

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

## **A DOKTORI DISSZERTÁCIÓ TÉZISEI**

**Berényi-Nagy Tímea**

Zur Rolle und Modellierung der metonymischen Kompetenz in der  
rezeptiven Mehrsprachigkeit

*Eine explorative Studie*

---

A metonímiai kompetencia szerepe és modellálása a receptív  
többsnyelvűség keretében:

*Exploratív kutatás*

**Témavezető / Betreuerin:**

**Dr. habil. Anna Reder**

**Pécs**

**2022**

## 1. Bevezetés és elméleti háttér

A harmadik nyelv (L3) elsajátításának a területén konszenzus van abban a kutatók közt, hogy egy második idegen nyelv tanulásának megkezdésével a nyelvtanulók olyan készségekre és képességekre tesznek szert, amelyek egyértelműen megkülönböztetik őket azon társaiktól, akik anyanyelvükön (L1) kívül csak egy további nyelvet (L2) tanultak. Ezek a készségek és képességek lehetővé teszik a háromnyelvű tanulók és beszélők részére azt, hogy számukra egy még új, ismeretlen, de legalább az egyik tanult nyelvükkel rokon idegennyelvet egy bizonyos szintig megértsenek, azaz következtetéseket tudjanak levonni szójelentésekre vagy grammatikai szerkezetekre vonatkozólag (Gibson/Hufeisen 2003: 102; Meißner 2004).

Erre a felismerésre is alapozva – az Európai Unió nyelv(oktatás)politikájával összhangban – a '90-es évek közepétől elindultak az úgynevezett *EuroCom*-projektek, amelyek azt célozták meg, hogy egy-egy nyelvcsaládon belül (*EuroComGerm*, *EuroComRom*, *EuroComSlav*) feltárják a különböző nyelvi szinteken lévő transzferbázisokat, amelyek a receptív többnyelvűséget, pontosabban annak indikátorát, az *interkomprehenziót* segítik elő (vö. Hufeisen/Marx 2014; Fäcker/Meißner 2019). A leírások során kiemelt szerepet kaptak a kognáták, amelyek etimológiailag rokon, alakban és jelentésben hasonló szavak (Möller 2014: 23). Ez utóbbi tulajdonságuk miatt a többnyelvű mentális lexikonban együtt tárolódnak (Riehl 2010: 752), illetve alaki hasonlóságon alapulva, egy új célnyelv elemeiként a már tárolt alak(ok)hoz kapcsolódnak (vö. *Parasitic Model* – Hall/Ecke 2003).

A fent említett projektek és további empirikus kutatások eredményeire támaszkodva a 2000-es évek elejétől sorra jelentek meg az újabb, modern, egyéni többnyelvűséget leíró elméletek és modellek, amelyekben már a harmadik nyelvnek kiemelt szerepet tulajdonítottak (Hufeisen 2010; Meißner 2004; Herdina/Jessner 2002; Rothmann 2015). Ezen modellek más-más aspektus mentén és más-más céllal írják le a többnyelvű tanulók és beszélők sajátosságait, ám mindegyikben megjelennek olyan fő motívumok, amelyek az egyéni többnyelvűség alappilléreiként értelmezhetőek:

- a. a mentális lexikonban már legalább két nyelv megtalálható, az L3 pedig legalább az elsajátítás kezdeti fázisában van;
- b. a többnyelvű személyek olyan nyelvtanulói és nyelvhasználói egyéni különbségekkel rendelkeznek, amelyek csak egy L3-elsajátítással tudnak kibontakozni (pl. metanyelvi tudatosság);

- c. a nyelvek közötti kölcsönhatások, mint pl. transzfer, figyelhetőek meg a mentális lexikonban tárolt nyelvek közötti dinamizmusnak köszönhetően.

Ezenfelül az elméletekben a *kognitív faktorok* és a *kogníció* szerepe is rendszeresen felmerül. Ezek tárgyalása során azonban a *kognitív nyelvészet* eredményeire nem, vagy csak ritkán támaszkodnak, jóllehet e nyelvészeti terület a nyelv(ek) mentális reprezentációját vizsgálja, amelynek során abból indul ki, hogy a nyelvet alapvető kognitív folyamatok alakítják, mint például az észlelés vagy a kategorizáció (vö. Panther/Radden 2011: 2; Roche/Suñer 2017: 23).

Ezzel párhuzamosan megfigyelhető az a tendencia is, hogy a(z alkalmazott) kognitív nyelvészet képviselői között egyre fokozódik az érdeklődés a két- és többnyelvűség kérdései iránt (ld. Denroche 2015; Filipović/Pütz 2014), ám az L3-elsajátítás kutatásának eredményei csak érintőlegesen kerülnek integrálásra a kognitív nyelvészeti tanulmányokban (Müller-Lancé 2002: 133).

Ezen felismerésre alapozva jelen kutatás kísérletet tesz e két nyelvtudományi terület, a többnyelvűségkutatás (ezen belül is az L3-elsajátítás) és a kognitív nyelvészet kombinálására. E cél eléréséhez szavakkal és szójelentésekkel dolgozom, ami lehetővé teszi a figuratív gondolkodásmód és a lexikális transzfer közötti kapcsolat feltárását a receptív többnyelvűség keretében. A kutatás során egy figura szerepét, a metonímiáit vizsgálom meg.

A metonímia kognitív nyelvészeti keretben a jelentésbővítés egyik eszköze, egy kognitív folyamat, amelyet egy fogalmi keret, más néven az *idealizált kognitív modell* (IKM) határol le (Kövecses/Benczes 2010: 63; Kövecses/Radden 1998): Az IKM szabja meg annak határait, hogy egy-egy szó jelentése milyen terjedelemben és irányban módosítható. A kiterjesztés így lehetővé teszi azt, hogy egy adott szóalak az eredeti denotátumtól eltérő, ám ahhoz asszociatíván kapcsolódó denotátumra vonatkozzon (pl. „Felborult a víz”, ahol a ’víz’ (nyelvi metonímia) a ’poharat’ jelöli a TARTALOM A TARTÁLY HELYETT konceptuális metonímián keresztül a TARTÁLY IKM-ben).

A metonimikus kifejezések spontán, nem tudatos és automatikus megértését, produkcióját és elsajátítását a metonimikus kompetencia irányítja, amelynek Brdar-Szabó (2016: 95) szerint két- és többnyelvű kontextusban egy további feladata is van, mégpedig a konceptuális és/vagy nyelvi metonímiák transzferálása a nyelvek között.

## **2. A dolgozat felépítése**

A dolgozat két fő részre, egy elméleti és egy empirikus részre tagolódik. Az elméleti rész első felében (2. fejezet) az egyéni többnyelvűség kérdései kerülnek leírásra. A fogalmi kérdések tisztázásán túl négy kiválasztott többnyelvűségi és L3-elsajátítási modell kerül elemzésre. Ezen keresztül felismerhetővé válnak a többnyelvűség alappillérei (ld. fentebb). Felvázolásra kerülnek az egy-, két- és többnyelvű mentális lexikon sajátosságai is. Abból adódóan, hogy a többnyelvű kognitív folyamatok mind az egyéni többnyelvűséget leíró modellekben, mind pedig a mentális lexikon vizsgálataiban során központi szerepet töltenek be, a dolgozatban egy külön fejezet taglalja ezek főbb, a dolgozat szempontjából releváns szempontjait. A 3. fejezetben így tárgyalásra kerül (1) a lexikális transzfer kérdése; (2) bemutatásra kerül az affordancia-elmélet alapja, amely magyarázattal próbál szolgálni szavak transzferálhatóságára; (3) a nyelvi tudatosság kérdése; (4) a figuratív gondolkodás szerepe a többnyelvűségben és (5) az interkomprehenzió mint kognitív folyamat. A fejezet végén az ismeretek szintézisére kerülnek, ami megteremti az empirikus kutatás alapját.

A 4. fejezet az empirikus rész első fejezete, amely részletesen ismerteti a kutatási kérdéseket, a kutatás kontextusát, alanyait, eszközeit és módszereit, valamint az adatok feldolgozásának a módját. Ezenfelül a kutatás empirikus jóságmutatói is reflektálásra kerülnek. Az 5. fejezet tartalmazza az adatok részletes elemzését és az eredmények bemutatását.

Végezetül a 6. fejezetben, a kutatás korlátjaira való reflektálás után, a kutatási kérdésekre adott válaszokkal a kutatási eredmények és a dolgozat összefoglalásra kerülnek. Az eredmények és a következtetések tükrében módszertani javaslatok és egy kitékintés is megfogalmazásra kerülnek.

## **3. Kutatási kérdések és módszerek**

A dolgozat célja, hogy egy exploratív kutatás keretein belül feltérképezze, hogy milyen szerepet tölt be a metonímia mint kognitív folyamat a receptív többnyelvűség kontextusában. Ennek során nyelvtanulók verbalizált mentális folyamatai kerülnek vizsgálatra.

A fent említett cél elérésének érdekében Brdar-Szabó (2016: 95-96) felvetéséből kiindulva megtervezésre került egy kvalitatív kutatás triangulációval egy feltáró tanulmány elkészítésének céljából. Az adatgyűjtés során a kognitív nyelvészetben kutatott jelenséget vizsgáltam az L3-kutatás eszközeivel, amellyel az alábbi kérdésekre (K) kerestem a választ:

K1 Milyen összefüggés ismerhető fel a metonimikus kompetencia és a receptív többnyelvű kompetencia között?

- (a) Mi befolyásolja a metonimikus kompetenciát receptív többnyelvű kontextusban?
- (b) Milyen kapcsolatban áll a metonimikus kompetencia receptív többnyelvű kontextusban más többnyelvűségi egyéni különbséggel (pl. transzferállási hajlandóság, nyelvi tudatosság)
- (c) Mikor kerülnek a metonímiák transzferállásra és mennyiben figyelhető meg pozitív transzferhatás az esetükben?

K2 Hogyan befolyásolják az L3-elsajátítás kezdeti szakaszában a metonimikusan használt kognáták az új célnyelv megértését?

- (a) Mikor támogatják a metonimikusan használt kognátákhoz tartozó IKM-ek az interkomprehenziós folyamatokat?
- (b) Milyen mértékig működnek a metonímiák kulcsfogalomként (*cue*) interkomprehenzió során.
- (c) Mi befolyásolja az IKM aktiválását?

Az adatgyűjtésre a triangulációból adódóan három eszközzel került sor:

1. Nyelvi biográfia és nyelvhasználati szokások felmérése (írásban *Microsoft Forms* űrlappal)
2. Anyanyelvi metonímiai kompetencia mérése (írásban megoldott feladat *Microsoft Forms*-on feladat)
3. Kognátafelismerés és interkomprehenziós feladat introspekcióval (célnyelv: svéd; adatgyűjtés módszere: hangos gondolkodtatás)

A 3. eszköz a kutatás fő eszköze; az első kettő eszköz a harmadikkal nyert adatok értelmezését hivatott segíteni.

A kutatás alanyai a PTE osztatlan tanári képzésében résztvevő német és angol szakpáron lévő hallgatók, akiknek anyanyelve magyar. A kutatásban 8 résztvevő vett önkéntesen részt. A viszonylag alacsonyabb létszám két okra vezethető vissza:

- (a) a kutatás kvalitatív jellegére;
- (b) az összhallgatói létszámra: az adatgyűjtés idején összesen 8 olyan hallgató volt, aki német-angol szakpárosításban tanult (2019/2020-as tanévben kezdő évfolyam).

Az 1. és 2. eszközön nyert adatok kvantifikálásra kerültek, melynek köszönhetően alap, leíró statisztikai eljárások elvégezhetőek voltak. A 2. eszköz esetében nem-paraméteres statisztikai eljárások (Wilcoxon-féle rangösszegteszt és Kruskal-Wallis próba) is lefuttásra kerültek.

A 3. eszköz két részfeladatot tartalmaz: Az első feladatban izolált svéd kognáták felismerése volt a cél, míg a második feladat izolált svéd mondatok megértését célozta meg. A bemutatott mondatokban szerepeltek az előzőleg izoláltan bemutatott kognáták, azzal a céllal, hogy felmérhető legyen, a kontextusba való beágyazottságuk mennyire befolyásolja a jelentéseik felismerését. Ezenfelül mindegyik mondat tartalmazott egy-egy szót, melynek jelentése metonimikusan kiterjesztésre került, pl.:

(1) TARTÁLY A TARTALOM HELYETT

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.

Az aláhúzott szavak az első feladatban izoláltan kerültek lekérdezésre, a felkövéren szedett szó a nyelvi metonímia. Az itemek részfeladatokként egyesével kerültek bemutatásra egy-egy *PowerPoint*-prezentáció segítségével. Az adatgyűjtéshez szükséges beszélgetés az alanyokkal a *Microsoft Teams* felületén történt, amely lehetőséget biztosított a beszélgetés rögzítésére is.

A hangos gondolkodtatás anyaga a GAT rendszer alapján manuálisan került átírássra, majd a MAXQDA 2022 kvalitatív adatelemző programmal kódolásra és elemzésre került.

#### 4. Eredmények és következtetések

A nyelvi biográfiák és a receptív nyelvhasználati szokások felmérésével (*1. eszköz*) nyert adatok alapján kimutathatóvá vált, hogy mind a nyolc kutatási alany legalább két idegen nyelvet tanult, így többnyelvűnek számítanak. Ebből adódóan mindannyian megfelelő alanyok a *3. eszközzel* való adatgyűjtéshez. A nyolcból hét alany további idegen nyelvekkel is szerzett már tapasztaltot. A további idegen nyelvek között a svéd, valamint egyéb germán nyelvek nem szerepeltek, így minden alany a *3. eszközzel* való adatgyűjtés során elsődlegesen a német és az angol nyelvre vonatkozó ismereteire tud alapozni. A receptív nyelvhasználati szokásokra vonatkozó adatokból kiderült, hogy az alanyok a hétköznapi életben a magyart (L1) és angolt (7 alany esetében L3) használják leginkább receptív tevékenységekhez. Ennek a nyelvek aktualitás-hatásából (*recency*) adódóan van fontos szerepe, ugyanis a gyakrabban használt nyelvből könnyebben tudnak a beszélők hasonló vagy rokon alakokat a mentális lexikonjukból lehívni új, korábban ismeretlen idegennyelvi szavak megértéséhez (Hall/Ecke 2003: 77).

Az anyanyelvi metonimikus kompetencia felmérése során három konceptuális metonímiához (TARTÁLY A TARTALOM HELYETT, ALKOTÓ AZ ALKOTÁS HELYETT, EGÉSZ A RÉSZ HELYETT) 6-6 nyelvi metonímia került egy-egy rövid mondat keretében bemutatásra (*2. eszköz*; összesen 18 item). A vizsgált konceptuális metonímiák képezik az interkomprehenziós feladathoz használt svéd nyelvi metonímiák alapját is.

Az alanyok feladata a nyelvi metonímiák jelentésének megadása volt. Az eredmények alapján elmondható, hogy a TARTÁLY A TARTALOM HELYETT, és az ALKOTÓ AZ ALKOTÁS HELYETT konceptuális metonímiához tartozó nyelvi metonímiákat a kutatási alanyok könnyebben felismerték. Az eredményben a Kruskal-Wallis próba segítségével, az egy-egy konceptuális metonímiához tartozó válaszok között, szignifikáns különbség is kimutatható ( $H = 14$ ,  $p = 0,00067$  ( $p < 0,05$ )).

A *3. eszköz* első részfeladata 12 izolált kognáta felismerése volt. Az ehhez a részhez tartozó verbális protokollokból jól kivehető, hogy az alanyok átlagosan 2,13 kognátát ismertek fel jól, és 2,74-et részben jól. A többi esetben nem tudtak megfelelő alakot és hozzá tartozó jelentést aktiválni. Ez azt mutatja, hogy a nem felismert kognáták alkalmasak a metonimikusan használt szavak hatásának vizsgálatára izolált mondatok keretében.

Az interkomprehenziós feladat során 6 izolált mondattal dolgoztak az alanyok (2-2 mondat konceptuális metonímiánként). A kinyert adatokon alapuló eredményeket a kutatási kérdésekre adott válaszokkal foglalom össze:

K1 Milyen összefüggés ismerhető fel a metonimikus kompetencia és a receptív többnyelvű kompetencia között?

(a) Mi befolyásolja a metonimikus kompetenciát receptív többnyelvű kontextusban?

Annak feltérképezésére, hogy vajon az anyanyelvi metonimikus kompetencia pozitív hatással van-e a metonimikus kompetenciára többnyelvű receptív kontextusban, összevetésre kerültek a 2. eszköz eredményei a verbális protokollokban szereplő mondatjelentések helyességével. A kutatás keretein belül a Spearman-féle ró segítségével nem sikerült a két tényező között kapcsolatot feltárni.

(b) Milyen kapcsolatban áll a metonimikus kompetencia receptív többnyelvű kontextusban más többnyelvűségi egyéni különbséggel (pl. transzferállási hajlandóság, nyelvi tudatosság)

A kutatás keretein belül nem sikerült kapcsolatot feltárni az többnyelvű egyéni különbségek és a metonimikus kompetencia között. A szegmensek aránya a verbális protokollokban, amelyekben a nyelvi tudatosság verbalizációja tetten érhető, nem korrelál a nyelvi metonímiákat tartalmazó mondatok helyes vagy részben helyes megértésével: A Spearman-féle ró értéke  $r_s = -0,06061$ ,  $p = 0,88664$  ( $p < 0,05$ ).

(c) Mikor kerülnek a metonímiák transzferállásra és mennyiben figyelhető meg pozitív transzferhatás az esetükben?

(i) A receptív többnyelvűség kontextusában a metonimikus transzfer alapvető feltétele, hogy a tanulók/beszélők felismerjék a metonimikusan használt célnyelvi szóalakot. A formális transzfer ezután további szóismereti egységek aktiválást és transzferálását teszi lehetővé. A szóismereti tudásegységek közül a *fogalmi tudásegységet* (eng. *conceptual knowledge*) kell tudni transzferálni ahhoz, hogy a célnyelven értelmezhető legyen egy



hasonló alakú szó metonimikus használata. Ez a folyamat a verbális protokollokban több mondat esetében is felismerhető (pl. 1. és 2. mondat).

- (ii) A nyers adatok különbséget mutatnak az egyes konceptuális metonímiákhoz tartozó nyelvi metonímiák megértésében és transzferálásában. Jóllehet a Kruskal-Wallis próba ebben az esetben nem bizonyítja, hogy szignifikáns lenne az adatszoportok közötti különbség, de a kérdés felvetődik, hogy mi lehet a nyelvi alapja annak, hogy a TARTÁLY A TARTALOM HELYETT valamint az ALKOTÓ AZ ALKOTÁS HELYETT konceptuális metonímiák könnyebben transzferálhatóak, mint az EGÉSZ A RÉSZ HELYETT metonímiák. Feltételezhető, hogy a nyelvi metonímiák szóismereti tudásegységeiben rejlik a különbség, hiszen ezek adják a lexikális transzfer alapját (Jarvis/Pavlenko 2008: 72), és a metonimikus transzfer a lexikális transzfer egy típusa. A svéd nyelvi metonímiaként használt szavak német ekvivalenseinek szótári jelentését megvizsgálva, az állapítható meg, hogy a kutatáshoz használt TARTÁLY A TARTALOM HELYETT és az ALKOTÓ AZ ALKOTÁS HELYETT konceptuális metonímiát kifejező szavak (*Flasche*, *Rucksack*, *Brecht*, *Shakespeare*) esetében a szavak alapjelentésben megjelenik az a fogalom, amely az IKM határait megszabja (pl. *Rucksack – Behälter*). Ezenfelül elmondható, hogy ez a fogalomi keretet formáló fogalom hiperonimaként is funkcionál a vizsgált szavak esetében. Ez az EGÉSZ A RÉSZ HELYETT metonímiát reprezentáló szavak (*Stadt* és *Redaktion*) esetében nem áll fenn; a metonímia értelmezését segítő ÖSSZESEG fogalom csak a levezetett második jelentést leíró definícióban jelenik meg a szótárban. Ebből adódóan a TARTÁLY és az ÍRÓ/DRÁMAÍRÓ fogalma asszociatíván erősebben kapcsolódik a *Flasche/Rucksack* és a *Brecht/Shakespeare* szavak jelentéséhez. Ez feltehetően megkönnyíti a megfelelő IKM elemeinek aktiválását és transzferálását.

K2 Hogyan befolyásolják az L3-elsajátítás kezdeti szakaszában a metonimikusan használt kognáták az új célnyelv megértését?

(a) Mikor támogatják a metonimikusan használt kognátákhoz tartozó IKM-ek az interkomprehenziós folyamatokat?

Az adatok alapján annak, hogy az IKM támogatni tudja az interkomprehenziós folyamatokkét, két alapfeltétel van:

(i) a közvetítő fogalom formai felismerése, és

(ii) a közvetítő fogalomhoz tartozó fogalmi szóismereti egység transzferálása.

Ettől a két tényezőtől függ, hogy a célfogalom az IKM-en belül azonosíthatóvá válik-e. Amennyiben igen, akkor abban esetben a célfogalomhoz tartozó kollokációs szóismereti tudásegység is aktiválhatóvá válhat. A jelentés kikövetkeztetésének sikere a mondatban szereplő több szó formai (legalább részbeni) felismerésén múlik. Jó példát szolgáltat erre a folyamatra az egyik kutatási alany (P1) 4. mondatához tartozó szegmensei, amelyekben P1 (i) felismerte *Shakespeare*-t formális szinten, és (ii) aktiválni tudja a szóhoz tartozó fogalmi ismeretegységeket. Ez elérhetővé tette számára a SZÍNDARAB célfogalmat. A mondatban szereplő további, az izolált kognátafelismerésben nem felismert szavakhoz ezek után – formai (részbeni) felismerésen keresztül – megfelelő jelentéseket tudott az alany kötni, amelynek segítségével a teljes mondat jelentése elérhetővé vált számára.

(b) Milyen mértékig működnek a metonímiák kulcsfogalomként (*cue*) interkomprehenzió során.

Azon mondatok esetében, ahol (i) a metonimikusan használt szó az ige vonzata és (ii) az ige egy olyan kognáta, amely nagyobb formai távolság vagy hamis-barát-hatás miatt nehezebben ismerhető fel (pl. *packade upp* = 'kipakol') a konceptuális szóismereti egységek transzferálása a kollokációs szóismereti egységek aktiválásához is vezet. Ez befolyásolja a frázisok és a mondatok jelentésének kikövetkeztethetőségét. Ez a folyamat a langackeri aktív-zóna-hatás fordított változatának tűnik (Langacker 1987: 271-274). Ebben az esetben ugyanis az IKM aktivált szegmensei (azaz az aktivált célfogalom) teszik lehetővé az igék előhívását. Az IKM elemei közötti kapcsolat a jelentésre vonatkozó következtetést olyan mértékig

befolyásolja, hogy a célnyelvi szóalak és az aktivált jelentéshez tartozó szóalak közötti hasonlóság szempontjáról a kutatásban résztvevő alanyok lemondtak. Ez ellentmond a Hall és Ecke (2003) által kidolgozott *Parasitic Model*-ben foglaltaknak (ld. fentebb).

(c) Mi befolyásolja az IKM aktiválását?

Az IKM aktiválásának alapfeltételei a közvetítő fogalomhoz tartozó szóalak formai transzferálása és az ehhez tartozó konceptuális szóismereti tudásegység transzferálása. További, az IKM aktiválását befolyásoló tényezők jelen kutatás keretében nem váltak felismerhetővé.

Összeségében elmondható, hogy a kognátafelismerés a mondatokban a kontextusba való ágyazottságnak köszönhetően – amelyet a metonímiák is felkínálnak – sikeresebb volt. Jóllehet az interkomprehenziós folyamat a kognáták felismerésével kezdődik (Möller 2014: 23), egyéb nyelvi deklaratív tudás is segíti azt, pl. szintaktikai és morfológiai ismeretek.

## Felhasznált szakirodalom

- 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.
- Denroche, Charles (2015): *Metonymy and language. A new theory of linguistic processing*. New York: Routledge.
- Fäcke, Christiane/Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.) (2019): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Verlag.
- Filipović, Luna/Pütz, Martin (Eds.) (2014): *Multilingual cognition and language use: Processing and typological perspectives*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- 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)
- 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.
- Herdina, Philip/Jessner, Ulrike (2002): *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hufeisen, Britta (2010): Theoretische Fundierung multiplen Sprachlernens – Faktorenmodell 2.0. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 36, 200-207.
- Hufeisen, Britta/Marx, Nicole (Hg.) (2014): *EuroComGerm – Die sieben Siebe: germanische Sprachen lesen lernen*. 2., völlig erneute Auflage. Aachen: Shaker Verlag.
- Jarvis, Scott/Pavlenko, Anetta (2008): *Cross-linguistic influence in language and cognition*. New York/London: Routledge.
- 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>
- Langacker, Ronald (1987): *Foundations of cognitive grammar. Vol. 1: Theoretical prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Meißner, Franz-Joseph (2004): Transfer und Transferieren. Anleitungen zum Interkomprehensionsunterricht. In: Klein, Horst G./Rutke, Dorothea (Hrsg.): *Neuere Forschungen zur europäischen Interkomprehension*. Aachen: Shaker Verlag, 39–66.
- 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.
- 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.
- 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.
- Riehl, Claudia Maria (2010): The mental representation of bilingualism. Focus article. In: *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 1(5), 750–758.
- Roche, Jörg/Suñer, Ferran (2017): *Sprachlernen und Kognition. Grundlagen einer kognitiven Sprachendidaktik*. Tübingen: Narr Verlag.
- 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>

## A szerző publikációi

- 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/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>
- 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 (2017b): Lass mich erschließen! - Mehrsprachigkeitsdidaktik binnendifferenziert. In: *DUFU*, 28, 50–68
- 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 (2016): Interkomprehension als Vermittlung im mehrsprachigen mentalen Lexikon – Theoretische Überlegungen. In: *Jahrbuch der ungarischen Germanistik*, 2015, 135–150
- 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 (2014): Transferbrücken bauen: Lexikalische Interkomprehensionsfähigkeit im Falle von L3-Deutschlernenden. In: *Jahrbuch der ungarischen Germanistik*, 2013, 229-248.