5) úgy tudom hogy csak a  
 131 németbe' írjuk a hh főnévek'et (-) nagy betűvel és a hhh a:: (-)  
 132 mondjuk a svédbe' (.) talán nem (2.0) ezen gondolkozom még  
 133 TBN 14:38 ühüm  
 134 P8 14:39 így ennyi  
 135 TBN 14:40 rendben (.) nézhetjük a következőt  
 136 P8 14:43 ühüm ((elolvassa a szót)) (3.0) beslöt (2.0) ez is valami  
 137 hasonló (.) nyelvből lehet szerintem (4.5) é:s:: (5.0) talán  
 138 valami:lyen (.) hm melléknév 8.) vagy határozó (.) hh (-) lehet  
 139 (1.5) amit egy igéből képeztek talán (4.5)  
 140 TBN 15:18 ühüm  
 141 P8 15:19 (2.0) amit gondolok a (---) a be:: (---) hm: (-) kezdetből  
 142 és a (-) té (-) végből (5.0) és elképzelhető hogy akár a (.) hh be  
 143 nélkül is (--) létezik a szó (4.0) és fogalmam sincs miért de  
 144 valamiér' úgy gondolnám 8.) hogy emberre (.) használják jelzőnek  
 145 (1.0)  
 146 TBN 15:49 ühüm  
 147 P8 15:50 (1.5) hh (.) úgy ennyi  
 148 TBN 15:53 rendben (.) köszönöm (-) és akkor az utolsó szavunkat is  
 149 megnézzük jó  
 150 P8 15:58 ühüm ((elolvassa a szót)) (3.0) hüm (2.0) tidning (1.5) hh  
 151 (.) most (-) eszem'be jutott az angolból a=a tidy (1.5) és (.)  
 152 minthogyha abból lenne: (---) érdekes:: (.) úton módon (.) hh (.9  
 153 ehm:: (-) főnév (--) képezve (--) de nem valószínű (4.5) hm úgyhogy  
 154 (1.5) talán megint nem angolról van szó:: (3.0) de ezt nem is érzem  
 155 olyan (-) északinak (1.5) valamilyen más nyelv lehet (4.5) hm (.)  
 156 de az ing végződés valamiért úgy gondolnám hogy (-) hh (.) ilyen  
 157 (-) igéből (.) képzett főnév (3.0)  
 158 TBN 16:53 ühüm (2.25) még esetleg valami  
 159 P8 16:57 (1.0) furcsa hogy középen van az az en ((nevet)) (-) hihi  
 160 (.) ennyi  
 161 TBN 17:04 oké (-) rendicsek (.) köszönöm szépen akkor így az első  
 162 feladattal meg is vagyunk ((...))

## Aufgabe 2 – Interkomprehension (Lautes Denken + retrospektive Befragung)

Dauer der Erklärungen und der Schulung: 2:39

- 1 P8 19:55 ((elolvassa a mondatot)) (6.0) hm (.) hüm <<nevetve>> (5.0)  
 2 TBN 20:06 mire gondolsz  
 3 P8 = hát a (.) a::: (--) az under az gondolom (--) under vagy  
 4 unter vagy ilyesmi (---) a szekunder az ugye valami (-) hát vagy  
 5 második vagy másodperc (2.0) a tr' trettio:: (1.0) ott: a: (1.0)  
 6 az nagyon olaszosan hangzik de:: (--)a tr' így az összegét nézve  
 7 nem hiszem olaszról van szó (---) és ott a tretien jut eszembe (2.0)  
 8 a (.) pá (.) az van a franciában (-) csak nem ilyen (--) felső  
 9 kariká:val: (1.0) flaskánál nálam a magyar flaska jut eszembe (1.5)  
 10 a (.) hel volt az előző f'eladatabna valami:: (1.5) csak akkor se  
 11 tudtam hogy mi lehet (1.0) hh (.) az en az:: (.) gondolom ilyen  
 12 (.) hhh (.) ö::: (.) határozatlan névelő minthogy ein (-) vagy an  
 13 (1.5) és volt a (---) a a drack is volt ha jól emlékszem az első  
 14 feladatban (3.0) és gondolom hogy az lenne az ige (1.5) itt a  
 15 mondatba' (--) mert ugye e:: általában az van a második helyen  
 16 (2.0) a nyelvekben (.) első helyen pedig az alany hhh. a szven az  
 17 (---) szerintem hallottam úgy minthogyha a: hhh ö::: (1.5) talán  
 18 férfinév lenne (3.5) és akkor a drack az akár ö: lehetne mint hogy  
 19 (1.5) ö:hm (-) drink vagy drunk vagy ilyesmi (3.5) és akkor sven  
 20 ivott egy (---) hel flaska lehet hogy egy fé'=fél (--) flasche fél  
 21 üveg (2.0) és a (1.5) a pá hogy (1.5) of (-) valamiből (.) mondjuk  
 22 (5.0) de hogy az under terttio szek' <<nevetve>> szekunder (5.5)  
 23 nem tudom (.) lehet hogy annak ugye a::: jelzője vagy a::=a (-) a  
 24 az üveg vagy palack az::: (.) ö:hm hol volt (.) vagy honnan vette  
 25 le (-) valami ilyesmi (---) és akkor (3.0) nem tudom (---) mondjuk  
 26 (--) második polcról ((nevet)) valami ilyesmi (.) hhh (--) de a=a  
 27 az elejében nagyjából biztos vagyok hogy (--) ö: sven ivott (.)  
 28 vagy iszik (.) nem tudom hogy jelen vagy múlt (-) egy fél üveget  
 29 (.) valamiből (2) igen (2.5) így ennyi  
 30 TBN 22:55 szuper (.) oké (.) nézzük a következő mondatot  
 31 P8 22:58 ((elolvassa a mondatot)) ühüm (1.0) na a bernárd az (-)  
 32 biztos megint egy férfi (---) h és itt ez a (-) pakáde ami volt az  
 33 első felada:tdban (---) hh szin (---) rükzek (.) az gondolom a::  
 34 a hátizsák a németből a (--) hhh (.) .hhh (---) sá fort (3.0) volt  
 35 a hem is: (3.5) hm (2.5) ja (-) a: az: (-) a szin vagy nem tudom  
 36 hogy kell (-) az ö:. gondolom az a (.) sein (--) hogy az övé (5.5)  
 37 a (-) akkor jól gondoltam hogy ez a: (2.5) pekid áp(.) vagy nem  
 38 t'om (-) az a ige (2.5) nyilván az van a második helyen és érdekes  
 39 (.) hogy itt a::: (--) az áp (.) az nem vágódik hátra mint a németben  
 40 (3.5) hhh (1.5) de hogy a második (---) ré:sze:: (3.0) a fort van  
 41 a németben az oké de (1.0) hogy itt (-) mit jelenthet (6.5) hm hm  
 42 (--) a többbit már nem tudom megállapítani (1.0) a kommitot sem  
 43 (6.0) hm <<kérdőn>> (2.0)  
 44 TBN 24:42 mire gondolsz most  
 45 P8 24:43 hogy a:=a hem az (1.0) olyan mint a him (---) meg ott van  
 46 előtte a mit (2.0) hogyha a két (.) nyelvet keverném akkor (--)  
 47 valamit hogy (.) magával vagy vele (4.5) fort az meg ugye ilyen  
 48 (.) előre vagy ilyesmi (5.0) vagy: (2.5) hm (.) még valamit (2.0)  
 49 öhm:: (1.0) még valamit (.) tárgyr'=ról lehet szó: (2.0) amit még  
 50 vissz magá:val vagy ilyesmi (6.0) hm (2.5) az biztos hogy fölvette  
 51 a hátizsákját (8.0) vagy felpakolta ((nevet)) (2.5) .hhh (1.5)  
 52 ennyi  
 53 TBN 25:47 rendben (-) köszönöm szépen (-) nézhetjük a következőt  
 54 P8 25:51 ühüm ((elolvassa a mondatot)) (7.0) a brecht az megin' (1.5)  
 55 gondolom egy férfi lehe::t (5.0) hhh (.) .hhhh (.) a du az biztos

56 hogy (.) .hhh (--) te (7.0) és az eleje olyan minthogyha (---)  
57 hast du (3.5) és lehet hogy az i (-) szkolán az (.) hogy in der  
58 schule (2.5) és akkor (.) lehet hogy azért kap a (1.0) a szkola  
59 egy ent (1.0) mert hogy (--) az lehet a dativnak akár a jelzője  
60 (8.5) é::s::: (2.5) de itt most az zavar össze hogy a (.) a németben  
61 ugye úgy mondanánk hast du (--) ö::: gelesen (1.0) de neki meg az  
62 van itt hogy lést (--) persze nem tudhatom hogy ez mennyire (-)  
63 hhh jelenidejű alak (--) de akkor is furcsa hogy a=a du után van  
64 és nem a végén (3.0) akkor így összeségében talán azt jelentheti  
65 hogy (---) ö::: (4.5) olvastál brecht az iskolában (.) mondjuk  
66 (1.5) csak (.) az is furcsa hogy a du is meg a brecht is (2.5)  
67 ezért ez úgy megzavar hogy biztos e hogy ez az olvasni (3.5) vagy  
68 akkor (1.0) hogyha az (---) és ugyanarról beszélünk és neki mondja  
69 (8.0) akkor (---) kellett volna (--) ö::: (-) vessző a brecht (.)  
70 elé meg után hogy úgy ugye félbe szakítja a mondatot hhh (8.0)  
71 TBN 28:00 mire gondolsz most  
72 P8 28:02 hm még arra gondolok hogy (--) hhh (1.0) ak'ár (---)  
73 valamiért (.) vagy (1.5) nem biztos hogy az olvasni hanem (-) lehet  
74 hogy (1.0) ö::: (---) a látni (-) és akkor (.) valakit kérdeznek  
75 hogy láttad e a (---) a brechtet az iskolában (2.0) azért (--) mert  
76 ugye (.) ott a du is meg a brecht is ezért lehet hogy a brecht (.)  
77 az hhh az nem alanyesetben van (3.0)  
78 TBN 28:32 ühüm (2.0)  
79 P8 28:35 ennyi  
80 TBN 28:36 rendben (--) következő mondat jöhet  
81 P8 28:38 ühüm ((elolvassa a mondatot)) (5.0) ühüm (2.0) a shakespeare  
82 az ugye shakespeare: (1.5) az a (---) speláde (.) az asszem volt  
83 az első feladatban meg a (-) szeszongen (1.5) most a shakespeare-  
84 ről a szonettek (1.5) asszociálnék (2.0) nem tudom hogy nem e  
85 lehet a: (.) szeszongen a (1.0) ugyanazzal a jelentéssel csak  
86 valamiért teljesen más (.) értelmezésben hhh (.) .hhh (.) mert  
87 valami (1.0) máshoz kötik az adott nyelvben azt a jelentést (3.0)  
88 a vin gondolkozok hogy mi lehet vajon (1.5) kijelentő mondat (2.5)  
89 akkor (.) lehet hogy a (-) we vagy wir (.) hogy mi (1.0) a speláde  
90 az biztos akkor hogy (.) hhh ö::: (---) ige (.) nyilván mer' megint  
91 csak a második helyen van (4.0) förrá (4.5) hm (.) megint nagyon  
92 ilyen (-) khm (---) északián hangzik (--) lehet hogy akkor  
93 mindegyik (---) valamelyik (--) északi nye:lv (-) pontosan (4.0)  
94 hm (4.0) sz' (--) a spellből indulok ki hogy akkor lehet hogy (.)  
95 valami ilyen hogy (-) mondani vagy ehhez van köze (2.0) a förra az  
96 valahogy a:: für' (.)re hajaz (6.0) hát valami olyat jelenthet talán  
97 hogy (1.5) ö::: (2.0) shakespeare szonettek (--) mondtak (-)  
98 szavaltak vagy ilyesmi <<nevetve>> (---) többet nem tudok  
99 kitalálni ehhez  
100 TBN 30:54 rendben (.) köszönöm (--) következő mondat  
101 P8 30:58 ((elolvassa a mondatot)) (4.5) hüüm (2.5) itt a (--)  
102 pláneráde (-) meg a börgmáztáren (2.0) az en akkor olyan mint a:  
103 (.) az ein azt mondtam az elő::bb (2.0) a sz::tád (1.5) azt  
104 gondolom (2.0) hm (2.0) hm ja (--) hát hogyha az ein után (---)  
105 ein után (.) áll (.) akkor (-) az::: (--) kell legyen a főnév (1.0)  
106 és akkor a: (-) a pláneráda az ige (5.5) hm ( ) <<motyogva>>  
107 (1.0) hát a mot az lehet olyan mint a mit (11.0) azon gondolkozom  
108 hogy mi lehet a (-) a sztád (13.0) de n:::=nem tudom (9.0)  
109 TBN 32:27 mire gondolsz most  
110 P8 32:28 most az ápróron gondolkozom (-) hogy az a ror (--) az mit  
111 jelenthet (4.0) a lehet hogy a=öö::: (2.5) eh (.) ne' (1.0) arra  
112 gondoltam hogy a (.) khm khm (---) középfoknak a jelzője de (.)  
113 hhh (.) akkor úgy lenne értelmes ha utána főnév lenne (---) de  
114 szerintem nem az van (4.5) nem tudom mi lehet a bürgermeisterrel  
115 ((nevet)) (4.5) nem tudok rájönni (2.0)

116 TBN 33:11 oké (3.0) esetleg még valami (--) ami így eszedbe jutott még  
 117 P8 33:17 (4.5) vala'(.).mi'(.).ér' (-) az a (.) az a hhh (1.0) pláneráda  
 118 minthogyha (1.0) köze lenne valami latin dologhoz (.) de nem tudom  
 119 hhh (2.0) ennyi  
 120 TBN 33:35 rendben (.) köszönöm (---) és még egy mondat  
 121 P8 33:38 ((elolvassa a mondatot)) (6.0) hhh hm hm (1.5) hát a  
 122 redakciónen (--) lehet nem így mondják (--) de (.) az: (---) ugye  
 123 ismerő::s (2.5) csak most nem jut eszembe (---) de a: (1.0) a  
 124 redakteur az (--) rendező vagy valami ilyesmi (3.0) a (2.0) beszlöt  
 125 (---) arra azt mondtam az előbb hogy szerintem jelző lehet (--) de  
 126 mivel második helyre jött (1.5) a'kkor (1.5) feltételezem hogy hh  
 127 (.) ige:: (8.0) az a (-) ní (.) vagy nem tudom hogy kéne mondani  
 128 (.) az lehet hogy (--) ö:: tagadás és úgy együtt a:: (--) en (.)  
 129 ní (.) az lehet hogy megfelelne a kein'(.).nak (3.0) a:: az a:  
 130 tidning az szerintem lehet a főnév ugye arra gondoltam (4.0) a az  
 131 á' át utge részén gondolkozom (8.0) de::: (.) fogalmam sincs  
 132 őszintén (7.0) valamit csinál a rendező (---) de:: nem tudom (1.0)  
 133 illetve lehet hogy rendezők (3.0) talán többes szám (4.0) hm nem  
 134 tud'om (-) mit jelenthet együtt  
 135 TBN 35:34 ühüm (3.0) oké (1.0)  
 136 P8 35:39 ennyi  
 137 TBN 35:40 rendben (.) ühm:: (-) most ezzel a mondattal \*\*6. mondat\*\*  
 138 ehm (.) nem boldogultunk annyira úgy veszem észre ugye  
 139 P8 35:47 ühüm  
 140 TBN 35:48 oké (.) akkor ezzel kapcsolatban nem kérdezném meg (.) e::  
 141 (.) ugye itt is \*\*5. mondat\*\* azért (---) nyitva maradtak dolgok  
 142 ugye  
 143 P8 35:56 ühüm  
 144 TBN 35:57 oké (.) hh (.) ö:: (.) itt \*\*4. mondat\*\* mi volt az a szó  
 145 ebben a mondatban ami e=esetleg úgy a legtöbbet segítette (.) abban  
 146 hogy elindulj és megértsd a dolgokat  
 147 P8 36:06 a shakespeare  
 148 TBN 36:08 oké:: (1.0) jó (-) ebben \*\*3. mondat\*\* melyik volt az a szó  
 149 amely a legtöbbet segítette  
 150 P8 36:15 (2.0) hm::: (3.0) igazából az eleje az úgy (.) úgy adta magát  
 151 (1.0) a:: (--) a skolán az meg úgy (1.0) az meg úgy (.) úgy  
 152 egyértelmű (---) meg az is logikus volt hogy (-) az i meg az en (-  
 153 ) az úgy (--) nem véletlen (2.0)  
 154 TBN 36:38 oké (2.0)  
 155 P8 36:40 ez úgy (--) kijött csak az igében nem vagyok biztos ((nevet))  
 156 TBN 36:43 aha (.) okés (.) hhh (.) akkor ebben a mondatban \*\*2.  
 157 mondat\*\* mi volt az ami (.) így segítette a megértést  
 158 P8 36:50 l.(5.0) a::: (1.0) a rüzkák  
 159 TBN 36:55 ühüm (.) köszönöm (---) és ebben a mondatban \*\*1. mondat\*\*  
 160 melyik volt az ami legtöbbet segítette  
 161 P8 37:01 (2.0) szerintem (.) a=a flaska mert utána jöttem rá hogy a  
 162 (.) a drák az valahogy az inni lehet  
 163 TBN 37:10 oké (-) rendben (--) nagyon szépen köszönöm (---) igazából  
 164 ennyi lett volna (1.0) végeztünk is ((...))

### Anhang 13: Metonymische Kompetenz in L1 -- Antworten

<b>BEHÄLTER FÜR INHALT</b>	<p>ung. Péter megevett egy egész <i>tányért</i>. dt. Peter hat einen ganzen <i>Teller</i> gegessen.</p>	<p>P1: Egy egész tányérnyi levest P2: tányér levest P3: egy egész tányért P4: spagettit P5: egy egész tányér ételt P6: Egy egész tányér levest P7: Az ételt. P8: Húslevest.</p>
	<p>ung. Eggyel több <i>csésze</i> még nem árt meg. dt. Eine <i>Tasse</i> mehr schadet nicht.</p>	<p>P1: Eggyel több csészényi kávé. P2: csésze tea P3: eggyel több csésze P4: kávé P5: Eggyel több az adott italból. P6: Eggyel több csésze kávé. P7: valamilyen csésze ital P8: A tea.</p>
	<p>ung. János kiöntött egy fél <i>poharat</i>. dt. János goss ein halbes <i>Glas</i> aus.</p>	<p>P1: Egy fél pohár vizet. P2: fél pohár vizet P3: egy fél pohár valamit P4: kólát P5: Egy fél pohár italt. P6: Egy fél pohár kólát. P7: valamilyen italt P8: Kólát.</p>
	<p>ung. Egy negyed <i>kancsó</i> kifolyt. dt. Ein Viertel eines Krugs floss heraus.</p>	<p>P1: Kiömlött egy negyed kancsónyi víz. P2: Kifolyt a tea negyede. P3: A negyed kifolyt egy kancsó víznek. P4: Egy kancsó felborult, a folyadék negyede pedig az asztalra került. Én először borra gondoltam. P5: Egy negyed kancsónyi ital kifolyt. P6: egy negyed kancsó víz kifolyt. P7: A kancsóban lévő folyadéknak egy része kifolyt P8: Valaki ki/megborított egy kancsót, ami tele volt valamilyen folyadékkal, és ezalatt a negyede kifolyt, és csak annyi, mert észrevették és elkapták.</p>
	<p>ung. Egy fél <i>zsák</i> már el is fogyott. dt. Ein halber <i>Sack</i> ist bereits alle.</p>	<p>P1: Valaminek olyan nagy a keletje (pl. diónak), hogy csak úgy' fogy. P2: A krumpli fele már nincs meg. P3: Már meg is ettük a fél zsák krumplit. :D P4: Most már csak a fele van meg a zsák tartalmának. Én először itt kukoricára gondoltam. P5: Egy zsák tartalmának a fele már el is fogyott. P6: egy fél zsák kutyatáp már el is fogyott P7: A zsák tartalma félig elfogyott P8: Például felújításkor zsákos anyagot (pl. cementet) használnak, és a felét már felhasználták.</p>
	<p>ung. Rendeltünk még két <i>dobozt</i>. dt. Wir haben zwei weitere <i>Kartons/ Schachteln</i> bestellt.</p>	<p>P1: Rendeltünk még két doboz pizzát. P2: Rendeltünk két doboz pizzát. P3: Rendeltünk még két doboz pizzát. P4: Pár ember ételt rendel, és pluszba rendelnek belőle még két dobozzal. Én először pizzára gondoltam. P5: Még két doboz "valami" lett rendelve P6: rendeltünk még két doboz pizzát P7: Rendeltünk valamiből még kettő doboznyt</p>

		P8: Itt kétértelmű a dolog, elképzelhető, hogy ténylegesen dobozt rendeltek, például költözéshez vagy szimplán tárolásra, de lehetséges, hogy a mennyiséget jelzi, például két doboz sütemény.
	ung. Péter megevett egy egész <i>tányért</i> . dt. Peter hat einen ganzen <i>Teller</i> gegessen.	P1: Egy egész tányérnyi levest P2: tányér levest P3: egy egész tányért P4: spagettit P5: egy egész tányér ételt P6: Egy egész tányér levest P7: Az ételt. P8: Húslevest.



HERSTELLER FÜR PRODUKT	<p>ung. Most lehet eredeti <i>Banksy-t</i> szerezni!  dt. Jetzt können Sie originale Banksys beschaffen!</p>	<p>P1: Eredeti Banksy-t  P2: CD-t  P3: eredeti Banksy-t  P4: graffitit  P5: Eredeti Banksy-t.  P6: Eredeti Banksy műveket.  P7: Banksy-t (sajnos nem tudom, miről/kiről van szó)  P8: Nem tudom, csak úgy hallottam, nagy hype-ja van. (igazából még nem hallottam róla, de barátokkal szoktunk olyat, hogy találomra mondunk híreket/infókat, aztán minden reakció nélkül megy tovább a napunk :D )</p>
	<p>ung. <i>Krúdyt</i> a legfelső polcon találok.  dt. Du findest <i>Krúdy</i> im obersten Regal.</p>	<p>P1: A Krúdy-könyvet.  P2: Krúdy könyvet  P3: Krúdyt  P4: könyvet.  P5: Krúdy művét.  P6: Krúdy könyveit.  P7: egy könyvet, amit Krúdy írt  P8: A könyvet.</p>
	<p>ung. Juli megevett egy egész <i>Milkát</i>.  dt. Juli hat eine ganze <i>Milka</i> gegessen.</p>	<p>P1: Egy egész Milkát.  P2: csokit  P3: egy egész tábla csokit  P4: csokit  P5: Egy egész tábla csokit.  P6: Egy egész tábla csokit.  P7: egy tábla csokit  P8: Egy tábla csokit.</p>
	<p>ung. Hobbiként <i>Petőfit</i> fordítok.  dt. Ich übersetze <i>Petőfi</i> als Hobby.</p>	<p>P1: Petőfi-versek fordításával szeretek foglalkozni a szabadidőmben.  P2: Az a hobbim, hogy Petőfi verseket fordítok.  P3: Hobbiból petőfi verseket fordítok más nyelvre.  P4: Valaki Petőfi-verseket szokott fordítani magyarról egy másik nyelvre.  P5: Hobbiként Petőfi verseket fordítok.  P6: hobbiként Petőfi verseit fordítom le más nyelvre.  P7: Az a hobbim, hogy Petőfi műveit fordítom le más nyelvre  P8: Petőfi verseit szokta fordítani az illető.</p>
	<p>ung. Zoli ivott még egy <i>Heinekent</i>.  dt. Zoli trank noch ein <i>Heineken</i>.</p>	<p>P1: Zoli elfogyasztott még egy doboz sört.  P2: Zoli sört ivott.  P3: Zoli ivott még egy sört.  P4: Zoli ivott egy doboz sört.  P5: Zoli ivott még egy sört.  P6: Zoli ivott még egy sört.  P7: Zoli megivott még egy sört  P8: Zoli ivott még egy üveg/doboz sört.</p>
	<p>ung. <i>Csontváry</i> a téli aukció sztárja.  dt. <i>Csontváry</i> ist der Star der Winterauktion.</p>	<p>P1: Csontváry festményei a legkelendőbbek a téli árverésen.  P2: Csontváry festményét elárverezik.  P3: A Csontváry által készített képek a télen tartantó aukciós vásár legkeresettebbek/legeladottabbak.  P4: Nagyon sokan licitáltak a Csontváry festmény(ek)re az aukción.  P5: Csontváry képei a téli aukción a legkedveltebbek.  P6: Csontváry festményei kerülnek aukcióra télen  P7: Csontváry festményei nagyon kelendőek a téli aukción  P8: Csontváry egyik műve keltette a legnagyobb érdeklődést az árverésen.</p>

GANZES FÜR TEIL	<p>ung. Meg kell javítani az <i>autót</i>. dt. Das Auto muss repariert werden.</p>	<p>P1: Az autót. P2: autót P3: az autót P4: motort P5: Az autót. P6: Az autón a féket. P7: az autó elromlott részét P8: Centírozni kell a kerekeket.</p>
	<p>ung. A héten fel kell hívnom a <i>MÁV</i>-ot. dt. Ich muss die <i>MÁV</i> diese Woche anrufen.</p>	<p>P1: A MÁV-ot. P2: MÁV-ot P3: MÁV-ot P4: irodát P5: Egy MÁV-nál dolgozó személyt. P6: A vonattársaságot. P7: egy MÁV-nál dolgozó munkatársat P8: A vasúttársaságot.</p>
	<p>ung. Az <i>egyetem</i> ebbe nem egyezik bele. dt. Die <i>Universität</i> stimmt dazu nicht zu.</p>	<p>P1: Az egyetemi vezetőség. P2: egyetem P3: az egyetem P4: a tanárok P5: Az egyetem. P6: Az egyetem nem egyezik bele, hogy ne kelljen szóbelizni. P7: az egyetem vezetősége P8: A tanárok.</p>
	<p>ung. Nézd meg a <i>könyvet</i>! dt. Schau dir das <i>Buch</i> an!</p>	<p>P1: Olvass bele a könyvbe, hátha neked is tetszik! P2: Olvasd el a könyvet! P3: Nézd meg a könyvet, amit eléd tettem. P4: Két személy egy könyvespolc előtt áll, és az egyik személy ezt mondja a másiknak, mire ő levesz egy könyvet a polcra. P5: Olvasd el a könyvet. P6: nézd meg mit írtak a könyvben! P7: Olvass bele a könyvbe P8: A kontextusból bizonyosan következne, hogy vagy ott van épp az asztalon egy biz. könyv, vagy éppen a témához kapcsolódva evidens, melyikre gondol a beszélő.</p>
	<p>ung. A <i>parlament</i> dönt az óriáshitelről. dt. Das <i>Parlament</i> entscheidet über den Riesenkredit.</p>	<p>P1: A parlamenti vezetőség döntést hoz az óriáshitelről. P2: A parlament döntött a hitelről. P3: A parlament dönt, hogy igénybevegyék az Uniótól az óriáshitelt. P4: A képviselők összeülnek, és szavaznak arról, hogy az ország felvegyen-e hitelt vagy sem. P5: A parlamentben dolgozó személyek döntenek az óriáshitelről. P6: a parlament dönti el mi lesz a hitellel P7: A parlamenti képviselők döntenek egy hitelről P8: Egy igen nagyösszegű kölcsönről van szó, amiről az országgyűlés fog dönteni.</p>
	<p>ung. Ez a <i>toll</i> piros ám! dt. Dieser <i>Stift</i> ist doch rot!</p>	<p>P1: Nagyon erős árnyalatú piros színe van ennek a tollnak. P2: Ez a toll piros színű. P3: Mikor szólok valakinek, hogy ez nem biztos a legjobb választás (szín) arra, amit szeretne írni vagy rajzolni. P4: Valaki elvesz egy másik személytől egy tollat, de valószínűleg nem pirosat szeretett volna eredetileg, így a másik figyelmezteti. P5: Ez a toll piros és nem más színű. P6: ez a toll pirosan fog P7: Ez a toll pirossal ír</p>

		<p>P8: Itt is két verzió jut eszembe: 1, például ketten vannak, egyiküknek kell egy toll, elveszi a másiktól, mire odaszól neki a másik, figyelmezteti, hogy piros, mivel feltételezi, hogy íráshoz nem pirosat szeretne. 2., akkor is mondhatja valaki, hogy mondjuk kifejezze enyhe meglepődését, hogy milyen erős színe van a tollnak.</p>
--	--	---