



universität  
wien

# MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Verständnisstrategien bei rezeptiver Zweisprachigkeit  
unter besonderer Berücksichtigung  
des Ungarischen“

verfasst von / submitted by

Mag. Isabel Zins BA BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of  
Master of Arts (MA)

Wien, 2018 / Vienna 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /  
degree programme code as it appears on  
the student record sheet:

A 066 854

Studienrichtung lt. Studienblatt /  
degree programme as it appears on  
the student record sheet:

Finno-Ugristik

Betreut von / Supervisor:

Univ. Prof. Dr. Johanna Laakso



## Inhalt

|                                                                    |          |
|--------------------------------------------------------------------|----------|
| 1. Einleitung.....                                                 | 6        |
| 1.1. Erkenntnisinteresse.....                                      | 6        |
| 1.2. Gang der Untersuchung.....                                    | 6        |
| <i>I. THEORETISCHER TEIL .....</i>                                 | <i>7</i> |
| 2. Begriffsdefinitionen .....                                      | 7        |
| 2.1. Zweisprachigkeit .....                                        | 8        |
| 2.2. Rezeptive Zweisprachigkeit .....                              | 11       |
| 2.3. Abgrenzung zu anderen Begriffen.....                          | 14       |
| 2.4. Mögliche Entstehung von rezeptiver Zweisprachigkeit.....      | 16       |
| 2.5. Das Ungarische – ein Abriss.....                              | 18       |
| 2.6. Verständnis .....                                             | 20       |
| 2.7. Strategien.....                                               | 22       |
| 3. Verständnisstrategien.....                                      | 24       |
| 3.1. Lesestile .....                                               | 24       |
| 3.2. Strategien beim Lesen einer Fremdsprache .....                | 25       |
| 3.2.1. Lernstrategien.....                                         | 25       |
| 3.2.2. Problemlösungsstrategien .....                              | 27       |
| 3.2.3. Lernerstrategien .....                                      | 27       |
| 3.2.4. Strategie beim Lesen in einer verwandten Fremdsprache ..... | 30       |
| 3.2.5. Bewertung der beschriebenen Strategien .....                | 31       |
| 4. Untere Verarbeitungsebenen.....                                 | 32       |
| 4.1. Die graphophonische Ebene.....                                | 33       |
| 4.2. Worterkennung.....                                            | 35       |
| 4.2.1. Orthografie.....                                            | 37       |
| 4.2.2. Kontrastmangel .....                                        | 38       |
| 4.2.3. Falsche Freunde.....                                        | 39       |
| 4.2.4. Inhalts- und Funktionswörter .....                          | 41       |

|                                                                    |    |
|--------------------------------------------------------------------|----|
| 4.2.5. Transfer und Lautung .....                                  | 42 |
| 4.3. Syntaktische Ebene .....                                      | 46 |
| 4.3.1. Modelle zur Analyse der syntaktischen Ebene .....           | 47 |
| 4.3.2. Wortfolge .....                                             | 50 |
| 4.3.3. Vermeidung der Analyse der Endungen und der Wortarten ..... | 52 |
| 4.3.4. Kongruenz .....                                             | 53 |
| 4.3.5. Das Verb im Ungarischen.....                                | 54 |
| 4.3.6. Valenz bei Verben .....                                     | 56 |
| 4.3.7. Belebtheit/Unbelebtheit bei Substantiven .....              | 58 |
| 4.3.8. Reihenfolge der Erwähnung .....                             | 59 |
| 4.4. Semantische Ebene .....                                       | 61 |
| 4.5. Interaktion der Ebenen.....                                   | 62 |
| 5. Zusammenfassung .....                                           | 64 |
| II. PRAKTISCHER TEIL.....                                          | 66 |
| 6. Forschungsdesign .....                                          | 66 |
| 6.1. Forschungsfragen und -hypothesen.....                         | 66 |
| 6.2. Forschungsfeld und Zugang .....                               | 68 |
| 6.3. Datenerhebung .....                                           | 70 |
| 6.3.1. Qualitative Forschung: Gütekriterien .....                  | 70 |
| 6.3.2. Introspektive Verfahren .....                               | 72 |
| 6.3.3. Lautes Denken .....                                         | 72 |
| 6.3.4. Durchführung.....                                           | 74 |
| 7. Datenaufbereitung .....                                         | 76 |
| 7.1. Transkribieren .....                                          | 76 |
| 7.2. Datenanalyse .....                                            | 77 |
| 8. Ergebnisse.....                                                 | 82 |
| 8.1. Sampling .....                                                | 82 |
| 8.2. Summarys.....                                                 | 84 |

|                                             |     |
|---------------------------------------------|-----|
| 8.3. Auswertung .....                       | 92  |
| 8.3.1. Verständnisstrategien .....          | 92  |
| 8.3.2. Untere Verarbeitungsebenen .....     | 97  |
| 8.4. Überprüfung der Forschungsfragen ..... | 133 |
| 9. Conclusio und Ausblick.....              | 137 |
| LITERATURVERZEICHNIS.....                   | 140 |
| Abbildungsverzeichnis .....                 | 144 |
| Tabellenverzeichnis .....                   | 144 |
| ANHANG .....                                | 145 |
| Abstract .....                              | 177 |



# **1. Einleitung**

## **1.1. Erkenntnisinteresse**

Im Zuge meiner Masterarbeit möchte ich mich mit Verständnisstrategien bei rezeptiver Zweisprachigkeit beschäftigen.

Das Feld der rezeptiven Zweisprachigkeit in der Definition dieser Masterarbeit ist noch wenig erforscht. Ich habe ein persönliches Interesse an der Erforschung dieses Themas, da ich selbst eine rezeptive Zweisprachige des Ungarischen bin oder war. Ich beobachte an mir und auch an anderen FreundInnen und Bekannten dasselbe Phänomen und zwar den Versuch den lückenhaften Sprachstand durch andere Strategien aufzufüllen. Oft kann hierbei die Körpersprache helfen oder auch das Herleiten von Wörtern aus anderen Sprachen. Dies sind aber einstweilen nur subjektive und intuitive Beobachtungen. Wie genau kommen also rezeptive Zweisprachige zu ihrem Verständnis? Dieser Frage möchte ich in dieser Arbeit nun nachgehen.

## **1.2. Gang der Untersuchung**

Im Theorieteil soll es zunächst zu einer Definition von Zweisprachigkeit bzw. für die Arbeit wichtig rezeptiver Zweisprachigkeit kommen. Da es hier um Verständnisstrategien geht, sollen auch verschiedene Arten davon besprochen werden.

Im zweiten Teil der Arbeit sollen ProbandInnen mittels der Methode des Lauten Denkens einen ungarischen Text analysieren. Ziel ist das Erkennen und Identifizieren von Strategien, die die rezeptiven Zweisprachigen anwenden, um den Text zu verstehen. Bedienen sie sich beispielsweise der semantischen, pragmatischen oder auch grammatikalischen Ebene? Die Methode des Lauten Denkens hilft bei der Verbalisierung der inneren Abläufe und Prozesse des Denkens der ProbandInnen. Zielgruppe sind rezeptive Zweisprachige des Ungarischen mit der dominanten Sprache Deutsch.

# ***I. THEORETISCHER TEIL***

## **2. Begriffsdefinitionen**

Die rezeptive Zweisprachigkeit wird als eine Unterkategorie der Zweisprachigkeit und Mehrsprachigkeit verstanden. Daher sollen zuerst die Begriffe der Mehrsprachigkeit und allgemein Zweisprachigkeit geklärt werden.

Grosjean definiert Bilingualismus bzw. Multilingualismus als das Benützen von zwei oder mehreren Sprachen im alltäglichen Leben. Diese Definition ist sehr weit gefasst. Demnach müssten alle Menschen, die in ihrem alltäglichen Leben zum Beispiel auf Englisch singen oder am Arbeitsplatz kleinere Aufträge und Anweisungen auf perfektem oder auch gebrochenem Englisch geben, zwei- oder mehrsprachig sein (Grosjean 2013, S. 5). Safont Jordá zitiert Wei (2000), die meint, dass man darunter den Besitz zweier Sprachen versteht (Safont Jordá 2005, S. 22). Weinreich geht in seiner Definition schon ein bisschen weiter und bringt das Kriterium des alternativen Gebrauchs der Sprachen mit ein:

The practice of alternatively using two languages will be called here BILINGUALISM, and the persons involved BILINGUAL. Unless otherwise specified, all remarks about bilingualism apply as well to multilingualism, the practice of using alternately three or more languages. (Weinreich 1953, S. 5)

Eine genaue Untergliederung nimmt Riehl vor, der drei Arten der Mehrsprachigkeit unterscheidet: die individuelle, die gesellschaftliche (territoriale) und die institutionelle Mehrsprachigkeit. Dabei können wir aber davon ausgehen, dass sich diese Arten der Mehrsprachigkeit auch überlagern können (Riehl 2014, S. 63). Diese Einteilung beschreibt wiederum die Umgebung und den Anwendungsbereich mehrerer Sprachen.

Wir können also nach diesen Definitionen festhalten, dass Zwei- und Mehrsprachigkeit den Besitz, den Gebrauch und das Umfeld miteinschließen.

Zusammenfassend kann jedoch gesagt werden, dass diese Definitionen alle unzureichend sind. Wir können zwar mit Bestimmtheit sagen, dass es so etwas wie Zwei- und Mehrsprachigkeit gibt, doch genau fassen können wir es nicht, zumindest



anhand dieser Beschreibungen nicht. Alle bisher genannten Definitionen haben gemeinsam, dass sie weder Auskunft darüber geben, wie gut die genannte Sprache gekonnt wird, noch ob es Abstufungen innerhalb der Zweisprachigkeit gibt oder welche Fertigkeiten (Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen) in welchem Maße beherrscht werden. Dies ist aber ausschlaggebend dafür, um die Untergruppe der rezeptiven Zweisprachigkeit definieren zu können.

## 2.1. Zweisprachigkeit

Besonderes Augenmerk wollen wir nun auf die Bilingualität legen. Zweisprachigkeit kann nach bestimmten Gesichtspunkten und Kriterien definiert und beschrieben werden. Beardsmore unterscheidet sehr genau die Art und die Zeit des Erwerbs der Zweisprachigkeit:

- early bilingualism
- late bilingualism
- infant bilingualism
- ascribed bilingualism
- achieved bilingualism
- consecutive bilingualism
- successive bilingualism (Baetens Beardsmore 1982, S. 25)

Ein weiteres Kriterium ist außerdem die natürliche und die edukative Zweisprachigkeit:

Beide stellen entgegengesetzte Wege zur Bilingualität dar, wobei die natürliche Zweisprachigkeit das Resultat der alltäglichen Sozialisation (sic!) in einem bilingualen Umfeld ist, die edukative hingegen eine sekundäre, nachträgliche Aneignung der Zweitsprache in einem langwierigen schulischen Lernprozess. (Pallay 2009, S. 99)

Die hier folgende Auflistung kombiniert diese Kriterien und richtet sich außerdem noch nach bestimmten, dominierenden Kompetenzen in der Sprachbeherrschung. Oft treffen mehrere Kriterien gleichzeitig zu, beziehungsweise schließen sie sich nicht aus.

**Table 1.1** Types of bilingual competence

|                             |                                                                                                                                                                                                |
|-----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Additive bilingual</b>   | Someone whose two languages combine in a complementary and enriched fashion.                                                                                                                   |
| <b>Ascendant bilingual</b>  | Someone whose ability to function in a second language is developing owing to increased use.                                                                                                   |
| <b>Balanced bilingual</b>   | Someone whose mastery of two languages is roughly equivalent. (Also termed <i>ambilingual</i> , <i>equilingual</i> and <i>symmetrical bilingual</i> .)                                         |
| <b>Compound bilingual</b>   | Someone whose two languages are learned at the same time, often in the same context.                                                                                                           |
| <b>Coordinate bilingual</b> | Someone whose two languages are learned in distinctively separate contexts.                                                                                                                    |
| <b>Covert bilingual</b>     | Someone who conceals his or her knowledge of a given language owing to an attitudinal disposition.                                                                                             |
| <b>Diagonal bilingual</b>   | Someone who is bilingual in a non-standard language or a dialect and an unrelated standard language                                                                                            |
| <b>Dominant bilingual</b>   | Someone with a greater proficiency in one of his or her languages and who uses it significantly more than the other language(s).                                                               |
| <b>Dormant bilingual</b>    | Someone who has emigrated to a foreign country for a considerable time period and has little opportunity to keep the first language actively in use.                                           |
| <b>Early bilingual</b>      | Someone who has acquired two languages early in childhood.                                                                                                                                     |
| <b>Functional bilingual</b> | Someone who can operate in two languages with or without full fluency for the task at hand.                                                                                                    |
| <b>Horizontal bilingual</b> | Someone who is bilingual in two languages which have a similar or equal status.                                                                                                                |
| <b>Incipient bilingual</b>  | Someone at the early stages of bilingual acquisition where one language is not fully developed.                                                                                                |
| <b>Late bilingual</b>       | Someone who has become bilingual after childhood. (Also termed <i>achieved bilingual</i> .)                                                                                                    |
| <b>Maximal bilingual</b>    | Someone with near native control of two or more languages.                                                                                                                                     |
| <b>Minimal bilingual</b>    | Someone with only a few words and phrases in a second language.                                                                                                                                |
| <b>Natural bilingual</b>    | Someone who has not undergone any specific training and who is often not in a position to translate or interpret with facility between two languages. (Also termed <i>primary bilingual</i> .) |
| <b>Productive bilingual</b> | Someone who not only understands but also speaks and possibly writes in two or more languages.                                                                                                 |



Table 1.1 *continued*

|                               |                                                                                                                                                                                                                                       |
|-------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Receptive bilingual</b>    | Someone who understands a second language, in either its spoken or written form, or both, but does not necessarily speak or write it. (Also termed <i>asymmetrical bilingual</i> , <i>passive bilingual</i> and <i>semilingual</i> .) |
| <b>Recessive bilingual</b>    | Someone who begins to feel some difficulty in either understanding or expressing him or herself with ease owing to lack of use.                                                                                                       |
| <b>Secondary bilingual</b>    | Someone whose second language has been added to a first language via instruction.                                                                                                                                                     |
| <b>Semilingual</b>            | Someone with insufficient knowledge of either language.                                                                                                                                                                               |
| <b>Simultaneous bilingual</b> | Someone whose two languages are present from the onset of speech.                                                                                                                                                                     |
| <b>Subordinate bilingual</b>  | Someone who exhibits interference in his or her language usage by reducing the patterns of the second language to those of the first.                                                                                                 |
| <b>Subtractive bilingual</b>  | Someone whose second language is acquired at the expense of the aptitudes already acquired in the first language.                                                                                                                     |
| <b>Successive bilingual</b>   | Someone whose second language is added at some stage after the first has begun to develop. (Also termed <i>consecutive bilingual</i> .)                                                                                               |
| <b>Vertical bilingual</b>     | Someone who is bilingual in a standard language and a distinct but related language or dialect.                                                                                                                                       |

(Safont Jordá 2005, S. 26–27)

Unter dem Prototypen haben wir meist den „balanced bilingual“ vor Augen. Dieser Typus beherrscht beide Sprachen auf demselben Level. Dabei kann hier zum Beispiel der „compound“ oder der „late bilingual“ durchaus auch zutreffen. Hier unterscheidet man nach dem Zeitpunkt des Spracherwerbs. Unter ersterem versteht man eine Person, die beide Sprachen zur selben Zeit und im selben Kontext gelernt hat. Die späte Bilingualität legt fest, dass die zweite Sprache erst nach der Kindheit erworben wurde. Bei dieser Auflistung werden also die Art des Erwerbs der Sprachen und das aktuelle Beherrschen der Sprachen miteinander vermischt.

Eine sehr verbreitete Fehlannahme ist, dass Zweisprachige zwei Sprachen flüssig beherrschen. Manche würden dann noch hinzufügen, dass Zweisprachige keinen

Akzent in der Sprache haben und dass sie die Sprache in ihrer Kindheit gelernt haben. In einer gewissen Art und Weise werden Zweisprachige als zwei Einsprachige in ein und derselben Person gesehen. In der Realität hat die Mehrheit der Zweisprachigen keine gleichen Kompetenzen in beiden Sprachen und auch viele haben einen Akzent, zumindest in der einen Sprache. Außerdem erwerben viele die Sprache erst in ihrer Jugend oder überhaupt erst im Erwachsenenalter, was gegen das Kriterium des Erwerbs der Zweisprachigkeit in der Kindheit spricht. Zweisprachige benützen die Sprachen in verschiedenen Kontexten, aus verschiedenen Gründen, in verschiedenen Bereichen des Lebens, um verschiedene Ziele zu erreichen. Ihr Level der Beherrschung einer Sprache hängt vom Bedarf an dieser Sprache ab. Es kann sein, dass einige SprecherInnen eine Sprache mehr oder weniger gut beherrschen, diese aber nicht lesen oder schreiben können (Grosjean 2013, S. 7).

Mit diesen Beschreibungen, die bereits andeuten, dass es auch *andere* Arten der Zweisprachigkeit gibt, möchte ich nun auf eine Unterkategorie der Bilingualität zu sprechen kommen, nämlich auf die rezeptive Zweisprachigkeit.

## 2.2. Rezeptive Zweisprachigkeit

Rezeptive Zweisprachigkeit kann nach der einleitend angeführten Tabelle wie folgt definiert werden:

Someone who understands a second language, in either its spoken or written form, or both, but does not necessarily speak or write it. (Also termed asymmetrical bilingual, passive bilingual and semilingual.) (Safont Jordá 2005, S. 27)

Dabei bleibt die Frage offen, inwieweit andere Formen der Bilingualität auch zu einer Art rezeptiven Kompetenz in den Sprachen führen, wie zum Beispiel die „recessive“ oder „secondary bilingual“.

Auch in Zusammenhang mit rezeptiver Zweisprachigkeit werden oft folgende Termini oder Schlagwörter genannt:

- imperfect learning
- partial learning
- restricted code

- semi-speaker
- last speaker
- healthy speaker/preterminal speaker/terminal speaker
- better/worse terminal speakers
- 'best' speakers/fluent speakers of single sentences/inserters of words/understanders
- passive bilinguals
- hybrid language
- intermediate bilingualism
- interlanguage
- realization in reverse
- language decay
- linguistic obsolescence
- broken-down or eroded language
- linguistic atrophy
- language attrition
- usw. (Campbell und Muntzel 1989 // 1992, S. 185)

Gemeinsam haben diese Beschreibungen, dass der Eindruck erweckt wird, dass rezeptive Zweisprachigkeit etwas Unvollständiges ist. Oft werden sie mit den Wörtern „halb“ oder „nicht perfekt“ oder „GrenzsprecherInnen“ in Verbindung gebracht. Vetter beschreibt diesen Typus wie folgt:

[...] it goes beyond minimal linguistic knowledge, incomplete language learning and so-called passive competence as it requires multilingual communicative strategies which are usually not focused on in language learning. (Vetter 2011, S. 350)

Wie lässt sich also diese Definition des Unvollständigen erklären? Susanne Lippert beschreibt rezeptive Zweisprachigkeit so, dass SprecherInnen in den rezeptiven Fähigkeiten, also Hören und Lesen sehr gut geschult sind (wobei das Lesen meist auch unterentwickelt ist). Die produktiven Fähigkeiten des Sprechens und Schreibens werden dabei völlig außen vorgelassen (Lippert 2010, S. 47).

Sprachliche Kompetenzen werden in rezeptive und produktive Fertigkeiten eingeteilt. Darüber hinaus können die beiden Dimensionen „geschrieben“ und „gesprochen“ definiert werden. In einer Abbildung lässt sich dies wie folgt darstellen:

|           | geschriebener Modus | gesprochener Modus |
|-----------|---------------------|--------------------|
| rezeptiv  | Lesen               | Hören              |
| produktiv | Schreiben           | Sprechen           |

Tabelle 1: Klassifikation der Fertigkeiten

Rezeptive Fertigkeiten gehen normalerweise den produktiven voraus, wobei es auch viele Zweisprachige gibt, die in zumindest einer der beiden Sprachen „Analphabeten“ sind. Zum sprachlichen Wissen gehören die Lexik, die Morphologie bzw. die Wortstruktur, die Phonologie bzw. das Lautsystem, die Syntax bzw. die Grammatik, nonverbale Strukturen und der Diskurs bzw. Möglichkeiten, Sätze miteinander zu verbinden (Saville-Troike 2012, S. 145). Da der rezeptive Bereich nicht alle Fertigkeiten und Modi abdeckt, können wir davon ausgehen, dass rezeptiven Zweisprachigen nicht das gesamte sprachliche Wissen zur Herleitung von Verständnis zur Verfügung steht.

Herkenrath hat sich mit rezeptiver Zweisprachigkeit von Türkisch und Deutsch beschäftigt. Sie definiert folgende Merkmale dafür:

- Codeswitching
- gegenseitige Aufnahme
- Einflüsse durch Kontakt
- Praxis der rezeptiven Mehrsprachigkeit

Codeswitching tritt sowohl am Äußerungsanfang sowie am Äußerungsende auf. Häufiger erscheint Codeswitching, wenn der Kontakt über, in dem Fall, Türkisch, hergestellt wird, als wenn von Anfang an Deutsch gesprochen wird. Dann bleibt die Konversation meist einsprachig auf Deutsch. Einflüsse von anderen Sprachen treten meist dann auf, wenn ein Wort aus der anderen Sprache übernommen und grammatikalisch angepasst wird (Herkenrath 2012, S. 291).

Sie stellt bestimmte Kriterien auf, die dafür verantwortlich sind, ob eine Sprache nur rezeptiv oder auch produktiv beherrscht wird.

Sie meint, dass die Weiterentwicklung einer Sprache als ursprüngliche L1 Sprache der SprecherInnen von der kommunikativen Praxis in der Familie und von der Unterstützung und Förderung der Sprache in der Schule abhängt. In manchen Regionen zeigt sich ein häufigerer Verlust der L1 Sprache, was mit Unterordnung und Evidenzialität in Zusammenhang stehen kann. Auch in Verbindung damit steht, inwieweit die Literalität in dieser Sprache gefördert und auch gefordert wird. Dies ist maßgeblich für die Weiterentwicklung und auch das Behalten der Sprachen verantwortlich (Herkenrath 2012, S. 291).

Fassen wir nun die Erkenntnisse über rezeptive Zweisprachigkeit zusammen, so kommen wir zu dem Schluss, dass es sich um eine Form der Zweisprachigkeit handelt, also eine Art der Beherrschung einer Sprache. Von vier Fertigkeiten sind meist nur eine oder zwei entwickelt, nämlich das Hören und vielleicht das Lesen. Da das Hören auch eine aktive Fähigkeit und Teilnahme am Geschehen miteinschließt, geht man vom Begriff des Passiven weg zum Rezeptiven. Oft wird diesen Sprechern eine komplette Beherrschung der Sprache abgesprochen, weil sie nicht aus dem vollen Sprachschatz schöpfen können. Dennoch ist es so, dass ideale Zweisprachigkeit, also das perfekte Zuhause-Sein in zwei Sprachen, praktisch nicht existiert.

### **2.3. Abgrenzung zu anderen Begriffen**

Im Zuge der Recherchen stößt man des Öfteren auf rezeptive Zweisprachigkeit und ähnliche Begriffe, doch nicht bei allen handelt es sich um das Phänomen, das hier zentraler Untersuchungsgegenstand sein soll. Daher sollen nun bestimmte Definitionen ausgeschlossen werden.

In der früheren Literatur wurde meist der Begriff der passiven statt der rezeptiven Zweisprachigkeit verwendet, doch viele WissenschaftlerInnen sprechen sich aus untenstehenden Gründen gegen den Gebrauch aus:

An alternative term for this case is passive bilingualism, though this is not favoured by specialists involved in language learning because it is felt that any language decoding activity implies active neurological processes where the mind is filtering and organising the stimuli it receives into meaningful patterns. (Baetens Beardsmore 1982, S. 13–14)

Auch Lippert spricht sich deutlich gegen den Gebrauch dieses Terminus aus: „Wer aber eine Sprache versteht, der ist durchaus nicht passiv, sondern interpretiert die sprachlichen Daten sehr aktiv, um daraus einen Sinn zu gewinnen.“ (Lippert 2010, S. 47–48). Deshalb plädiert Lippert für den Ausdruck der rezeptiven Zweisprachigkeit.

Nun taucht bei der Forschung zur Mehrsprachigkeit auch immer wieder der Terminus der doppelten Halbsprachigkeit auf:

Damit wird ausgesagt, dass Kinder (v.a. von Arbeitsmigranten) im Ausland einerseits eine reduzierte muttersprachliche Kompetenz aufweisen und auf der anderen Seite auch nur mangelnde Kenntnisse in der Sprache des Gastlandes erwerben. Sie haben dann nur eine Teilkompetenz in beiden Sprachen. Doppelte Halbsprachigkeit wird definiert als ein sprachliches Handicap, das einen Sprecher daran hindert, die linguistischen Fertigkeiten zu erlangen, die er eigentlich aufgrund seines Potentials erreichen könnte. (Riehl 2014, S. 78)

Dieser Typus soll aber in dieser Untersuchung nicht zentraler Bestandteil der Fragestellung sein. Wir gehen hier davon aus, dass eine Sprache auf sehr hohem Niveau beherrscht wird und nur die zweite Sprache, der gerade beschriebenen Definition entsprechend, eine Halbsprachigkeit aufweist. Nur eine Sprache wird nicht *ganz* beherrscht.

Auch der Begriff „Semilingualismus“ wird in der Mehrsprachigkeitsforschung sehr kontrovers diskutiert. Es deutet nämlich auf eine messbare, statische und absolute Einheit der Sprache hin. Vielmehr tendiert man daher zum Begriff der sprachlichen Heimatlosigkeit, was mehr den Charakter der sprachlichen Unsicherheit in beiden Sprachen, aber auch die Dynamik der Sprachen abbilden soll (Riehl 2014, S. 78).

Des Weiteren stößt man auch auf die rezeptive Mehrsprachigkeit oder Semikommunikation (nach dem Skandinavisten Haugen). Darunter versteht man eine Form der interkulturellen Kommunikation, bei der beide SprecherInnen ihre Sprache sprechen und so versuchen, sich zu verstehen. Dies passiert sehr oft in Kontaktsituationen, vor allem von SprecherInnen zweier sehr ähnlicher Sprachen, wie das Dänische und Schwedische oder das Finnische und Estnische (Technische Universität Dortmund: Kleines ABC: Migration & Mehrsprachigkeit 2017).



Diese hier nun kurz skizzierten Phänomene sind jedoch von der rezeptiven Zweisprachigkeit, wie sie nun hier in dieser Arbeit untersucht werden soll, klar abzugrenzen.

#### **2.4. Mögliche Entstehung von rezeptiver Zweisprachigkeit**

Eine weitere Frage, die in Zusammenhang mit der rezeptiven Zweisprachigkeit auftaucht, ist das Zustandekommen dieses noch nicht sehr erforschten Typus der Bilingualität.

Sogleich stoßen wir auf die Drei-Generationen-Regel. Die Drei-Generationen-Regel besagt, dass die erste Generation der Migranten die Sprache des Landes gut, aber nicht vollständig erwirbt. Die zweite Generation ist zweisprachig und die dritte Generation ist wieder einsprachig in der Sprache des Landes (Lippert 2010, S.26).

Die Drei-Generationen-Regel geht also nur von drei Stadien der einsprachigen, zweisprachigen und dann wieder einsprachigen Sprachbeherrschung aus. Da es aber auch das Phänomen der rezeptiven Zweisprachigkeit gibt, scheint diese Dreiteilung unzureichend zu sein. In Anlehnung an diese Regel möchte ich hier eine neue Hypothese aufstellen: Die Vier-Generationen-Regel.

Beim Prozess des graduellen Sprachtods bzw. beim Übergang von einer zur anderen Sprache führt die Zweisprachigkeit durch ein Übergangsstadium der rezeptiven Zweisprachigkeit. Das bedeutet, dass zum Beispiel die erste Generation noch muttersprachliche Kompetenz in der Sprache hat, die zweite Generation zweisprachig ist und die dritte Generation, die sich nun immer zwischen zwei Sprachen entscheiden kann und daher eher die Mehrheitssprache nimmt, nur mehr rezeptive Kompetenzen in der Sprache aufweist. In der vierten Generation würde dies nun zum endgültigen Sprachtod, zumindest was die Erhaltung dieser Sprache in diesem familiären Umfeld betrifft, führen.

Eine andere Möglichkeit, die unter Umständen auch in Zusammenhang mit der Drei-Generationen-Regel auftritt, wäre die isolierte Immigration. Wenn wir zu der eingangs erwähnten Definition von Mehrsprachigkeit zurückkehren, so sehen wir nach Riehl eine Gliederung in gesellschaftliche, individuelle und institutionelle Mehrsprachigkeit. Lippert schlägt noch eine zusätzliche Gruppe vor: Mehrsprachigkeit in isolierter

Immigration. Darunter versteht man einen Typus, der ohne Unterstützung der Gemeinschaft im Land lebt.

Der Unterschied zu Riehls Typ vier liegt darin, dass es bei dieser Form von Immigration keine gruppendynamischen Prozesse gibt, also keine territoriale Konzentration der Einwanderer in bestimmten Gebieten, so dass es nicht zum nachbarschaftlichen Kontakt untereinander kommt. Diese Immigranten leben als Einzelpersonen in dem Aufnahmeland, oft auch völlig ohne an wie auch immer gearteten Formen von ethnischer Organisation teilzunehmen. (Lippert 2010, S. 27)

Diese Kombination kann entweder zu rezeptiver Zweisprachigkeit oder auch zum Sprachverlust führen.

Lippert hat in ihrer Studie qualitative Interviews mit elf mehr oder weniger zweisprachigen Familien geführt. Durch die beschriebene Sprachverteilung in den Familien und die vorgenommenen Sprachenbiografien wird deutlich, dass die Verantwortung der Vermittlung der schwächeren Sprache in diesen Fällen immer nur auf einer Person liegt. Diese fühlt sich meist gegeben durch das anderssprachige Umfeld, durch zunehmende Berufstätigkeit und das eigene Vergessen der, in dem Fall, deutschen schwachen Sprache überfordert. Auch zu erkennen ist, dass keine Sprachregeln befolgt und verfolgt werden; in der Familie darf jeder so sprechen, wie er oder sie will. Dies führt zu einer Willkürlichkeit und in weiterer Folge zur Entscheidung der Kinder zur stärkeren Sprache, da niemand die schwächere Sprache einfordert (Lippert 2010, S. 116–147).

Eine weitere Möglichkeit sieht Susan Gal. Sie hat sich mit der ungarischsprachigen Sprechergemeinde im Burgenland beschäftigt und vor allem den Gebrauch des Ungarischen untersucht, der nur in kleinen, engeren Kontexten verwendet wird. Daher ist sie auch mit Sprachverlust und Sprachtod in Berührung gekommen. Der Schwund und der Verlust in der Lexik sind auf einen nicht vollständigen Erwerb der Sprache zurückzuführen. Vor allem die produktiven Kompetenzen sind nicht gut entwickelt. Eine Untersuchung von Dressler über das Bretonische zeigt, dass sogenannte Terminalsprecher keine produktiven Fähigkeiten mehr besitzen und daher auch, was die Wortbildung betrifft, keine neuen Wörter kreieren geschweige denn Neologismen entwickeln können (Gal 1989 // 1992, S. 313–315). Das würde dem zuvor beschriebenen Typus der rezeptiven Zweisprachigkeit entsprechen.

Eine Art Zwischenstufe zwischen rezeptiver Zweisprachigkeit und gänzlichem Sprachverlust könnte die Fossilisierung sein.

Wenn wir nun beim ungesteuerten Zweitspracherwerb in einer späteren Lebensphase bleiben, so kann hier mitunter das erwähnte Phänomen der Fossilisierung auftreten. Darunter versteht man, dass man nicht alle korrekten Kompetenzen und grammatischen Strukturen der Zielsprache erreicht. Einige LernerInnen bleiben dann auf einer bestimmten Sprachstufe stehen oder auch stecken und entwickeln ihre Fähigkeiten nicht mehr weiter. Dies passiert vor allem dann, wenn den LernerInnen ihr bestehendes Sprachniveau reicht, um sich auszudrücken und/oder zu kommunizieren. Die Problematik bei diesem Phänomen besteht darin, dass diese Leute nun auch nicht mehr für Unterricht zugänglich sind. Sie bleiben einfach auf diesem Niveau (Riehl 2014, S. 88).

Dies könnte auch unter anderem bei der rezeptiven Zweisprachigkeit eine Rolle spielen. Wenn wir davon ausgehen, dass die rezeptiven Fähigkeiten einer Person genügen, um mit bestimmten Personen in Kontakt zu treten, so bleibt die Person auf einem niedrigen Niveau des Sprachstandes stecken und die Fossilisierung setzt ein.

Was alle diese Beschreibungen gemeinsam haben, ist, dass die rezeptive Zweisprachigkeit ein Zwischenstadium darstellt, sie immer in irgendeiner Weise mit Migration zu tun hat und, zumindest in diesen Darstellungen, immer zum Sprachverlust führt. Interessant wäre es hier, Wege und Möglichkeiten aufzuzeigen, wie auch individuelle, rezeptive Zweisprachigkeit zum Erhalt der Sprache führen kann.

Lippert hat in ihren Untersuchungen dieses Zwischenstadium bereits erkannt und kommt zu dem Schluss, dass prinzipiell beide Richtungen offen sind. Ein/e rezeptive/r Zweisprachige/r kann sich zu einem „richtigen“ Zweisprachigen entwickeln, oder einsprachig werden (Lippert 2010, S. 48). Wie genau diese Entwicklungen aussehen, bleibt im Moment unklar.

## **2.5. Das Ungarische – ein Abriss**

In dieser Arbeit werden Verständnisstrategien von einer kleinen Zielgruppe untersucht: Rezeptive Zweisprachige des Ungarischen mit der dominanten Sprache Deutsch. Auf eine genaue Vorstellung der ungarischen Sprache wird hier verzichtet,

vielmehr soll kurz darauf eingegangen werden, was das Ungarische schwer aber auch leicht macht.

Das Ungarische zählt zu den uralischen bzw. den finno-ugrischen Sprachen und ist mit dem Finnischen, Estnischen und mit kleinen Sprachen, die vorwiegend in Russland gesprochen werden, verwandt. Es gehört zur Gruppe der agglutinierenden Sprachen, was so viel bedeutet, dass grammatische Funktionen durch Suffixe und Postpositionen ausgedrückt werden. Dengerschz listet in ihrer Dissertation einige Merkmale des Ungarischen auf, die hier ausschnittsweise wiedergegeben werden:

- Im Ungarischen liegt die Betonung auf der ersten Silbe.
- Das Ungarische kennt kein grammatikalisches Geschlecht.
- Das Ungarische hat eine weitgehend freie Wortstellung.
- Das Ungarische verfügt über verschiedene Konjugationen (Dengerschz 2005, S. 41-42)

Forgács meint in seiner Grammatik, dass die Rechtschreibung und Phonologie im Ungarischen sehr leicht ist, da das Prinzip „ein Laut – ein Buchstabe“ zutrifft. Wörter, die man hört, kann man sehr leicht schreiben und Wörter, die man liest, leicht aussprechen, wenn man einmal die Ausspracheregeln gelernt hat. Zwar verfügt das Ungarische auch über mehr Kasusendungen als andere europäische Sprachen, aber die Suffixe werden ziemlich mechanisch aneinandergereiht. Daher können, laut Forgács, Wortfolgen problemlos analysiert werden, wenn einmal die Endungen erworben wurden (Forgács 2001, S.22-23).

Auf der anderen Seite stellt Forgács fest, dass die große Anzahl der Kasussuffixe doch zu Schwierigkeiten bei der Analyse der Sprache führen kann, vor allem wenn viele Zeichen und Suffixe in ihnen komprimiert werden (z.B. *barátaimékéit*). Die habeo-Konstruktion (*Nekem van egy könyvem*. ‚Ich habe ein Buch.‘), das nominale Prädikat (*Ő Mária*. ‚Sie ist Maria.‘) und vor allem die objektive und subjektive Konjugation (*látok* vs. *látom őt* ‚Ich sehe‘ vs. ‚Ich sehe ihn/sie.‘) können das Verständnis des Ungarischen erschweren (Forgács 2001, S.25-27).

## 2.6. Verständnis

Wir haben in den vorherigen Kapiteln die Eigenschaften und Kompetenzen von rezeptiver Zweisprachigkeit zur Genüge herausgearbeitet und auch einen kurzen Abriss des Ungarischen gegeben; was schwer und was leicht an dieser Sprache sein kann. Nun wollen wir herausfinden, was es eigentlich bedeutet, etwas zu verstehen oder verstanden zu haben.

Wenn wir ins Englische schauen, so begegnen uns die Termini „understanding“ und „comprehension.“ Wir könnten sie wahrscheinlich mit „Verstehen“ und „Verständnis“ übersetzen, wobei sie keine wissenschaftlichen Terminologien sind, jedoch Teil unseres allgemeinen Sprachgebrauchs. So wie bei anderen Begriffen ist die Definition dieser beiden Paare auch schwammig und unpräzise und deshalb werden sie oft auch synonym verwendet (Kintsch 1998, S. 2).

Kintsch definiert „understanding“ wie folgt:

*Understand* is used when the relationship between some object and its context is at issue or when action is required. The boundaries between the two terms are certainly fuzzy, however. Understanding is clearly the preferred term when a perception involves language. (Kintsch 1998, S. 2)

Kintsch deutet also bereits an, dass der Kontext eine Rolle beim Verstehen spielt. In diese Richtung geht auch Michail Bachtin in seinen Ausführungen zur Theorie der Dialogizität, wo er beschreibt, dass die Bedeutung einer Äußerung erst durch den Kontext und das Umfeld erschlossen werden kann. Dem gegenüber stehen Linguisten wie Ferdinand de Saussures mit der situationsinvarianten Bedeutung. Dieser geht davon aus, dass die Bedeutung eines Wortes durch „den semantischen Gehalt eines Satzes aus dem Lexikon und [die] grammatische[n] Regeln der jeweiligen Sprache ableitbar ist.“ (Deutsche Literatur: Dialogizität, litde.com)

Für Bachtin entsteht aber Bedeutung wie folgt:

Die Bedeutung eines Satzes umfaßt die konstanten, in unterschiedlichen Situationen wiederholbaren Elemente der Sprache und stellt so nur ein Sinnpotential für mögliche Äußerungen dar; erst in ihrem komplexen Sinn referiert die Äußerung auf Wirklichkeit. (Deutsche Literatur: Dialogizität, litde.com)

Daher ist Bachtin mit dieser Theorie bereits dem Bereich der Metalinguistik oder auch Pragmalinguistik zuzuordnen. Beschränken wir uns bei der Analyse eines

Satzes auf die rein sprachlichen Mittel, kann die Bedeutung nicht erfasst werden, da wir keine Konstante zwischen Bedeutung und Sinn festmachen können. Je nach Kontext kann derselbe Wortlaut eine andere Bedeutung innehaben. Demzufolge müssen auch außersprachliche Komponenten in die Sprachanalyse von Äußerungen miteinfließen. Vor allem indexikalische Ausdrücke wie „hier“, „jetzt“ oder „ich“ benötigen immer einen Kontext (Deutsche Literatur: Dialogizität, litde.com)

Dies erkennt man auch bei Bachtin und seinem Umgang mit Texten. Er referiert dabei auf kein statisches Modell, sondern auf die Dynamik, die durch den Text, die Wörter und Personen entstehen kann:

Die Dynamisierung des Strukturalismus wird erst durch eine Auffassung möglich, nach der das „literarische Wort“ nicht ein Punkt (nicht ein feststehender Sinn) ist, sondern eine Überlagerung von Text-Ebenen, ein Dialog verschiedener Schreibweisen: der des Schriftstellers, der des Adressaten (oder auch der Person), der des gegenwärtigen oder vorangegangenen Kontextes. (Kristeva 1978, S. 389)

Das lebendige Wort steht in einer Wechselwirkung zwischen Wort und Gegenstand und Wort und sprechender Person. „[Hier] liegt die elastische und meist schwer zu durchdringende Sphäre der anderen, fremden Wörter zu demselben Gegenstand, zum gleichen Thema.“ (Bachtin 2015, S.202)

Hier ist auch zu erwähnen, dass der kollektive Sprachgebrauch des Einzelnen also auf den Gegenstand der Äußerung in seiner sozialtypischen Färbung referiert. Es würde vielleicht auch andere Wörter geben, um denselben Sachverhalt auszudrücken, aber diese Person wählt genau diese Formulierung, um ihre Äußerung zu tätigen. So entsteht Dialogizität.

So entsteht durch die Konfrontation verschiedener Sprachen und der durch sie repräsentierten Weltansichten erstens im Subjekt, zweitens im Bezug auf den Aussagegegenstand und drittens in der Ausrichtung auf den Gesprächspartner eine innere Dialogizität und damit eine „Wechselwirkung zwischen verschiedenen Kontexten, verschiedenen Standpunkten, verschiedenen Horizonten, verschiedenen expressiven Akzentsystemen, verschiedenen sozialen Sprachen“. (Deutsche Literatur: Dialogizität. Litde.com)

Bachtin führt die kleinste Einheit der Struktur als Wortstatus (frz.: status du mot) ein. Dieser steht in einem Spannungsfeld zwischen dem Schnittpunkt der Sprache und des Raumes. Der Raum ist die einzige Dimension, in der sich Bedeutung widerspiegeln und entwickeln kann. Der Wortstatus wird nun in Bezug auf die

anderen Wörter in einem Satz untersucht. Dabei sind drei Dimensionen ausschlaggebend: das Subjekt der Schreibweise, der Adressat und die anderen Texte. Diese drei Komponenten treten miteinander in einen Dialog (Kristeva 1978, S.389-391).

Wichtig ist noch zu erwähnen, dass Bachtin die schriftliche Kommunikation gegenüber der mündlichen als defizitär ansieht, da ja der situative Kontext wegfällt, welcher aber wichtig ist, um die Bedeutung zu erfassen. Außersprachliche Merkmale wie Mimik und Gestik fallen weg. Noch komplizierter gestalten sich fiktionale Texte, da es sich um eine imaginäre Kommunikationssituation handelt. Daher benötigt der/die LeserIn dafür zusätzliche Interpretationsarbeit (Deutsche Literatur: Dialogizität, litde.com)

Wenn wir nun dieses Prinzip der Dialogizität von Bachtin betrachten und dies mit der hier durchzuführenden Studie vergleichen, so erkennen wir, dass für die Überprüfung der Forschungsziele die schriftliche Äußerung gewählt wurde, was Bachtin ja als komplizierter erachtet. Noch dazu kommt, dass der zweite Text in der Forschung ein fiktionaler Text ist. Wir werden bei der Auswertung der Studie sehen, ob es einerseits durch das Wegfallen des Kontextes und durch außersprachliche Merkmale wie Gestik und Mimik, aber auch durch den fiktionalen Text bei den StudienteilnehmerInnen zu Schwierigkeiten kommen wird.

## 2.7. Strategien

In dieser Arbeit und vor allem im nächsten Kapitel sollen Verständnisstrategien beschrieben und analysiert werden. Worum es sich beim Verständnis handelt, haben wir bereits geklärt. Nun müssen wir noch erörtern, was wir unter Strategien verstehen, die dabei angewandt werden können. Was genau passiert, damit wir zu unserem Verständnis kommen?

Bever meint, dass wir bestimmte Strategien entwickeln. Diese Strategien unterscheiden sich sehr stark von Regeln, da wir bei einer Regel oder zum Beispiel bei einem Algorithmus immer zur richtigen Lösung kommen. Auf die Strategie trifft dies jedoch nicht zu. Man kann sie ausprobieren, jedoch wird sie uns nicht immer zu 100 Prozent zur richtigen Lösung führen. Kintsch kann also schlussfolgern:

„Strategien führen manchmal zum Erfolg, und wenn sie es nicht tun, werden sie durch neue ersetzt.“ (Kintsch 1982, S. 268-269)

Verständnisstrategien werden oft in Zusammenhang mit Lernstrategien beschrieben. Diese implizieren Prozesse, bei denen es um ein bestimmtes Lernziel geht. Die Bearbeitung der Aufgabenstellung erfolgt durch ein bestimmtes Vorgehen, wobei noch eine zusätzliche Eigenschaft wie zum Beispiel die Spontaneität, die Bewusstheit, die Selektivität oder Intentionalität dabei eine Rolle spielen (Schwarz 2012, S. 35).

Hiller möchte außerdem auf die Bedeutung des Unterschieds zwischen Techniken und Strategien hinweisen. Eine Technik wäre demnach eine Art materielle Handlung, wie zum Beispiel das Unterstreichen in einem Text, während die Strategie die geistige Aktivität repräsentiert.

Deshalb ist es sinnvoll, Techniken, als kleinere Einheiten von Tätigkeiten der Texterschließung, und Strategien zu unterscheiden, die ein Arrangement von einzelnen Techniken, oft in einer bestimmten Abfolge, umfassen. (Hiller 2009, S. 60–61)

Wir können nun also sagen, dass Strategien Handwerkszeuge sind, die uns den Weg zum Verständnis erleichtern können. Sie sind keine festgeschriebenen Regeln, die immer zur richtigen Lösung führen, sondern nur Hilfen, die je nach Kontext und Bedarf modifiziert, überarbeitet und eingesetzt werden.

Oft kommt es zu Überschneidungen oder zum missverständlichen Gebrauch von Strategie und Prozess. Nicht alle Forscher unterscheiden diese beiden Begriffe konkret.

Während eine Strategie als ein bewusstes - oder wenigstens potenziell bewusstes - Verfahren betrachtet werden kann, verläuft ein Prozess automatisch. Das bedeutet, dass wir zwar wissen, was wir tun, aber nicht wie. Bestimmte Strategien können nach entsprechender Übung Prozesse werden und sind dann nicht mehr der Introspektion zugänglich. (Lutjeharms 2002, S. 125)

Darüber hinaus wird davon ausgegangen, dass Kinder, die noch über keine automatischen Verarbeitungsprozesse verfügen, häufig Informationen mit anderen Strategien bearbeiten, da sie die lexikalisch-semantischen und syntaktischen Informationen noch nicht zur Gänze verarbeiten und interpretieren können. Wenn wir dieser Annahme folgen, so würde dies bedeuten, dass der Erwerb dieser Strategien



den automatischen Verarbeitungsprozessen vorausgeht. Das Erkennen von syntaktischen Strukturen setzt wiederum ein bestimmtes Wissen voraus. Man ist sich darüber noch nicht im Klaren, inwieweit die Strategien von Erwachsenen in diesem Zusammenhang daher mit den Strategien von Kindern übereinstimmen. Wahrscheinlich und möglich scheint es, dass Kinder verschiedene Strategien anwenden, wenn das Wissen um die Syntax noch nicht ausgereift ist. Das können Strategien sein, die sich noch in einer Art Testphase der Überprüfung der Hypothese befinden, oder Strategien, die auf Weltwissen beruhen (Friederici 1987, S. 55–56).

### **3. Verständnisstrategien**

In weiterer Folge sollen nun konkrete Verständnisstrategien vorgestellt werden, die zur Interpretation von Informationen führen können. In meiner empirischen Forschung konzentriere ich mich auf die Fertigkeit Lesen. Deshalb werden vorrangig Strategien des Leseverständnisses vorgestellt. Zu Beginn folgt eine kleine Übersicht über Lesestile im Allgemeinen. Was die Strategien betrifft, so beschreibe ich sowohl Strategien des muttersprachlichen aber auch des fremdsprachlichen Verstehens, da die rezeptive Zweisprachigkeit ein Zwischenstadium darstellt. Wir werden erst bei der Auswertung der Untersuchung sehen, wo genau sich die Zielgruppe positioniert.

#### **3.1. Lesestile**

Wenn wir uns mit Lesestrategien im engeren Sinne beschäftigen, so sind dies eigentlich Lesestile. Dabei geht es nämlich um die Sinnentnahme auf der Textebene, also wie die Informationen semantisch verarbeitet werden. Zuerst wird die Leseabsicht festgelegt, dann entscheidet man sich für eine Lesestrategie. Obwohl die Terminologie hier nicht einheitlich ist, können wir trotzdem vier bis fünf Arten herausstreichen:

- das suchende Lesen: hier wird nur gezielt nach einem Wort, nach einem Begriff, nach einem Zeichen oder einer Zahl gesucht.
- das orientierende Lesen: Hier möchte man sich möglichst schnell einen Überblick über den Inhalt verschaffen.
- das kursorische Lesen: hier folgt man dem Textaufbau und versucht, die wesentlichen Informationen des Textes zu erfassen.

- das totale Lesen: Hier will man möglichst alle Informationen des Textes erschließen und begreifen.
- das argumentative Lesen: dieser fünfte Lesestil wird manchmal noch zusätzlich genannt. Hier geht es um eine sehr intensive Auseinandersetzung mit dem Text, wobei auch Inferenzen zum Inhalt hergestellt werden, die vielleicht vom/von der VerfasserIn nicht unbedingt so gedacht waren (Lutjeharms 2002, S. 125; Brand 2015, S. 78–79).

Gegeben durch die Aufgabentypologie in meiner empirischen Untersuchung gehe ich davon aus, dass die ProbandInnen eher totales oder kursorisches Lesen anwenden werden. Sie werden sich jedes Wort genau anschauen, um Verständnis zu generieren bzw. versuchen, die Leitgedanken des Textes herauszufinden.

### **3.2. Strategien beim Lesen einer Fremdsprache**

Lesen Personen einen Text in einer Sprache, der sie nur zum Teil mächtig sind, erfordert dies die Anwendung von Strategien. Es gibt verschiedene Unterscheidungen bzgl. der Einteilungen von Strategien: Lern-, Kommunikations- und Produktionsstrategien (vgl. O'Malley und Chamot 1995, S. 43), metakognitive, kognitive, soziale/affektive Strategien (vgl. Saville-Troike 2012, S. 97; O'Malley und Chamot 1995, S. 45-52) oder zum Beispiel Lern- bzw. kommunikative Strategien, Lernerstrategien und Problemlösestrategien (vgl. Lutjeharms 2002, S.125-127).

Ich werde in dieser Arbeit nach der Kategorisierung von Luthejarms vorgehen, die anderen Strategien werden jedoch auch als Untergruppen kurz beschrieben, um die Verknüpfungen von allen Strategien zueinander zu zeigen.

Beachtet man die Reihenfolge Lernstrategie, Problemlösestrategie und Lernerstrategie, so können wir von einer Steigerung des Bewusstseinsgrads in der Anwendung ausgehen. Lernstrategien können jedoch sowohl bewusst als auch unbewusst, also automatisch, vonstattengehen (Lutjeharms 2002, S. 125–126).

#### **3.2.1. Lernstrategien**

Lernstrategien werden benutzt, um die innere Repräsentation von (Sprach-)kenntnissen zu kontrollieren, zu strukturieren und mit dem schon vorhandenen Wissen zu verknüpfen. (Lutjeharms 2002, S. 126)

Zu den Lernstrategien zählen zum Beispiel die Verallgemeinerung (dies kann man zum Beispiel bei verwandten Sprachen beobachten – *light* ‚Licht/leicht‘); der intralinguale Transfer (alle Substantive werden im Deutschen groß geschrieben); und der interlinguale Transfer (die Wortfolge des Deutschen und des Niederländischen sind gleich, Bedeutungsübertragung bei Kognaten).

Der Transfer und die Verallgemeinerung sind beides Formen der Vereinfachung, um die Kenntnisse besser zu organisieren. Liest man, vor allem in einer verwandten Sprache, können diese Mechanismen auch die Dekodierung erleichtern, da sie Lösungen bei Wissenslücken anbieten können. Dies kann auch als automatischer Prozess als eine Folge einer Inferierstrategie passieren. Auch eine Art der Vereinfachung ist die Vermeidung. Darunter versteht man, dass gänzlich darauf verzichtet wird, Unbekanntes oder Verwirrendes zu analysieren. Dies ist durchaus eine gängige Strategie von schwachen LeserInnen, auch in L1, da in der Automatisierung noch Lücken der Dekodierebene vorhanden sind (Lutjeharms 2002, S. 126).

#### **3.2.1.1. Soziale Lernstrategien**

Zu den Lernstrategien gehören auch die kommunikativen und sozialen Strategien. Sie sind eher an der gesprochenen Sprache orientiert und können hier Abhilfe schaffen. Da es in dieser Arbeit um die Analyse von schriftlichen Texten geht, sollen sie hier nur kurz Erwähnung finden.

Soziale Lernstrategien sind solche, in denen sich der/die Nicht-MuttersprachlerIn auch in muttersprachliche Gruppen integrieren kann. Er oder sie baut dadurch auch psychosoziale Ängste vor dem Fremdsprachengebrauch ab, seine/ihre Empathiefähigkeit wird trainiert, fremdsprachliche Anlässe zum Sprechen werden gesucht und aktiv gestaltet, fremdsprachliche Quellen wie Radio, Fernsehen, Zeitungen, etc. werden genutzt (Scherfer 2002, S. 93).

#### **3.2.1.2. Kommunikative Lernstrategien**

Kommunikative Lernstrategien begründen sich in den Defiziten des/der Nicht-Muttersprachlers/Muttersprachlerin in seinem/i ihrem fremdsprachlichen Wissen. Kompensationshandlungen wären zum Beispiel Gestik, Mimik, die Vermeidung von bestimmten Themen oder das Zurückgreifen auf die Muttersprache (Code-Switching)

oder andere Fremdsprachen. Auch Übergeneralisierungen und Paraphrasen können vorkommen (Scherfer 2002, S. 93; O'Malley und Chamot 1995, S. 43).

### 3.2.2. Problemlösungsstrategien

Die dritte Gruppe der Strategien, die beim Lesen eines fremdsprachlichen Textes angewandt wird, ist die Problemlöse- bzw. Problemlösungsstrategie. Dazu gehören zum Beispiel die folgenden Aktivitäten (Lutjeharms 2002, S. 126):

- um Hilfe bitten
- in einem Wörterbuch nachschauen
- eine inferierte Hypothese über Wort- bzw. Satzbedeutung aufstellen, die zum Beispiel beim Weiterlesen geprüft wird

Wir unterscheiden folgendes zwischen Lern- und Problemlösungsstrategien:

Wenn textuelle Hinweise und schwierige Textteile übergangen werden, weil man alle Aufmerksamkeit für die Form braucht und daher nicht zur Bedeutung vordringen kann oder weil die Kenntnislücken einfach zu groß sind, ist dies eine Lernstrategie (Vermeidung); das bewusste Hineininterpretieren einer aufgrund ungenügender Hinweise erratenen oder inferierten Bedeutung wäre eine Problemlösungsstrategie. (Lutjeharms 2002, S. 126)

Diese Definition sagt im Grunde aus, dass nur die Problemlösungsstrategie wirklich, wie der Name schon sagt, eine Lösung für bestimmte Teile des Textes anbietet, die zum Textverständnis führen kann, während die Lernstrategie zum Beispiel Vermeidungstechniken aktiviert. Dennoch bieten sowohl die Lernstrategie und die Problemlösungsstrategie beide einen Umgang mit dem Text, der aber nicht immer zielführend sein muss.

Schwache LeserInnen der L1 zeichnen sich durch die Anwendung von beiden beschriebenen Strategien aus. LeserInnen einer Fremdsprache benützen oft dieselben Strategien, weil auch sie mit sprachlichen Defiziten zu kämpfen haben und diese versuchen zu überwinden (Lutjeharms 2002, S. 126).

### 3.2.3. Lernerstrategien

Der Einsatz von Lernerstrategien wird ganz bewusst gesetzt, weil dieser Vorgang vorher geplant wird. Darunter versteht man verschiedene Arten des Memorisierens. Folgende Formen fallen darunter (Lutjeharms 2002, S. 126):

- Rezirkulation (maintenance rehearsal)
- wortwörtliches Wiederholen (repetition, schriftlich und/oder mündlich)
- Abrufen von Informationen (recalling)
- erneute inhaltliche Verarbeitung (reviewing)
- Imitieren
- Üben (das bedeutet eigentlich: Wiederholtes Abrufen und wiederholte Performanz)

Durch das Elaborieren sollten möglichst viele Bezüge zu bereits vorhandenem Wissen hergestellt werden, um sich so dem Inhalt und der Form zu nähern, damit die Informationen zugänglicher gemacht werden (Lutjeharms 2002, S. 126).

### **3.2.3.1. Memorisieren**

Wie bereits erwähnt spielt bei den Lernerstrategien vor allem das Memorisieren eine zentrale Rolle. Liest man denselben Text mehrmals, so kann das eine Art des Memorisierens sein, aber auch der zielorientierten Verwendung von sprachlichem Material. Das Memorisieren gilt oft auch als Lernstrategie, weil sie ähnliche Funktionen hat. Im Gegensatz zur Vermeidung und zum Transfer, die eindeutig den Lernstrategien zuzuordnen sind und automatisch ablaufen, ist dies beim Memorisieren jedoch nicht eindeutig der Fall. Auf der anderen Seite kann angenommen werden, dass es durch das mehrmalige Lesen auch zur Wiederholung des Sprachmaterials kommt und vielleicht dadurch unbewusst ein Memorisieren stattfindet (Lutjeharms 2002, S. 127).

Scherfer unterteilt diese Art der Strategie in drei weitere Strategien: kognitive, metakognitive und sprachreflektorische Strategien. Er nennt diese jedoch fälschlicherweise „Lernstrategien“, obwohl es sich nach dieser zuvor erwähnten Definition hier um Lernerstrategien handelt, da sie bewusst gesetzt und vorher geplant werden. Um Missverständnisse zu vermeiden, werden sie im Folgenden unter Lernerstrategien angeführt werden.

### **3.2.3.2. Kognitive Lernerstrategien**

Kognitive Lernerstrategien lassen sich im Einzelnen wie folgt aufschlüsseln:

- Erkennen
- Klassifizieren

- Organisieren von sprachlichen Einheiten und Strukturen
- Vereinfachen von Strukturen
- Erschließen von Bedeutungen und grammatischen Kategorien
- Übergeneralisieren von Regeln
- Transfer von muttersprachlichen Strukturen
- bewusstes Übersetzen
- bewusste Regelanwendung
- Memorisieren von sprachlichen Einheiten oder Strukturmustern (Scherfer 2002, S. 95; O'Malley und Chamot 1995, S. 46,49-52)

### *3.2.3.3. Metakognitive Lernerstrategien*

Metakognitive Lernerstrategien beschreiben das Lernen als einen bewussten Prozess. Ziel hier ist das Lernen Lernen. Das prozedurale Wissen ist hier der Basismechanismus, welcher die Kognition kontrolliert. Folgende Strategien werden hier angewandt:

- Analysieren von Lernbedingungen
- Ausnutzung für den konkreten Lernprozess
- Konzentration auf die Lernaufgabe
- Überprüfungen
- Bewertung des eigenen Lernprozesses (Scherfer 2002, S. 95; O'Malley und Chamot 1995, S. 46-49)

### *3.2.3.4. Sprachreflektorische Lernerstrategien*

Sprachreflektorische Lernstrategien werden üblicherweise angewendet, wenn metasprachliche Erklärungen gegeben und Anleitungen/Übungen zum Analysieren, Klassifizieren, Regeln finden, etc. angeboten werden. (Scherfer 2002, S. 95)

Auch Informationen über eine Sprache, über Kulturen und Beziehungen zwischen Sprachen und ihre Entwicklungen können beim Fremdsprachenlernen und beim Verständnis helfen (Scherfer 2002, S. 95).

### *3.2.3.5. Weltwissen*

Wie die sprachreflektorischen Lernerstrategien bereits angedeutet haben, kann beim Dekodieren von Informationen auch eine Komponente sehr ausschlaggebend dafür

sein, ob die gegebenen Daten interpretiert werden können, und das ist das Weltwissen. Bei Sprachverarbeitungsstrategien handelt es sich schließlich um Strategien, bei denen es zu einem Austausch zwischen Sprach- und Weltwissen kommt. Darüber hinaus liefern sie das prozedurale Wissen für das Verstehen und das Produzieren von Äußerungen. Das bedeutet, dass ein Wort mehrere Bedeutungen und Zuschreibungen des Wissens haben kann. In einem bestimmten Kontext ist nur ein Referenzbereich damit gemeint. Dies kann nur dann richtig interpretiert werden, wenn das passende Weltwissen dafür parat ist (vgl. Scherfer 2002, S. 95).

Wir können annehmen, dass normalerweise die grammatische und nicht-grammatische Verarbeitung parallel ablaufen. Die grammatische Analyse passiert immer und automatisch. Diese Information steht also von nun an zur Verfügung. Wenn diese Verarbeitung auf der grammatischen Ebene jedoch nicht erfolgreich ist, so kann man auf die Interpretation auf der nicht-grammatischen Ebene ausweichen. Ist eine Kommunikation gestört, so werden die ZuhörerInnen versuchen, die fehlenden Teile durch z.B. Weltwissen, metalinguistisches Wissen oder kulturelle Gegebenheiten auszugleichen. „So verfügt das generelle kognitive System zum Beispiel über eine allgemeine Vorstellung, mit welchen Mitteln die spezifische, erworbene Sprache die Begebenheiten der Wirklichkeit abbildet.“ (Friederici 1987, S.52)

### **3.2.4. Strategie beim Lesen in einer verwandten Fremdsprache**

Wird ein Text in einer Fremdsprache gelesen, in der man aufgrund von Vorwissen bereits einiges versteht, werden alle Formen des Transfers wichtig. Hier geht es in erster Linie nicht nur um allgemeine Verarbeitungs- und Inferierfähigkeiten, sondern um den Transfer der Sprachkenntnisse und die Verarbeitung auf unteren Ebenen (Lutjeharms 2002, S. 127).

Dieser Transfer kann ein automatischer Prozess sein, aber auch das Ergebnis einer bewussten Strategie. Dasselbe gilt für die Vermeidung. Statt einer bewussten Vermeidung können allerdings auch Problemlösungsstrategien eingesetzt werden, so etwa das Nachschlagen oder das Bitten um Hilfe. Notfalls kann für die Verarbeitung auf der semantischen Ebene auf einen anderen Code - eine besser beherrschte Sprache, also eine eventuell nur teilweise Übersetzung oder

Zusammenfassung in der Ausgangssprache - zurückgegriffen werden.  
(Lutjeharms 2002, S. 127)

Um zu vermeiden, dass das Lesen in einer Fremdsprache nur die Zusammensetzung von einzelnen Puzzlestücken bleibt, sollte die Verarbeitung und Dekodierung möglichst automatisch ablaufen. Liest man einen Text in einer verwandten Sprache, können bereits automatisierte Routinen aus einer besser beherrschten Sprache angewandt und übernommen werden. Dieses Vorgehen erleichtert die Verarbeitung und auch den Spracherwerb, auch bei gelegentlichen Störungen, ungemein (Lutjeharms 2002, S. 127).

### **3.2.5. Bewertung der beschriebenen Strategien**

Zur Interpretation von Daten in einem fremdsprachlichen Text können wir davon ausgehen, dass rezeptive Zweisprachige, die nur über Ausschnitte des gesamten Sprachmaterials verfügen, vor allem Lernstrategien anwenden (vgl. auch Kapitel 6.1.). Transfers aus anderen Sprachen und Verallgemeinerungen helfen, die Informationen zu verarbeiten. Ihr Vorgehen wird mit dem von schwachen LeserInnen vergleichbar sein.

Soziale und kommunikative Lernmethoden werden beim Lesen von Texten eher weniger zum Einsatz kommen. Wir können aber annehmen, dass rezeptive Zweisprachige vorher soziale und kommunikative Strategien verwenden bzw. verwendet haben, um ihr sprachliches Wissen aufzubauen. Vor allem auch Kompensationshandlungen den kommunikativen Lernerstrategien entsprechend werden wahrscheinlich durch Mangel an Ausdrucksmöglichkeiten zur Anwendung kommen.

Problemlösungsstrategien werden rezeptive Zweisprachige nur dann einsetzen, wenn das Verständnis weitgehend gestört ist und sie keine andere Möglichkeit sehen, sich den Kontext und den Inhalt zu erschließen. Hier werden sie vielleicht nachfragen, oder auch nachschlagen.

Wir können annehmen, dass Lernerstrategien bei rezeptiven Zweisprachigen dann zum Tragen kommen, wenn ein Text auf ein bestimmtes Kriterium untersucht werden soll. Dies wird beim Experiment im empirischen Teil eher nicht der Fall sein.



#### 4. Untere Verarbeitungsebenen

Im Folgenden sollen die Prozesse, die beim Lesen auftreten, untersucht werden, vor allem die Zugriffe, die sich auf die unteren Verarbeitungsebenen beim Lesen in einer Fremdsprache beziehen. Da sich wie eingangs erwähnt rezeptive Zweisprachige zwischen Einsprachigkeit, Zweisprachigkeit und Fremdsprachigkeit befinden, werden hier Komponenten der Verarbeitung aus allen Bereichen zur Beschreibung herangezogen.

Voraussetzung für Lesen ist der Zugriff auf vorhandenes Sprach- und Weltwissen. Daher handelt es sich beim Lesen um einen komplexen Prozess. Um diese Komplexität in der Forschung beschreiben zu können, muss der Prozess des Lesens in einzelne Teilkomponenten eingeteilt werden. In Modellen der Kognitionspsychologie werden mehrere Ebenen unterschieden, die miteinander interagieren. Alle Ebenen haben gleich, dass man zwischen daten- und erwartungsgeleiteter Verarbeitung unterscheidet. Aufgrund des Vorwissens werden bestimmte Erwartungen aufgestellt. Sind diese Erwartungen richtig, so erleichtern sie die Erkennung und die weitere Verarbeitung der Daten. Im Allgemeinen geht man davon aus, dass verschiedene Informationsquellen eingesetzt werden. Dadurch, dass die Forschung zur näheren Untersuchung des Lesens den Prozess in kleinere Einheiten zerlegt, können sie die Interaktion zwischen den Prozessen noch nicht vollständig erschließen. Vor allem auch der Faktor der Motivation wurde bis jetzt in der Kognitionspsychologie vernachlässigt (Lutjeharms 2002, S. 127).

Beim Lesen laufen viele Prozesse und auch Teilprozesse automatisch ab, andere wiederum erfordern die höchste Aufmerksamkeit. Verarbeitet werden diese Prozesse im Arbeitsgedächtnis. Darunter versteht man eine hypothetische Gedächtnisstruktur, die sich aus den neuen Daten und denen aus dem Langzeitgedächtnis speist (Lutjeharms 2002, S. 128).

Bei Schlesiger wird das Arbeitsgedächtnis als eine Schleife, die „articulatory loop“, bezeichnet. Diese Schleife speichert die sich im phonologischen Speicher für eine kurze Zeit befindlichen sprachlichen Informationen, bevor sie wieder vergessen werden. Dieses Vergessen kann aber verhindert werden, wenn Wiederholungs- und/oder Kontrollprozesse einsetzen. Die neuen Informationen werden

aufgenommen, geordnet und mit dem vorhandenen Weltwissen verknüpft und dann nach bestimmten Gesichtspunkten abgespeichert (Schlesiger 2001, S. 22).

Die automatische Datenverarbeitung erfolgt schnell und benötigt kein Arbeitsgedächtnis dazu. Die bewusste Verarbeitung ist langsam und seriell. Für diese braucht man Aufmerksamkeit und ihre Kapazitäten sind eingeschränkt. Beherrscht man eine Sprache sehr gut, so erfolgen der Zugriff auf das sprachliche Wissen und die Verarbeitung automatisch. Das Textverständnis auf der semantischen Ebene verlangt ein hohes Maß an Aufmerksamkeit (Lutjeharms 2002, S. 128).

Auf dieser Ebene spielt das Weltwissen, das sogenannte Schemawissen, eine wichtige Rolle, weil es das Antizipieren und Einordnen der Informationen unterstützt. Zudem ermöglicht Weltwissen Inferierstrategien im Falle von Lücken auf der Dekodierebene. Solche Lücken können beim Lesen einer Fremdsprache häufig auftreten, weil nicht immer auf vorhandenes Sprachwissen zurückgegriffen werden kann. Das Weltwissen, das auch Wortbedeutungen umfasst, braucht nicht (völlig) neu erworben zu werden. (Lutjeharms 2002, S. 128)

Wir können des Weiteren vier Ebenen der Sprachverarbeitung unterscheiden:

- die graphophonische Ebene
- Worterkennung
- die syntaktische Ebene
- die semantische Ebene

Diese vier Ebenen sollen nun im Detail beschrieben werden und dienen auch als Ausgangspunkt der empirischen Forschung im zweiten Teil dieser Arbeit.

#### **4.1. Die graphophonische Ebene**

Zur graphophonischen Ebene gehören die Augenbewegungen, die Mustererkennungen und die phonologische Rekodierung. Unter letzterem versteht man die Umsetzung in einen phonologischen Code. Bei den meisten Sprachen vor allem in Europa braucht man keine neues Schriftsystem zu erlernen, nur einige neue Buchstaben treten hinzu. Daher kann man bei den Augenbewegungen keine Neuerungen erkennen. Nur allein der Fakt, dass eine neue Sprache gelernt wird, beeinflusst die Schnelligkeit und die Zweckmäßigkeit der Augenbewegungen (Lutjeharms 2002, S. 129).

Die Augenbewegungen beim Lesen bestehen aus Sakkaden (schnellen, ruckartigen Augenbewegungen) und aus Fixationspunkten, die normalerweise 90 bis 95% der Zeit beanspruchen. Bei der Wahl der Fixationspunkte können beim Lesen einer weniger gut beherrschten Sprache Unsicherheiten - und somit viele Regressionen - vorkommen, denn die Wahl der Fixationspunkte wird vermutlich von bekannten Rechtschreibmustern und/oder Morphemen gesteuert. Insgesamt verläuft die Verarbeitung auf der graphophonischen Ebene langsamer. Die Muster sind - wenn überhaupt - oft nur teilweise vertraut. Dadurch kann die Redundanz nur in beschränktem Maße ausgenutzt werden. Durch die langsame Verarbeitung treten [...] Vermeidungsstrategien auf und müssen Lücken durch Erraten oder, als bewusste Strategie, durch Inferieren - ergänzt werden. (Lutjeharms 2002, S. 129)

Werfen wir einen kurzen Blick auf das ungarische Alphabet im Vergleich zum deutschen. Im Gegensatz zum Deutschen weist dieses nämlich 14 Vokal- und 26 Konsonantenbuchstaben auf. Dabei gilt folgende Regel zu beachten: „Jedem Buchstaben entspricht ein und dasselbe Phonem und jedem Phonem ein und derselbe Buchstabe.“ (Forgács 2001, S. 28) Hier gibt es nur eine einzige Ausnahme und zwar den Buchstaben *ly*. Dieser wird nämlich heutzutage zunehmend als *j*, und nicht mehr als palatalisiertes *l*, gesprochen (Forgács 2001, S. 28).

Besondere Abweichungen zum deutschen Alphabet und der darin liegenden Lautstruktur sind folgende:

| Buchstabe | Transkription | Beispielwörter             | Beispielwörter                        |
|-----------|---------------|----------------------------|---------------------------------------|
| a         | e             | <i>alma</i> ‚Apfel‘        | engl. what (ev. dt. umgspr. wås hâst) |
| à         | a :           | <i>álom</i> ‚Schlaf‘       | Haar, lesbar                          |
| c         | ts            | <i>cica</i> ‚Katze‘        | Cäsar, Zug, bereits                   |
| cs        | tʃ            | <i>császár</i> ‚Kaiser‘    | Tschechisch, Ketchup                  |
| dz        | dz            | <i>bodza</i> ‚Holler‘      |                                       |
| dzs       | dʒ            | <i>dzsem</i> ‚Marmelade‘   | ital. Giovanni, Giuseppe              |
| e         | e             | <i>elem</i> ‚Batterie‘     | wenn, Ärger, Berge                    |
| é         | e:            | <i>félénk</i> ‚schüchtern‘ | See, Fee, Fehde                       |
| gy        | dj            | <i>gyűrű</i> ‚Ring‘        | frz. adieu, mon Dieu                  |
| ny        | j             | <i>nyár</i> ‚Sommer‘       | frz. Cognac, Bretagne, Eau de Cologne |
| s         | f             | <i>sás</i> ‚Schilfgras‘    | Schuh, Masche                         |
| sz        | s             | <i>szász</i> ‚Sachse‘      | das, Hass, Maß                        |
| ty        | tj            | <i>tyúk</i> ‚Huhn‘         | Tja!                                  |
| v         | v             | <i>vas</i> ‚Eisen‘         | wer, Würde                            |
| z         | z             | <i>zaj</i> ‚Lärm‘          | Mäuse, Gehäuse                        |
| zs        | ʒ             | <i>zsák</i> ‚Sack‘         | Journalist, Gelee, Genie              |

Tabelle 2: Buchstaben und ihr Lautwert

Forgács 2001, S.28-30

Aus der Tabelle geht hervor, dass es bis auf vier Ausnahmen auch lautliche Entsprechungen im Deutschen dazu gibt. Jeder Vokal kann im Ungarischen auch lang sein, dies führt aber nur bei den genannten a/á und e/é zu qualitativen Unterschieden. Dies wurde daher nicht immer extra angeführt.

Diese kleinen Unterschiede haben also rezeptive Zweisprachige beim Lesen eines ungarischen Textes zu meistern. Es ist anzunehmen, dass sie Wörter im Ungarischen nicht wiedererkennen, wenn sie keine richtige Laut-Buchstaben-Zuordnung beim Lesen schaffen. Das könnte unter anderem bei rezeptiven Zweisprachigen, die vor allem nur an den Klang, nicht aber an das Schriftbild ungarischer Wörter gewöhnt sind, zum Problem werden.

#### 4.2. Worterkennung

Mit Worterkennung wird der lexikalische Zugriff auf eine bekannte Form im mentalen Lexikon bezeichnet. Das ‚mentale Lexikon‘ ist eine Bezeichnung für das Sprachwissen im Gedächtnis. (Lutjeharms 2002, S. 129)

Das mentale Lexikon wurde an einer anderen Stelle schon als Arbeitsgedächtnis bezeichnet. Bereits wenn wir von Formerkennung sprechen, handelt es sich dabei um einen sehr komplexen Prozess. Eines der Organisationsprinzipien sind dabei die Morpheme. Wenn dazu der passende Kontext vorhanden ist, wird der Prozess dadurch beschleunigt. Auch das Erkennen von bekannten Morphemen bei noch unbekannten Wörtern kann dadurch schneller vonstattengehen (Lutjeharms 2002, S. 129).

Lutjeharms nimmt jedoch folgende Einschränkung auf Basis ihrer Untersuchungsergebnisse vor:

Allerdings dürfte es sich beim Einfluss des syntaktischen und semantischen Kontextes um einen postlexikalischen Effekt handeln, was bedeuten würde, dass ein solcher Kontext beim ersten lexikalischen Zugriff noch keine unterstützende Aktivierung auslöst. (Lutjeharms 2002, S. 129)

Viele Untersuchungen zu Zweisprachigen und ihrer Worterkennung verwenden den „lexical decision task“, um herauszufinden, ob Zweisprachige bei der Worterkennung ihr sprachliches Wissen nur in der einen oder auch in der anderen Sprache aktivieren. Dabei hat man herausgefunden, dass es bestimmte Faktoren gibt, die die

Worterkennung in der einen oder in beiden Sprachen bei Zweisprachigen beeinflussen.

- Lesen die Zweisprachigen in ihrer dominanten oder nicht dominanten Sprache?
- Kommt in der Studie nur die eine oder auch die andere Sprache vor?
- Wie ist der Grad der Beherrschung der dominanten bzw. weniger dominanten Sprache? (Jareda und Kroll 2001, S. 2-3)

Die Wissenschaft hat über 30 Jahre der Erforschung gewidmet, ob Zweisprachige nun beide Wörter in einer Sprache abrufen, oder ob sie nur in einer Sprache bleiben. Der sprachlich-nicht-selektive Zugang geht davon aus, dass stets alle Entsprechungen der Sprachen aktiviert werden; auch wenn es sich dabei um das Lesen in nur einer Sprache handelt, nimmt man an, dass auch die Entsprechungen in den anderen Sprachen dabei aktiviert werden. Auf der anderen Seite steht der sprachlich-selektive Zugang, der meint, dass nur Wörter der Zielsprache aktiviert werden (Brenders et al. 2011, S. 384).

For instance, if access to information stored in the bilingual's lexicon is selective with respect to language, only the English reading of a word like ANGEL would be accessed when a Dutch–English bilingual reads this word in an English text. Consequently, the stored knowledge about the Dutch word form would not affect recognition of the English target reading. However, if lexical access is nonselective with respect to language, an effect of the Dutch reading of the word form would be likely to occur. (Dijkstra et al. 1999, S. 497)

Man hat bis jetzt nicht untersucht, wie dieser Zugang bei rezeptiven Zweisprachigen aussieht: Bleiben sie bei der Analyse der sprachlichen Materialien konsequent in der gegebenen Sprache oder bedienen sie sich anderer Sprachen? Über den selektiven oder nicht-selektiven Zugang wird diese Arbeit aber wahrscheinlich auch keine Ergebnisse liefern können.

Darüber hinaus hat man untersucht, welche Rolle die Phonologie, die Orthografie und die Semantik bei der Worterkennung spielen.

#### 4.2.1. Orthografie

Studien haben bewiesen, dass Zweisprachige beim Lesen in ihrer schwächeren Sprache beide Sprachen aktivieren und sie sich dessen auch bewusst sind, dass die dominantere Sprache nun präsenter ist.

Als Ausnahme wird die Studie von Scarborough aus 1993 gesehen. Die TeilnehmerInnen haben nur die Zielsprache aktiviert. Der Wissenschaftler hat daraus geschlossen, dass dies mit der unterschiedlichen, spracheigenen Orthografie zusammenhängt, was die beiden Sprachen, hier Englisch und Spanisch, eindeutig voneinander trennt (Jareda und Kroll 2001, S. 3).

In diesem Zusammenhang ist auch der Effekt des „Priming“ zu nennen.

Beim 'Priming' werden Stellen im Gedächtnis durch vorhergehende Informationen (hier beispielsweise durch ein Übersetzungsäquivalent) aktiviert, wodurch die Verarbeitung der folgenden Informationen aufgrund einer form- oder bedeutungsbedingten Ähnlichkeit beschleunigt wird. (Lutjeharms 2002, S. 130)

Unter dem Begriff des „Priming“ versteht man wortwörtlich „Bahnung“. Sie bestimmt, in welchem Maße die Verarbeitung eines Reizes Wortrepräsentationen im Gehirn aktivieren. So entstehen Assoziationen, die auf Vorerfahrungen fußen. Dieser Prozess läuft meist unbewusst und automatisch ab (Myers et al. 2008, S.961).

Testungen dazu bedienen sich Kognaten, Falschen Freunden und auch Kontrollwörtern. Wörter in zwei verschiedenen Sprachen, die nicht nur ihre äußere Form gleich haben, sondern auch über die ein oder andere gleiche Bedeutung verfügen, nennt man Kognaten (Dijkstra et al. 1999, S. 497). Darunter versteht man zum Beispiel Lautkombination wie *garage* ‚Garage‘. Andere Wörter können dieselbe äußere Gestalt haben, aber eine andere Bedeutung, wie zum Beispiel *angel* ‚Engel‘ in Englisch und im Niederländischen ‚Stachel‘. Diese nennt man wiederum „Falsche Freunde“ (Brenders et al. 2011, S. 383–384). Kontrollwörter werden aufgrund ihrer Orthografie und Bedeutung nur einer einzigen Sprache zugeordnet.

Beispiele für Kognaten, Falsche Freunde und Kontrollwörter wären im Ungarischen und Deutschen folgende Wörter:

|                  |                                                                                                  |                                                            |
|------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| Kognaten:        | ung. <i>tangó, kollektív</i>                                                                     | dt. Tango , kollektiv                                      |
| Falsche Freunde: | ung. <i>mankó</i> ‚Krücke‘,<br><i>fest</i> ‚malen‘<br><i>hang</i> ‚Stimme‘<br><i>háló</i> ‚Netz‘ | dt. Manko (etwas, das fehlt), fest (hart), der Hang, Hallo |
| Kontrollwörter:  | Ung. <i>gyűrű</i>                                                                                | dt. Ring                                                   |

**Tabelle 3: Übersicht Kognaten, Falsche Freunde, Kontrollwörter**

Vergleichen wir das Priming zwischen Kognaten und Übersetzungsäquivalenten, so stellen wir fest, dass erstere stärker sind, da hier bedeutungs- und formbedingte Priming-Effekte auftreten. Kommt es zu orthografischen und semantischen Überlappungen, so unterstützt dies das Verständnis; bei phonologischen Überlappungen scheinen dagegen inhibierende Effekte aufzutreten (Lutjeharms 2002, S. 130).

Eine bedeutende Rolle spielt dabei in jedem Fall der Wortanfang. Dieser ist sowohl für die automatische Worterkennung als auch für die bewusste Bedeutungssuche wichtig. Dies trifft auch auf falsche Übersetzungen zu, die sich an der Wortform und vor allem am Wortanfang und sei es auch nur ein Präfix, orientieren. Der Wortstamm wird dabei meist vernachlässigt. Wenn wir uns mit der automatischen Verarbeitung beschäftigen, so ist hier die periphere Sicht ausschlaggebend. Ist jedoch die Verarbeitung zu schwer, wird eine Vermeidungsstrategie angewandt, die zur Nicht-Berücksichtigung des Wortes führt. Dies trifft sowohl auf die automatische Verarbeitung als auch auf die bewusste Bedeutungssuche zu (Lutjeharms 2002, S. 130).

#### 4.2.2. Kontrastmangel

Ein weiteres Phänomen nennt sich Kontrastmangel. Dies tritt bei Ähnlichkeit und fest erworbenen Strukturen auf. Dabei tauchen uns bekannte Morpheme in einem Wort auf, die einen automatischen Transfer und eine Verarbeitung der Form auslösen, ohne dass sich jedoch die Bedeutung erschließen lässt. Dieses Phänomen kommt sowohl inter- als auch intralingual zum Vorschein und auch bei verwandten Sprachen. Nehmen wir zum Beispiel Vorsilben des Deutschen wie „er-“ und eine Nachsilbe „-nis“ wie in „Ereignis“ oder „Erkenntnis“. Diese werden zum Beispiel von den SprecherInnen auf der Formebene wiedererkannt, sie scheinen vertraut zu sein. Wahrscheinlich wird hier keine semantische Verarbeitung ausgelöst, obwohl die Wörter automatisch als normale deutsche Wörter wahrgenommen werden.

Lutjeharms beobachtet, dass im Unterricht nur sehr selten nach diesen Wörtern gefragt wird. Tauchen hingegen Wörter auf, die aufgrund zum Beispiel der Ausgangssprache völlig unbekannt sind, so wird nach ihnen gefragt und somit die Bedeutung erschlossen. Das Wortbild löst Aufmerksamkeit aus (Lutjeharms 2002, S. 130).

Beispiele für möglichen Kontrastmangel im Ungarischen:

- *be-áz-ik* ‚nass werden‘
- *be-bizony-ít* ‚beweisen‘

Diese beiden Verben weisen eine vertraute Struktur auf. Zu Beginn steht das bekannte und oft verwendete Präfix *be-*, in der häufigen Bedeutung von ‚hinein‘, ‚drinnen‘, und am Ende haben wir zwei herkömmliche Verbalendungen auf *-ik* bzw. auf *-ít*. Hier könnten also nicht geübte LeserInnen aufgrund des bekannten Wortbildes dazu veranlasst werden, sie nicht weiter zu beachten, obwohl vielleicht die Bedeutung trotzdem unbekannt ist.

Zusammenfassend kann folgendes festgehalten werden:

Hier können also zwei Arten der Worterkennung festgestellt werden, die auf mindestens zwei Verarbeitungsebenen schließen lassen. Bei der einen Art der Worterkennung (Kontrastmangel) bleibt man wegen formaler Vertrautheit auf der Formebene stecken, was auf ein automatisch funktionierendes Input-Lexikon hinweisen könnte. Bei der anderen Art der Worterkennung lösen bestimmte Wortteile Aufmerksamkeit aus und führen dadurch zum bewussten Versuch einer Bedeutungerschließung. (Lutjeharms 2002, S. 130–131)

#### 4.2.3. Falsche Freunde

Auch automatisch verläuft, dass Kognaten meist mit einem ausgangssprachlichen Wort verbunden werden. Dies fällt nur dann auf, wenn diese Zuweisung falsch ist. Dies kann unter anderem den Erwerbsprozess stark beeinträchtigen, vor allem wenn es sich um abstrakte Begriffe handelt. Man könnte dies so deuten, dass konkrete Wörter oft auch kulturübergreifend viele und ähnliche Bedeutungen haben, was auf abstrakte Wörter nicht zutrifft. Lutjeharms verweist dabei auf eine Fehldeutung von niederländischsprachigen Lernenden des Deutschen, die „weil“ auf Niederländisch „terwijl“ und auf Englisch „while“ oftmals falsch deuten (Lutjeharms 2002, S. 131).



Dieses Phänomen wurde bereits als „Falsche Freunde“ hier eingeführt. In einer Studie mit Zweisprachigen fand man heraus, dass Falsche Freunde genauso schnell oder langsamer erkannt werden wie Kontrollwörter (Brenders et al. 2011, S. 385). Darüber hinaus wurde durch andere Experimente festgestellt, dass AnfängerInnen und fortgeschrittene LernerInnen andere Wege finden, um Probleme von Kognaten und Falschen Freunden zu lösen.

AnfängerInnen sind von der mehrdeutigen Wortform irritiert, die sowohl für Kognaten als auch Falsche Freunde existiert. Sie realisieren, dass es sich hier um eine lexikalische Aktivierung handelt, die nicht mit der Zielsprache übereinstimmt. Dies verlangsamt ihre Antworten sowohl für Kognaten als auch für Falsche Freunde. Geübtere Zweisprachige haben gelernt, dass ihre Antwort auf Kognaten mehrdeutig hinsichtlich der semantischen Repräsentation ausfallen kann. Für Kognaten wird diese Strategie immer zu einer richtigen Lösung führen. Die Reaktionszeit wird auch immer schneller sein als bei Kontrollwörtern in Bezug auf die Co-Aktivierung der Leseart der beiden Kognaten. Bei Falschen Freunden führt diese Strategie zu langsameren Antworten als bei Kontrollwörtern in nur einer Sprache. Da die Bedeutungen von Falschen Freunden ja nicht übereinstimmen, verlangt eine richtige Antwort eine zeitaufwändige Überführung in ihre Ausgangssprache (Brenders et al. 2011, S. 394).

Gemäß den Ausführungen gehen Brenders et al. davon aus, dass Zweisprachige zwischen orthografischen und semantischen Repräsentationen unterscheiden, um die Mehrdeutigkeit von Falschen Freunden und Kognaten zu lösen. Die Ergebnisse eines Experiments deuten darauf hin, dass sich AnfängerInnen mehr auf die Wortform als auf die Wortbedeutung konzentrieren. Als Konsequenz können sie sich durch Falsche Freunde und Kognaten als Repräsentationen mit einer Wortform mehr verwirren lassen als fortgeschrittene Zweisprachige. Geübte Zweisprachige legen mehr Wert auf die Repräsentation der Bedeutung. Sie können daher die semantische Co-Aktivierung von Kognaten verwenden, um ihre Entscheidungen zu erleichtern, auch wenn Falsche Freunde vorhanden sind (Brenders et al. 2011, S. 394).

Ich bin der Ansicht, dass das Phänomen der Falschen Freunde im Deutschen und Ungarischen weniger über Bedeutungsäquivalenz zu Stande kommt, als durch

Ähnlichkeiten auf der Lautebene. Hier ist eine Auswahl an Wörtern, die als Falsche Freunde interpretiert werden könnten, bzw. von StudienkollegInnen im Ungarischkurs so missverstanden wurden:

| Ungarisch       |      |          | Deutsch   |     |                        |
|-----------------|------|----------|-----------|-----|------------------------|
| <i>fest</i>     | /f/  | ‚malen‘  | fest      | /s/ | hart                   |
| <i>reggel</i>   |      | ‚früh‘   | die Regel |     |                        |
| <i>táncolni</i> | /ts/ | ‚tanzen‘ | tanken    | /k/ |                        |
| <i>friss</i>    | /f/  | ‚frisch‘ | Friss!    | /s/ | Imperativ von fressen! |

**Tabelle 4: Falsche Freunde (ähnliche Orthografie → andere Aussprache)**

Die hier genannten Falschen Freunde treten nur dann auf, wenn die Ausspracheregeln des Ungarischen nicht vollständig beherrscht werden und es zur Übernahme des klanglichen Musters aus dem Deutschen kommt. Da ich davon ausgehe, dass die rezeptiven Zweisprachigen in der Studie die ungarische Schriftsprache eher weniger beherrschen, kann es hier zu sogenannten Falschen Freunden kommen.

#### 4.2.4. Inhalts- und Funktionswörter

Wir unterscheiden auf der Ebene der Worterkennung des Weiteren zwischen Funktionswörtern und Inhaltswörtern. Inhaltswörter sind mit Weltwissen zu verbinden. Funktionswörter wirken auf der Textebene und stellen Zusammenhänge zwischen den Inhaltswörtern, also dem Weltwissen, her. Diese gehören außerdem zu einer beschränkten Gruppe. Sie kommen daher sehr oft in Äußerungen vor, der Gebrauch ist bekannt und ihre Verarbeitung verläuft daher oft automatisch (Lutjeharms 2002, S. 131).

Inhibierung der vertrauten Bedeutung durch eine Anhebung des Aktivierungsschwellenwertes dürfte dann besonders schwer fallen. Rezeptiver Wortschatzerwerb bedeutet Automatisierung des Abrufs der Wortbedeutung, was bei irreführenden Kognaten auch eine Kontrolle über die Aktivierung der jeweiligen Bedeutung impliziert. (Lutjeharms 2002, S. 131)

Für ein erfolgreiches Leseverstehen sind auch die Funktionswörter sehr wichtig. Vor allem auch die Identifizierung von Präpositionen spielt dabei eine maßgebliche Rolle, da sonst Präpositionalphrasen nicht verstanden werden können. Auch das Erkennen von Junktoren und Konjunktoren trägt dazu bei, ob ein Satz verstanden werden

kann, da so auch Sätze miteinander in Beziehung gesetzt und verbunden werden können. Vor allem polyfunktionale Funktionswörter können bei Lesenden oft für Verwirrung sorgen (Kaiser et al. 2010, S. 176–177).

Unter Funktionswörtern im Ungarischen versteht man folgende Wortklassen (Keszler und Lengyel 2008, S. 96-113):

- Hilfsverben und ihre Derivate
- Postpositionen
- Verbzusätze
- Konjunktionen
- Partikel
- Artikel
- Negationswort

Im Ungarischen spielen daher eher Postpositionen als Präpositionen eine Rolle. Unter Verbzusätzen versteht man zum Beispiel trennbare Verben wie *be-zár* ‚zu-sperren‘ oder *el-megy* ‚weg-gehen‘. Das Präfix kann hier die Bedeutung entscheidend modifizieren und daher sollte hier eine eindeutige Zuweisung zum Verb erfolgen, um die Bedeutung zu erschließen (Keszler und Lengyel 2008, S. 103-104).

#### 4.2.5. Transfer und Lautung

Bei Kognaten kann eine Aktivierung transferiert werden. Meist funktioniert dieser Transfer aber nur, wenn eine gewisse Sprachnähe erkannt wird. Außerdem muss der Kontext überprüft werden und ob dieser auch passend ist. Manchmal ist alleine durch das Lesen die Bedeutung nicht klar, sondern erst durch die lautliche Entsprechung. Die Interaktion von Kontext und Rhythmus kann helfen die Wortbedeutung zu erschließen. Vor allem auch Wortlängen und -kürzen spielen bei der Erkennung von Kognaten eine Rolle (Lutjeharms 2002, S. 131).

Die bilinguale Worterkennung von derselben oder einer anderen Schreibweise ist von übersprachlich phonologischen Ähnlichkeiten beeinflusst. Die meisten Studien mit Bilingualen führen die Bedeutung auf die übersprachlich orthografische Ähnlichkeit und die semantische Übereinstimmung zurück, sie ignorieren aber phonologische Überschneidungen. Die Verbindung zwischen Orthografie, Semantik

und Phonologie muss in anderen Studien noch untersucht werden (Dijkstra et al. 1999, S. 500).

Beispiele des Ungarischen für einen Transfer, der auf lautlicher Ebene abläuft, wären folgende:

- *kávészik* ,Kaffee trinken‘
- *tusol(ni)* ,duschen‘
- *gróf* ,der Graf‘
- *macsó* ,ein Macho‘
- *interjú* ,das Interview‘

Vor allem deutsche Lehnwörter machen die Identifizierung hier leichter. Forgács meint jedoch, dass die Anzahl der deutschen Lehnwörter im Ungarischen nur zwischen 850 und 900 Wörtern liegt (Forgács 2001, S.24).

Meissner hat ein Modell des Bedeutungstransfers durch Ähnlichkeit von Sprachen erstellt. Dieses stellt ein didaktisches Konzept der Plurilingualität dar. In der Didaktik der Mehrsprachigkeit sind die folgenden fünf Domänen wichtig, um Kriterien für die Beschreibung zu etablieren.

– intralingualer Transfer mit der Muttersprache als Ausgangssprache

Auf Basis der Ausgangssprache entdecken die Lernenden die Fülle der Basis für Transferleistungen. Dieses Verfahren sensibilisiert für die Brücken, die die Muttersprache zur Verfügung stellen kann, um eine Erweiterung der Fremdsprache zu bewirken. Solche Domänen sollte man vor allem am Anfang des Fremdsprachenlernens aktivieren (Meissner 2002, S. 58).

Die Ausgangssprache der StudienteilnehmerInnen ist Deutsch. Der intralinguale Transfer erfolgt also vom Deutschen ins Ungarische. Ein Beispiel dafür wäre:  
*herceg* ,Herzog‘

– intralingualer Transfer auf der Basis von Brückensprachen

Ein mehrsprachiges Individuum kreiert Gemeinsamkeiten und Bedeutungen nicht nur auf der Basis der Muttersprache, sondern auch auf der Grundlage von anderen

Sprachen. Auch innerhalb einer Brückensprache existieren Sensibilisierungsprozesse, die aktiviert werden müssen und die den Transfer „translangue“ vorbereiten. SprecherInnen, deren Ausgangssprache keine indoeuropäische Sprache ist, bedienen sich häufig des Englischen oder Französischen, um zum Beispiel Deutsch oder Italienisch zu lernen (Meissner 2002, S. 58).

Da das Ungarische weder mit dem Deutschen noch mit dem Englischen oder Französischen verwandt ist, müsste hier zum Beispiel Finnisch oder Estnisch als Brückensprache fungieren:

z.B.: fin. *käsi* → ung. *kéz* → dt. ‚die Hand‘

Dieses Wort zählt zum uralischen Grundwortschatz. Die meisten Wörter können jedoch nur aufgrund von Lautverschiebungen abgeleitet werden und stellen daher, meiner Meinung nach, keine große Hilfe bei der Herleitung der ungarischen Wörter für rezeptive Zweisprachige dar.

z.B.: fin. *puu* → ung. *fa* (p>f) → dt. ‚der Baum‘

#### – intralingualer Transfer in der Zielsprache

Die Zielsprache selbst eröffnet aufgrund ihrer Systematisierung einen Variantenreichtum zur Lösung von Verständnisproblemen:

En raison de systématique de la langue cible, celle-ci offre d'elle-même de nombreuses bases de transfert, qui peuvent être utilisé pour développer la compétence dans la langue cible (voyage/voyageur bricolage/bricoleur). (Meissner 2002, S. 58).

Im Ungarischen sehen wir vor allem einen Stamm; im folgenden Beispiel ist das *ad* ‚geben‘, der mit Suffixen versehen wird. Diese Suffixe sind produktiv und machen beispielsweise aus einem Verb ein Nomen, oder ein Adjektiv, etc. So kann sprachliches Wissen innerhalb einer Sprache transferiert werden. Die Lernenden kannten vielleicht das Wort *kiadás* ‚Ausgabe‘ nicht, aber sie kannten *kiad* ‚herausgeben‘ und das deverbale Nominalsuffix *-ás*. Auf diese Weise kann die Bedeutung erschlossen werden.

z.B.:

- *kiad* ‚herausgeben‘

- *kiad-ás* ‚Ausgabe‘
- *kiad-atlan* ‚nicht herausgegeben, unveröffentlicht‘
- *kiad-ó* ‚HerausgeberIn‘

(vgl. Universal Wörterbuch Ungarisch 1988, S.131)

– interlingualer Transfer

Bei diesem Transfer geht es um positive und negative Transferleistungen zwischen anderen Sprachen, z.B.

- *bricolage* - *bricolaje*
- *voyage* - *viaggio* - *viaje*
- *occasion* - *occasione* - *Okkasion*
- *nazione* - *nation* - *Nation*

Bei diesen Beispielen stimmt außerdem die Bedeutung überein. Die Mehrheit der lexiko-didaktischen Studien betrachtet nur die Bedeutungsebene (signifiant), als wäre die Inhaltsebene eine vernachlässigbare Komponente (Meissner 2002, S. 58).

Hier können das Deutsche, Englische, Französische, Italienische, Russische, etc. bei der Herleitung der Bedeutung helfen. Unter diese Kategorie würden vor allem Internationalismen fallen. Dies sind Wörter, die aufgrund ihrer lateinischen, griechischen oder auch englischen Abstammung in vielen Sprachen Europas dieselbe Form und auch dieselbe Bedeutung teilen (Forgács 2001, S.24):

z.B.:

- *bank* ‚Bank‘
- *baktérium* ‚Bakterium‘
- *rádió* ‚Radio‘

etc.

– der Transfer von Lernerfahrungen und didaktischer Transfer

Obwohl es sich hier um einen Transfer der Lernerfahrungen handelt, ist dies nicht als neutraler linguistischer Fall zu betrachten. Man geht davon aus, dass jede Sprache einen bestimmten Lerngegenstand konstruiert. Das heißt, dass man bei jeder Sprache die innersprachlich typologischen Merkmale der Sprache berücksichtigen muss, die jeweils eine bestimmte Methode verlangen. In diesem Zusammenhang spielen die bereits gemachten Lernerfahrungen mit anderen Sprachen eine Rolle,

das heißt, die generelle Kultur, das mehrsprachige Wissen und das didaktische Wissen (Meissner 2002, S. 58–59).

### 4.3. Syntaktische Ebene

Nun kommen wir zu den syntaktischen Verarbeitungsebenen, für die viele verschiedene Modelle ausgearbeitet wurden. Das für diese Untersuchung passendste Modell ist das von MacWhinney und Bates 1989, da sie mit Sprachenvergleich arbeiten. Das Modell soll im nächsten Abschnitt kurz vorgestellt werden. Andere Modelle sind teilweise zu sehr am Englischen orientiert, was aufgrund der Wortfolge des Englischen eine Einschränkung darstellen würde. Wortfolge wird dort als einziger Auslöser gesehen. Es gibt aber auch andere Auslöser in der Syntax wie zum Beispiel Kongruenz, andere morphologische Hinweise oder Worteigenschaften wie Valenz bei Verben und Belebtheit/Unbelebtheit bei Substantiven (Lutjeharms 2002, S. 131).

Man beobachtet, dass beim Lesen in einer Fremdsprache zuerst Strategien angewandt werden, die man aus der Ausgangssprache kennt. Erst mit der Zeit beginnt man seine Strategien der Zielsprache anzupassen. Dies kann bei Sprachen, die miteinander verwandt sind und daher vielleicht auch über dieselbe Syntax verfügen, durchaus eine zielführende Strategie sein. Jedoch können auch bei den syntaktischen Auslösern innerhalb der Sprachfamilie Unterschiede auftreten (Lutjeharms 2002, S. 132; Kaiser et al. 2010, S.173; Lutjeharms 1998, S.137).

Für das Leseverstehen sind bestimmte syntaktische Aspekte wichtig. LeserInnen brauchen Kenntnisse über die Satzstruktur der Sprache im Allgemeinen, sie sollten das Prädikat und das Subjekt identifizieren können. Vor allem das Prädikat ist ausschlaggebend für das Satzverständnis (Kaiser et al. 2010, S. 175).

Neben dem Erschließen des Prädikats ist auch das Subjekt von Bedeutung. Wenn Subjekt und Prädikat identifiziert wurden, geht man davon aus, dass somit der Bedeutungsrahmen erschlossen wurde, von dem weiter ausgehend andere Informationen generiert werden können. Für die Identifikation des Subjekts kann der Kontext behilflich sein. Andere Reihenfolgen als SVO sowie OVS seien schwierig zu

erkennen und zu analysieren, da hier auch auf Kasusendungen oder zum Beispiel Genus der Nomina geachtet werden muss (Kaiser et al. 2010, S. 176).

#### **4.3.1. Modelle zur Analyse der syntaktischen Ebene**

Lutjeharms hat eine Studie zur syntaktischen Verarbeitung bei niederländischen Betriebswirtschaftsstudierenden durchgeführt, die etwa 50 Stunden Deutsch hatten. Einige Sätze wurden ihnen vorgelegt, die sprachlich gesehen über ihrem Niveau lagen, was durchaus beabsichtigt war, da der Umgang mit Störungen untersucht werden sollte. Die Sätze enthielten spezifische Schwierigkeiten, wie Wortfolge, das Erkennen von morphologischen Markierungen, Relativpronomen vs. Artikel, Präpositionalobjekte, Nominalphrasen, etc. (Lutjeharms 1998, S. 140–141).

Lutjeharms bedient sich zur Analyse ihrer Untersuchungsergebnisse verschiedener Modelle, die sie dem Bereich der Linguistik und der Kognitionspsychologie entnimmt. Für letztere stellt sie folgende Modelle vor:

- ATN-Modell (=Augmented Transition Network)
- Verarbeitungsprinzipien (im SM-Modell = Sausage Machine - Modell)
- Das Holzweg-Modell oder „garden-path model“
- Funktionalistische Theorien
  - Lexikalisch-funktionale Grammatik
  - Wettbewerbsmodell
  - Selektionsbedingungen (Lutjeharms 1998, S. 122–127)

Funktionalistische Theorien gehen davon aus, dass Grammatik eine Sammlung von Strategien ist. Sprachrezeption und -produktion wechseln sich in ihnen ab. Die Verarbeitung stellt hier eine Aktivität mit Ziel dar, bei der verschiedene Strategien zum Einsatz kommen. Bates und MacWhinney kommen zu dem Schluss, dass funktionalistische Theorien sehr gut zu sprachübergreifender Forschung passen. Sie bieten hilfreiche Mechanismen, um zu zeigen, was es heißt, sich zwischen zwei Sprachen oder verschiedenen Ebenen einer einzigen Sprache zu bewegen (Lutjeharms 1998, S. 124; Bates und MacWhinney 1981, S. 194).



## Das Wettbewerbsmodell

Das Wettbewerbsmodell oder auch „competition model“ wurde von MacWhinney und Bates ins Leben gerufen. Es handelt sich dabei um ein Modell, das mehrere Sprachen in die Analyse miteinschließt, sowohl Mutter- und Fremdsprache als auch Sprachvergleiche. Da wir in dieser Arbeit bei den Verständnisstrategien sowohl Strategien aus der Muttersprache und der Fremdsprache aber auch aus Sprachvergleichen sehen werden, lohnt sich ein kurzer Blick auf dieses Modell. Dieses beleuchtet unter anderem, welche Faktoren bei der syntaktischen Verarbeitung zum Tragen kommen.

Bates und MacWhinney gehen von der Annahme aus, dass das akustisch-artikulatorische System so limitiert ist, in Bezug auf das, was wir gleichzeitig tun können, so dass funktionalistische Kategorien dagegen antreten müssten, um die Kontrolle über die grammatikalische Oberflächenstruktur zu erhalten. Je wichtiger eine Kategorie ist, desto stärker ist ihre Forderung nach Ressourcen. Aufgrund dieses Wettkampfes um das Oberflächenterritorium entwickelte sich in den Sprachen ein Druck nach oben. Dieser Prozess wird „doubling up“ genannt und kann in allen natürlichen Sprachen beobachtet werden. Dabei geht es nicht darum, dass nur eine Kategorie zur Analyse herangezogen wird, sondern mehrere; sie bilden somit eine Koalition (Bates und MacWhinney 1981, S. 196–197).

Because of this competition for "surface territory", there is a pressure in all natural languages toward "doubling up" wherever possible. Natural languages recognize the need for doubling up, by exploiting situations of natural overlap (i.e., functions that cooccur most of the time) and assigning surface devices not to one function but to a coalition of associated functions. (Bates und MacWhinney 1981, S. 197)

Im Wettbewerbsmodell gibt es verschiedene Oberflächenindikatoren:

- Wortfolge
- lexikalische Einheiten mit ihren Eigenschaften z.B. Belebtheit/Unbelebtheit bei Substantiven
- Kongruenz
- Morphologie, etc.

Diese Indikatoren treten bei der Verarbeitung gleichzeitig in verschiedenen Kombinationen auf, bzw. werden sie unterschiedlich stark gewichtet. Die genannten

Oberflächenindikatoren teilen wir in syntaktische, phonologische und semantische Auslöser.

- syntaktische Auslöser: Wortfolge und Flexionsmorphologie
- phonologische Auslöser: Prosodie und Intonation
- semantische Auslöser: Belebtheit

Diese Auslöser interagieren miteinander; sie werden parallel aktiviert und komplex konfiguriert (Lutjeharms 1998, S. 125).

Das Wettbewerbsmodell geht von zwei Verarbeitungsebenen aus. Es wird die funktionale oder Bedeutungsebene der Äußerung unterschieden und die formale Ebene oder Oberflächenform. Diese beiden Ebenen sind miteinander verbunden und laufen parallel ab. Um einen Verstehensprozess in Gang zu setzen, geht man davon aus, dass die Kontrolle sehr dynamisch verläuft. Ein System der parallelen Aktivierungen der Oberflächenform führt uns zu der Bezeichnung des Wettbewerbs. Die genannten Auslöser können sich auch verstärken und überlappen. „Eine Form kann verschiedene Funktionen wiedergeben, und umgekehrt kann eine Funktion in mehreren Formen ausgedrückt werden.“ (Lutjeharms 1998, S. 125)

Ein anderes Ergebnis des Formens von vernetzten funktionalistischen Kategorien ist die Kreation von vernetzten Oberflächenkategorien oder Koalitionen von Oberflächenformen, die womöglich unterschiedlichen Funktionen dienen oder auch, sprachgeschichtlich gesehen, dienen. Die Oberflächenstruktur des Subjekts zeigt dieses Phänomen sehr deutlich. Es haben zum Beispiel viele Funktionalisten Gründe diskutiert, warum eine preverbale Position im Diskurs als Topic assoziiert wird. Dies ist vor allem für die ZuhörerInnen sehr sinnvoll und erleichtert den Diskurs, wenn wir das Thema bzw. den Topic, schon bevor wir einen Kommentar dazu abgeben, explizit machen. Außerdem ist klar, dass der Agent bzw. die handelnde Rolle sehr nah mit dem handelnden und korrespondierenden Verb in Verbindung gebracht werden soll. Darüber hinaus wird der Prozess erheblich effizienter, wenn semantisch miteinander verbundene Einheiten in der Äußerung nahe beieinander stehen. Die Regel heißt nun also:

- Topic an erster Stelle
- Agent nahe zum Verb

- Topic nahe zum Kommentar (Bates und MacWhinney 1981, S. 197)

Das Wettbewerbsmodell umfasst direkte Gruppenzuordnungen von Koalitionen von Funktionen und Koalitionen von Oberflächenformen. Die Schnelligkeit und Klarheit der Zuordnungen sind Funktionen von Zusammenkünften und miteinander mit Wettstreit liegenden Vektoren/Indikatoren, die unterschiedliche Gewichtungen zeigen. Prototypische Kombinationen erzeugen schnelle und richtige Antworten, aber zwei Zeichen können konkurrieren oder sich zusammentun, um eine Interpretation vorzunehmen. Der Prozess des Wettbewerbs und der Koalition dauern länger und hängen vom Unterschied der Stärke der Konkurrenz von beiden Seiten ab (Bates und MacWhinney 1981, S. 199–200).

Wie zuverlässig ein Oberflächenindikator ist, stellt sich erst im Laufe des Spracherwerbsprozesses heraus. Dabei spielt die Anwendbarkeit und ihre Zuverlässigkeit der Anwendung eine entscheidende Rolle. Letztere hängt wiederum von der Frequenz ab. Die Zuverlässigkeit wird daran gemessen, wie oft die Anwendung des Indikators zur korrekten Funktionszuordnung führt (Lutjeharms 1998, S. 126).

Greifen wir nun im Folgenden einige Merkmale der Verarbeitung von Syntax angelehnt an das Wettbewerbsmodell heraus.

#### **4.3.2. Wortfolge**

Die Ergebnisse der Studie von Lutjeharms und das Modell von Bates und MacWhinney zeigen, dass die Wortfolge oft der einzige Auslöser für richtige Übersetzungen ist, da Deklinationsendungen, die auf bestimmte Fälle und dadurch Rollen im Satz hinweisen, ignoriert wurden (Lutjeharms 1998, S. 140–141; Bates und MacWhinney 1981, S.202-206).

Wir sehen uns in verschiedenen Sprachen mit unterschiedlich rigiden oder freien Wortfolgeschemata konfrontiert. Das Englische verfolgt eine ganz eindeutige SVO-Wortfolge. Das Deutsche wiederum kennt SVO oder OVS in normalen Aussagesätzen. In Nebensätzen rutscht das Verb auch an die letzte Stelle und wird zur SOV-Folge (vgl. Duden 2009, S.844-852).

Auch ist für das Ungarische die SOV Stellung typisch, dies bedeutet, dass das Prädikat an die letzte Stelle rutscht und somit die eindeutige Bedeutungszuweisung erst durch die Interpretation des Prädikats am Ende stattfinden kann.

Hier eine bedeutende Schwierigkeit bildet vor allem das nominale Prädikat. Dies bedeutet, dass im Präsens Indikativ die dritte Person Singular und Plural ohne ein Kopulaverb gebildet wird.

|                       |              |                    |
|-----------------------|--------------|--------------------|
| z.B.: <i>Ő tanár.</i> | *Er Lehrer.  | ‚Er ist Lehrer.‘   |
| <i>Ők tanárok.</i>    | *Sie Lehrer. | ‚Sie sind Lehrer.‘ |

In den anderen Personen und den anderen Zeiten wird das Kopulaverb „van“ gebraucht. Gerade deshalb stellt dies viel Verwirrungspotenzial dar (Forgács 2001, S. 26-27).

Auch die habeo-Konstruktion weicht im Ungarischen vom Deutschen ab. Da es im Ungarischen kein haben-Verb gibt, bedient man sich einer anderen Konstruktion (Forgács 2001, S. 27)

z.B.: *Nekem van egy könyvem.* \*Mir ist ein Buch-mein. ‚Ich habe ein Buch.‘

Im Deutschen geht man einerseits davon aus, dass vor allem das Erkennen der Satzklammer schwierig ist, da sich die Bedeutung erst ganz am Ende vervollständigen lässt. Dies kann auch im Ungarischen beobachtet werden, und zwar bei der Präfixtrennung.

Satzklammern stellten andererseits in der Studie von Kaiser et al. keine signifikanten Schwierigkeiten dar. Handelt es sich um Tempusklammern, so kamen die ForscherInnen zu dem Schluss, dass vor allem das richtige Erkennen von Temporaladverbien für die Zuordnung der Zeit verantwortlich war. Dies dürfte sich als noch hilfreicher herausstellen, als das Erkennen der Zeitform durch das Verb. Hier lässt sich zum wiederholten Male die Bedeutung der Funktionswörter sehen, die hier meist Präpositionen und Adverbien waren. Wird nur ein einziges Funktionswort falsch verstanden, so kann dies zu einer gravierenden Fehlinterpretation des Satzes führen (Kaiser et al. 2010, S. 195–196).

Wenn allerdings die Kasusform eines Personalpronomens der Zuordnung auf Grund der Wortfolge widerspricht, hat die Kasusform eine höhere

Konfliktgültigkeit im Wettbewerb der Oberflächenindikatoren. Deutschsprachige entscheiden auf Grund der morphologischen Informationen, sobald diese vollständig sind. (Lutjeharms 1998, S. 141)

Die Analyse der Daten zeigt deutlich, dass die Ergebnisse dem Wettbewerbsmodell nach Bates und MacWhinney folgen. Wortfolge, Morphologie, semantisch-syntaktische Eigenschaften der Wörter wie die Verbvalenz steuern die Analyse und werden dabei unterschiedlich gewichtet. Beispielsweise haben Personalpronomen ein stärkeres Gewicht als die Wortfolge (Lutjeharms 1998, S. 145).

#### 4.3.3. Vermeidung der Analyse der Endungen und der Wortarten

Auffällig scheint für Lutjeharms, dass Lernende oft die Analyse der Endungen vermeiden, bzw. diese nur dann deuten, wenn sie eine bewusste Regelanwendung parat haben.

Bei der Verarbeitung der Muttersprache und wohl auch bei einer sehr gut beherrschten Zweit- oder Fremdsprache ist die Erkennung grammatischer Morpheme - diese Morpheme sind häufig und in der Zahl beschränkt - sehr stark automatisiert, so dass die periphere Sicht für die Verarbeitung ausreichen dürfte. (Lutjeharms 2002, S. 132)

Die Flexionsendungen sind noch nicht direkt mit den lexikalischen Einheiten verbunden. Die Satzinterpretation erfolgt hier in erster Linie über die Wortfolge und das Lexikon. Sie werden nur dann automatisch verarbeitet, wenn sie von der Ausgangssprache bereits bekannt sind. Auch Kasusmarkierungen wurden oft mithilfe der L1 gedeutet. So kommt es zu Fehldeutungen. Dieses automatische Vorgehen des Transfers von Kenntnissen, die aus der Ausgangssprache bekannt sind, scheint sehr lange den Einsatz von Kenntnissen aus der Zielsprache zu blockieren. In der Anfangsphase des Lernens einer anderen Sprache ist es offenbar schwer, bereits vertraute Strategien auszuschalten (Lutjeharms 2002, S. 132; Kaiser et al. 2010, S.174).

Die Deklinationsmorphologie im Deutschen unterstützt die lineare Verarbeitung mit wichtigen Indikatoren für die Segmentierung in Konstituenten, weil die Indikatoren die Zusammengehörigkeit der Wörter und oft die Kasusrolle im Satz sichtbar machen. (Lutjeharms 1998, S. 143)

In diesem Zusammenhang stellte Lutjeharms Probleme bei der Segmentierung durch Fehldeutungen von Wortarten fest. Relativsätze bzw. Relativpronomen und ihre Fälle wurden nicht als solche erkannt und führten daher zu Fehlübersetzungen. Da die

Testpersonen, die die Inhaltsfragen zu den Sätzen richtig gemacht haben, bei den Übersetzungen besser abschnitten als diejenigen, die eine hohe Punkteanzahl beim Grammatiktest hatten, lässt dies den Schluss zu, dass die kontextbedingte Deutung hier zielführender war. Insgesamt schnitten aber jene mit guten Grammatiktests bei den Übersetzungen besser ab. Auch lange Nominalphrasen ließen Segmentierungsprobleme entstehen. Kleine Wörter und Pronomen wie „ihre“ wurden nicht immer richtig zusammengeführt (Lutjeharms 1998, S. 141–142).

Da das Ungarische über eine sehr freie Wortstellung verfügt, ist es unerlässlich die einzelnen Wörter auf ihre Funktion im Satz hin zu untersuchen.

z.B.: *A macskát látja a kutya.* \* Die Katze sieht der Hund. ‚Der Hund sieht die Katze.‘

Das Objekt, in diesem Fall, die Katze, ist eindeutig mit dem Suffix –t als Objekt markiert. Hier kann man sich nicht auf die Wortfolge verlassen, sondern muss die Endungen zusätzlich analysieren, um zur Bedeutung zu gelangen.

#### 4.3.4. Kongruenz

Unter Kongruenz verstehen wir die Übereinstimmung von bestimmten syntaktischen Ausprägungen. Der Duden beschreibt das Phänomen wie folgt:

Wenn zwei Bestandteile des Satzes miteinander in einer engen Beziehung stehen, übernimmt der eine Bestandteil häufig vom anderen bestimmte grammatische Merkmale. Diese Erscheinung wird als Übereinstimmung oder Kongruenz bezeichnet. Mit dem grammatischen Mittel der Kongruenz wird der Zusammenhang zwischen den jeweiligen Bestandteilen verdeutlicht – die betroffenen Satzteile weisen gemeinsam bestimmte grammatische Merkmale auf und heben sich so vom Rest des Satzes ab. (Duden 2009, S. 945)

Auf folgende Merkmalklassen kann Kongruenz zutreffen;

- Person
- Numerus: Singular und Plural
- Genus: Maskulinum, Femininum, Neutrum
- Kasus: Nominativ, Akkusativ, Dativ, Genetiv

Lutjeharms zeigt in ihrer Studie Fehldeutungen von Artikel und Relativpronomen auf, die als Probleme der Kongruenz zu betrachten sind (Lutjeharms 1998, S.140-143).

Die zuvor besprochene Nicht-Deutung von Endungen und Fällen, hier zum Beispiel Dativ und Nominativ, kann auch auf die Kongruenz übertragen werden. Obwohl richtige Übersetzungen durch Passivisierungen oder Änderungen der Verbbedeutungen auftraten, wurden Kongruenzen missachtet. Selbst wenn das Verb eindeutig in Plural stand und dadurch Fehlszuweisungen praktisch auszuschließen gewesen wären, wurde hier durch das Nichtdeuten von Deklinationseendungen das Subjekt falsch gesetzt (Lutjeharms 1998, S. 143).

Im Ungarischen werden nur drei Arten der Kongruenz unterschieden. Diese sind im Allgemeinen der Rektion entgegengesetzt. Die Kongruenz wird am Kern markiert und ist durch die Erweiterung gesteuert. Die drei Arten sind die folgenden (Keszler und Lengyel, 2008, S.149):

- Numerus- und Personkongruenz
- Definitheitskongruenz
- Kasuskongruenz

Die Numerus- und Personkongruenz umfasst die Angleichung von Subjekt und Verb (*te mondtad* 'du hast es gesagt') oder auch Besitzer und Besitz (*a mi könyvünk* 'das unsere Buch' 'unser Buch').

Die Definitheitskongruenz beschreibt die Übereinstimmung zwischen Verb und dem definiten oder indefiniten Objekt (*fát vág* vs. *a fát vágja* '(er) schneidet Bäume' vs. '(er) schneidet den Baum').

Die Kasuskongruenz setzt Numeruskongruenz voraus. Hier gibt es wiederum einige Subklassen zu unterscheiden (Keszler und Lengyel 2008, S.149):

- Apposition + attribuerter Kern z.B.: *Mátyást, a királyt* '(den) Matthias, den König'
- Identifizierungsattribut + attribuerter Kern z.B.: *ezt a fiút* 'diesen Buben', *ezekkel a fiúkkal* 'mit diesen Buben'

#### 4.3.5. Das Verb im Ungarischen

Das Ungarische kann vor allem für Nicht-MuttersprachlerInnen besondere Schwierigkeiten bergen. Dabei geht es um eine Kombination aus den vorher beschriebenen Merkmalen der „Vermeidung der Analyse der Endungen“ und der

„Kongruenz“. In diesem Kapitel soll kurz auf Verben eingegangen werden, und welche Informationen sie alle enthalten können.

Das Verb im Ungarischen verfügt über Informationen zur Person, zum Numerus des Subjektes und zum Tempus und zum Modus. Außerdem kann das Verb etwas über die Definitheit oder Indefinitheit des Objektes ausdrücken (siehe auch Kapitel 4.3.4. → Kongruenz) (Keszler und Lengyel 2008, S. 41).

Das ungarische Verb enthält, ähnlich wie auch in anderen Sprachen wie das Italienische zum Beispiel, für jede Person eine eigene Endung. Daher sind Verwechslungen ausgeschlossen und das Pronomen kann außerdem weggelassen werden.

Ein Beispiel für eine subjektive Konjugation:

|                            |                              |
|----------------------------|------------------------------|
| <i>(én) olvas-ok</i>       | ‚ich lese‘                   |
| <i>(te) olvas-ol</i>       | ‚du liest‘                   |
| <i>(ő/ön) olvas-</i>       | ‚er/sie/es liest/Sie lesen‘  |
| <i>(mi) olvas-unk</i>      | ‚wir lesen‘                  |
| <i>(ti) olvas-tok</i>      | ‚ihr lest‘                   |
| <i>(ők/önök) olvas-nak</i> | ‚sie lesen/ Sie (Pl.) lesen‘ |

Darüber hinaus kann nun das Akkusativobjekt in der Konjugation enthalten sein.

Ein Beispiel für eine objektive Konjugation:

|                            |                                            |
|----------------------------|--------------------------------------------|
| <i>(én) olvas-om</i>       | ‚ich lese es/das‘                          |
| <i>(te) olvas-od</i>       | ‚du liest es/das‘                          |
| <i>(ő/ön) olvas-sa</i>     | ‚er/sie/es liest es/das, Sie lesen es/das‘ |
| <i>(mi) olvas-suk</i>      | ‚wie lesen es/das‘                         |
| <i>(ti) olvass-átok</i>    | ‚ihr lest es/das‘                          |
| <i>(ők/önök) olvas-sák</i> | ‚sie lesen es/das, Sie (Pl.) lesen es/das‘ |

Eine weitere Schwierigkeit der nur morphologisch codierten Subjekt-Objekt-Beziehungen bildet zum Beispiel das Verhältnis zwischen „ich-dich“, also der ersten Person mit dem Akkusativ der zweiten Person. Dafür gibt es nämlich die implikative Konjugation mit dem Suffix *-lak/-lek* (Forgács 2001, S.92):



(én) várlak (téged/titeket) ‚ich erwarte dich/euch‘

(én) kérlek (téged/titeket) ‚ich bitte dich/euch‘

Daher kann es im Ungarischen sein, dass ein Wort bereits einen vollständigen Satz bildet, da alle Informationen über Subjekt, Objekt, Verb (als Informationsträger), Tempus, Numerus und Modus (vgl. hier z.B. Forgács: Die ungarische Grammatik) enthalten sind. Viele verschiedene Komponenten können im Verb zusammengeführt werden, so dass es für Außenstehende nicht immer leicht ist, den gesamten Sinn zu erfassen (vgl. Forgács 2001, S. 342-358):

z.B. *tegezhetem?* ‚Kann ich Sie duzen?‘

*Magázzalak?* ‚Soll ich dich siezen?‘

*Mondták, hogy...* ‚Sie haben (das) gesagt, dass...‘

Im Ungarischen können außerdem Infinitive als Subjekte herangezogen werden, wie zum Beispiel:

*Nem jó itt a hidegben várni.* ‚Es ist nicht gut, hier in der Kälte zu warten.‘

Auch können latente Subjekte vorkommen:

*Itt fáj, a bal karomban.* ‚Hier tut es weh, in meinem linken Arm.‘ (Forgács 2001, S.350-351)

#### 4.3.6. Valenz bei Verben

Die Vermeidung der Deutung von Deklinationsebenen kann dazu führen, dass die Valenz eines Wortes geändert wird. So können zum Beispiel Präpositionen, die für die Übersetzung notwendig sind, verloren gehen (Lutjeharms 1998, S. 144). Dies kann in dem Fall des Ungarischen zu verheerenden Folgen führen, da Präpositionen als Endungen versteckt sind. Wenn diese nicht analysiert werden, kann sehr oft der Satz nicht richtig übersetzt werden.

Der Begriff der Valenz wird von Tesnière 1980 geprägt, der ihn sich aus der Chemie holt. Dort bedeutet Valenz „Wertigkeit“. Ein Atom kann mehrere Aktanten mit Häkchen an sich binden und das können Verben, und auch andere Wortarten, auch. Welke meint, dass die Valenz eines Verbs die Ergänzungswürdigkeit und die Fähigkeit der Verben, Ergänzungen zu verlangen, beschreibt. Die Valenzgrammatik

entwickelt sich aus der Dependenzgrammatik. Beide legen die gleichen Kriterien fest, nur mit anderen Interpretationen (Welke 2010, S. 44-47).

Valenz: die Summe aller subklassenspezifischen Rektionen eines Regens, die Zahl, Art und Obligatorik der jeweils möglichen Ergänzungen festlegt. (Pilarský 2013, S.135)

So nehmen wir beispielsweise folgende Verben und beschreiben ihre Valenz, indem wir stets den kürzest möglichen Satz damit bilden und obligatorische Satzglieder ergänzen:

regnen <sup>0</sup>: nullwertig → es regnet.

schlafen <sup>1</sup>: einwertig → er schläft.

stellen <sup>3</sup>: dreiwertig → ich stelle das Buch auf den Tisch.

Nun stellt sich die Frage, ob die Valenz auch bei der Analyse und Interpretation von schriftlichen Äußerungen beim Lesen einen Einfluss auf die Verarbeitung hat. Dafür muss zuerst das Verb identifiziert und erkannt und darüber hinaus seine Wertigkeit festgelegt werden.

Im Ungarischen lassen sich folgende Verbtypen feststellen:

- subjektlose Sätze: Verben, die keine Subjektergänzung haben können, z.B. *havazik* ‚es schneit‘, *hajnalodik* ‚es dämmt‘
- einwertige Verben: Diese Verben haben nur eine Ergänzung. Dies ist immer das Subjekt, z.B. *fúj a szél* ‚der Wind weht‘, *süt a nap* ‚die Sonne scheint‘
- Verben mit fakultativem Subjekt: Diese Verben können sowohl mit als auch ohne Verb auftreten. Es ist nicht ganz klar, worauf sich das Prädikat bezieht, z.B. *esik [az eső]* ‚es regnet [der Regen]‘, *dörög [az ég]* ‚es donnert [der Himmel]‘
- Zweiwertige Verben: Diese Verben haben zwei Ergänzungen; das Subjekt und entweder ein Objekt oder eine Adverbialergänzung, z.B. *a feleségem cipőt vásárol* ‚Meine Frau kauft Schuhe ein‘, *a szék Görögországból származik* ‚Der Sessel kommt aus Griechenland‘.
- Dreiwertige Verben: Die erste Ergänzung ist hier das Subjekt und die zwei weiteren das Objekt und eine Adverbialergänzung, z.B. *a szüleim megbeszélnek velem a gondjaikat* ‚Meine Eltern besprechen mit mir ihre Probleme‘.

- Vierwertige Verben: Eine Ergänzung ist hier das Subjekt, die anderen meist das Objekt und zwei Adverbialbestimmungen, z.B. *Bandi a indiánokról mesélt a testvérének egy érdekes történetet* ‚Bandi erzählte seinem Bruder eine interessante Geschichte über die Indianer‘ (Keszler und Lengyel 2008, S.32-33).

Auch das Ungarische unterscheidet nun zwischen fakultativen und obligatorischen Ergänzungen. Ein Beispiel für letztere wäre z.B. *jártas valamiben* ‚dessen kundig sein‘. Sie können dann nicht weggelassen werden. Andere Ergänzungen wiederum können weggelassen werden und sind nur fakultativ, wie z.B. *Kati olvas* ‚Kati liest‘. Hier ist es nicht unbedingt notwendig, zu sagen, was sie liest. Beim Subjekt und Objekt handelt es sich im Ungarischen immer um Ergänzungen. Auch Adverbialbestimmungen können manchmal obligatorisch sein, wie z.B. *nekítámaszkodik a falnak* ‚sich an die Wand lehnen‘. Dennoch muss in jedem Satz einzeln bestimmt werden, ob es sich bei der Adverbialbestimmung um eine obligatorische oder freie Ergänzung handelt, da dies vom Kontext abhängt.

Ein Beispiel für eine freie Ergänzung wäre:

- *Péter a kertben beszélget.* ‚Peter unterhält sich im Garten.‘

Dass er dies im Garten tut, ist nur eine zusätzliche Information; die Valenz *beszélget* ‚unterhalten‘ fordert diese Lokalbestimmung aber nicht ein (Keszler und Lengyel 2008, S. 150).

Untersuchungen von Lutjeharms zeigen, dass in Bezug auf die Valenz sehr selten Fehler vorkommen, die darauf deuten würden, dass die Valenz die Segmentierung steuert. Dies kann durch die Sprachverwandtschaft oder auch durch das vorhandene Weltwissen erklärt werden (Lutjeharms 1998, S. 144).

#### 4.3.7. Belebtheit/Unbelebtheit bei Substantiven

Kommen wir zurück zur Wortfolge und zu einem Kriterium, das diese bei der Analyse beeinflussen kann. Kaiser et al. haben in ihrer Studie untersucht, in welchem Maße die OVS-Topologie von den Lernenden erkannt wird. Die alternative Wortfolge wäre SVO.

Sie kamen zu dem Schluss, dass die Reihenfolge Objekt-Verb-Subjekt zu größeren Problemen führt als die herkömmliche Folge Subjekt-Verb-Objekt. Hier zeigt sich

jedoch deutlich, dass auch andere Faktoren für das Erkennen der Reihenfolge und die Rollenzuweisung innerhalb des Satzes verantwortlich sind. Der Faktor Belebtheit/Unbelebtheit spielt hier eine große Rolle. Handelte es sich um zwei belebte Nomen, so ist das Missverstehenspotenzial größer, als wenn dies nicht der Fall ist (Kaiser et al. 2010, S. 186).

Bates und MacWhinney haben gezeigt, dass Zweisprachige die Prinzipien der Agens-Bestimmung aus ihrer Erstsprache auf die L2 übertragen. Es kann aber auch zu einer Mischform zwischen L1 und L2, was die Satzanalyse betrifft, kommen. Die Forscher fanden heraus, dass zum Beispiel eine Person mit Italienisch als L1 sich bei der Interpretation der Bedeutung von Englisch mehr auf die Kategorien Belebtheit und Kongruenz konzentriert als auf die Satzstellung (Kaiser et al. 2010, S. 174; Bates und MacWhinney 1981, S. 202-205).

Ein Beispiel für Belebtheit und Unbelebtheit im Ungarischen wären die folgenden Sätze:

- *A békát látja a gólya.* ‚Den Frosch sieht der Storch.‘
- *A virágot látja a gólya.* ‚Die Blume sieht der Storch.‘

Im ersten Satz sind sowohl das Subjekt als auch das Objekt belebt. Ohne die Identifizierung der Kasusendungen wird es nicht möglich sein, zu sagen, wer wen zuerst sieht. Theoretisch ist es auch möglich, dass der aufmerksame Frosch zuerst den Storch erspäht, um ihm zu entgehen. Im zweiten Satz ist klar, dass die Blume unbelebt ist (auch wenn wir wissen, dass auch Pflanzen leben) und somit der Storch die Blume sieht. Ich werde in der Untersuchung im empirischen Teil genau darauf achten, welche Strategien den rezeptiven Zweisprachigen helfen werden.

#### 4.3.8. Reihenfolge der Erwähnung

Auch in Zusammenhang mit der Wortfolge steht eine weitere Strategie, die davon ausgeht, dass die Reihenfolge der Erwähnung der Satzglieder im Satz eine Bedeutung hat und zwingend ist. Haben wir zum Beispiel in einem Satz eine zeitliche Abfolge, so neigen die LeserInnen dazu, die Ereignisse in der Reihenfolge zu sehen, wie sie im Satz chronologisch ausgedrückt sind. Sätze, die nicht diesem Aufbau folgen, sind schließlich schwer verständlich (Kintsch 1982, S. 269–270).

E. Clark 1971 hat dazu Studien mit Kindern im Alter zwischen drei und fünf Jahren durchgeführt. Sie erhielten unter anderem die folgenden Sätze und sollten das Szenario nachspielen. Dabei wurden die beiden Zeitangaben „before“ und „after“ eingebaut.

- The boy kicked the rock before he patted the dog.
- Before the boy patted the dog, he kicked the rock.

Die Ergebnisse zeigten, dass die jüngsten Kinder sich auf die Reihenfolge im Satz verließen und auf „before“ und „after“ nicht reagierten. Nur die älteren VersuchsteilnehmerInnen verstanden die Ausdrücke richtig und hielten die tatsächliche Reihenfolge ein (Kintsch 1982, S. 270).

Die Strategie sich also auf die Abfolge der Erwähnung zu stützen, ist nicht immer zielführend. Normalerweise wird jedoch chronologisch erzählt, daher können die ZuhörerInnen Merkmale und Hinweise, die sich auf die zeitliche Abfolge konzentrieren, außer Acht lassen. Ist dies jedoch nicht der Fall, so müssen andere Strategien des Verständnisses von linguistischen Strukturen greifen (Kintsch 1982, S. 270).

Beispiele für die Beachtung der zeitlichen Reihenfolge in einem ungarischen Satz wären zum Beispiel folgende:

- ‚Der Igel trank aus dem Teich, bevor er wegging.‘
  - *A sündisznó ivott a tóból mielőtt elment.*
- ‚Bevor er wegging, trank der Igel aus dem Teich.‘
  - *Mielőtt elment a sündisznó, ivott a tóból.*
- ‚Nachdem der Igel aus dem Teich getrunken hatte, ging er.‘
  - *Miután a sündisznó ivott a tóból, elment.*
- ‚Der Igel ging, nachdem er aus dem Teich getrunken hatte.‘
  - *A sündisznó elment, miután ivott a tóból.*

Bei diesen Beispielen muss die zeitliche Reihenfolge genau eingehalten werden, was voraussetzt, dass „mielőtt“ und „azután“ verstanden und richtig übersetzt werden können.

#### 4.4. Semantische Ebene

Die letzte Ebene, die für die Verarbeitungsebenen wichtig scheint, stellt die semantische Ebene dar. Es wird angenommen, dass Wortrepräsentationen in einer Art semantischem Gedächtnis bzw. in einem sprachübergreifenden Begriffssystem lokalisiert werden können. Wird neuer Wortschatz erworben, so geht es in erster Linie um den Erwerb neuer Formen. Im semantischen Gedächtnis können dafür sehr wohl Adaptierungen oder Erweiterungen notwendig sein.

Betrachten wir die Formebene, so gehen wir hier eher von getrennten Repräsentationsebenen aus (phonologisch, orthografisch, etc.), wobei es hier auch andere Hypothesen der Neurolinguistik gibt (Lutjeharms 2002, S. 129-130).

Wir können davon ausgehen, dass es hierarchiehöhere und hierarchieniedrigere Prozesse bei der Sprachverarbeitung gibt, so verdichten erstere die Informationen, um zu einer Bedeutungsrepräsentation und einer Kohärenzbildung durch Erweiterungen zu gelangen. Diese zweite Form der Kohärenzbildung stellt semantische Verbindungen her. Auch bei einem/einer geübten SprecherIn sind diese Prozesse nicht unbedingt automatisiert. Die Repräsentation der Bedeutung, die dadurch entsteht, ist ziel-, erwartungs- und vorwissensgeleitet. Sie wurde anhand der Informationen und im Zusammenspiel mit den genannten Merkmalen konstruiert (Gold 2007, S. 19–20).

Die semantische Verarbeitung, das eigentliche Textverständnis, entsteht aus einer Interaktion der Ergebnisse der Dekodierprozesse mit dem inhaltlichen Vorwissen, wobei mit Hilfe des Inferierens Zusammenhang hergestellt wird. (Lutjeharms 2002, S. 132)

Das Anwenden von inhaltlichem Vorwissen kann die Inferierleistung fördern. Auch die Leseintention ist hier von Bedeutung, weil sie den Lesestil und damit auch die Lesestrategie bedingt. Der Lesestil kann, wie bereits schon erwähnt, suchend, kursorisch, orientierend oder total sein. Gelingt die inhaltliche Verarbeitung, wird aus den Textinformationen und dem Vorwissen ein mentales Modell zum Textinhalt konstruiert. Die Strategien dafür können durchaus auch aus der Ausgangssprache genommen bzw. entliehen werden. Dabei hat man jedoch herausgefunden, dass die Interferenz bei sehr geringen Sprachkenntnissen nicht von Erfolg gekrönt ist, da die Dekodierung zu viel Aufmerksamkeit erfordert (Lutjeharms 2002, S. 132).

Ein ungarisches Beispiel, bei dem Vorwissen und Kontextwissen, Herleitungen, etc. helfen können, wäre folgendes:

„A Mikulások Világkongresszusát 1957 óta minden év júliusában megrendezik Dániában, a Kopenhágától északra fekvő Bellevue tengerpartján.“ (Nők lapja 2016, S.6)

Dieser Satz wurde aus einer bekannten und beliebten Frauenzeitschrift in Ungarn entnommen, aus der „nők lapja“. Es kommen viele Internationalismen vor wie „kongresszus“, „július“, „Dánia“ für Dänemark und „Kopenhága“. Das Schlüsselwort ist hier das Subjekt „Mikulás“, der Weihnachtsmann. Mithilfe dieser Informationen, dem Welt- und Kontextwissen kann geschlussfolgert werden, dass es sich um einen Weihnachtsmannkongress im Sommer in Kopenhagen handelt.

#### 4.5. Interaktion der Ebenen

In diesem Kapitel wurden sehr genau die unteren Verarbeitungsebenen beim Lesen beschrieben. Dabei spielen die graphophonische Ebene, die Worterkennung, die syntaktische und die semantische Ebene eine Rolle. Seit der Einführung des Wettbewerbsmodells von Bates und MacWhinney wissen wir jedoch, dass diese Ebenen und Kategorien nicht getrennt voneinander ablaufen, sondern sich ergänzen und verstärken; sie interagieren miteinander. Ist die Dekodierebene gestört, so kann dies durch Vorwissen, durch Kontext und Textinhalt oder andere Kategorien ausgeglichen werden, „[...] doch kontextuelle Informationen werden bei der Kompensation von Defiziten auf der Formebene nicht oft spontan eingesetzt.“ (Lutjeharms 2002, S. 132–133)

Wird der Kontext für die Bedeutungerschließung eingesetzt, so handelt es sich meist nur um den direkten Kontext. Gegenstand der Forschungen waren oft die Strategien von schwachen und erfolgreichen LeserInnen. Man hat herausgefunden, dass die Gedächtnisspanne von schwachen LeserInnen geringer ist. Dies deutet darauf hin, dass sie bei der bewussten Verarbeitung weniger Hinweisen gleichzeitig nachgehen können. Außerdem wird die Form von ihnen langsamer verarbeitet. Dies ist auf Defizite bei der phonologischen Rekodierung zurückzuführen bzw. auch auf die langsame Worterkennung. Daher sind manche dazu gezwungen, bereits bei der Worterkennung, unter Zuhilfenahme des Kontextes, zu raten. Erst dieses Raten ermöglicht ihnen, nicht nur auf der Formebene zu bleiben, sondern auch auf die

Inhaltsebene zu kommen. Bei schwachen LeserInnen lässt sich außerdem feststellen, dass sie nicht gut zwischen wichtigen bzw. passenden und unpassenden Informationen unterscheiden können und sich daher auch von diesen Informationen leichter ablenken lassen. Dennoch können sie auch kontextuellen Hinweisen nachgehen. Es handle sich hier wahrscheinlich um Probleme der Inhibierung. Erfolgreiche LeserInnen brauchen bei der Worterkennung meist keinen Kontext, sondern konzentrieren sich völlig auf die semantische Ebene. Sie brauchen daher auch keine Arbeitsgedächtniskapazität (Lutjeharms 2002, S. 133).



## 5. Zusammenfassung

Untersuchungsgegenstand dieser Masterarbeit sind Verständnisstrategien bei einer sehr kleinen Zielgruppe, nämlich bei rezeptiven Zweisprachigen des Ungarischen. In Definitionen zur Mehrsprachigkeit und Zweisprachigkeit wird meist von einer perfekten Beherrschung der Sprachen ausgegangen, um mit dem Stempel *zwei-* bzw. *mehrsprachig* versehen zu werden. Die vier Fertigkeiten Lesen, Schreiben, Sprechen, Hören werden hier in beiden oder allen Sprachen perfekt beherrscht. Dieses Merkmal trifft auf rezeptive Zweisprachige nicht zu, da sie meist nur im Hören und vielleicht noch Lesen gut geschult sind. Sie werden daher oft als „nicht perfekte“, „unvollständige“ oder „passive“ SprecherInnen bezeichnet. All diese Definitionen weisen eine negative und defizitäre Konnotation auf. Wer jedoch eine Sprache „hören“ und lesen kann, der ist nicht passiv, wie Lippert in ihren Untersuchungen meint.

Wichtig ist diese Definition der rezeptiven Zweisprachigkeit im Rahmen dieser Arbeit von anderen ähnlichen Begriffen abzugrenzen. Beispielsweise sind hier keine Personen gemeint, deren Sprachen sehr ähnlich sind und deshalb gut verstehen, was die anderen sagen. Rezeptive Zweisprachige haben immer eine Geschichte. Die Sprachbeherrschung führte meist von Einsprachigkeit über ein Stadium der Zweisprachigkeit und schließlich zum Verlust der Sprache. Die rezeptive Zweisprachigkeit bildet hier ein Zwischenstadium, in dem, laut Lippert, noch beide Wege offen sind: sowohl das Aufgeben als auch die Wiederaufnahme der Sprache.

Im zweiten Teil des theoretischen Teils wurden Verständnisstrategien des Lesens aufgezeigt. Wichtig ist, dass eine Strategie keine Regel ist. Regeln werden angewandt und sie führen zur Lösung. Strategien sind Prozesse, die den Lösungsweg erleichtern, sie führen aber nicht immer zur richtigen Lösung. Passiert das, so werden sie durch neue ersetzt.

Wir unterscheiden allgemein zwischen Lern-, Lerner- und Problemlösungsstrategien beim Lesen. Zu den Lernstrategien zählen zum Beispiel die Verallgemeinerung oder auch das Weglassen von Störfaktoren. Problemlösungsstrategien sind bewusste Aktivitäten zur Lösung des Problems, wie Nachschlagen oder Fragen. Lernerstrategien unterstützen das Lernen selbst und sind langwieriger. Dazu zählen zum Beispiel das Memorisieren und bestimmte kognitive Strategien.

Um nun ganz genau Verständnis zu generieren, müssen die unteren Verarbeitungsebenen aktiviert werden. Zu diesen zählen: die graphophonische Ebene, die Worterkennung, die syntaktische Ebene und die semantische Ebene.

Bei der graphophonischen Ebene geht es rein um die Interpretation der Zeichen selbst, also um ein bestimmtes Schriftbild. Die Worterkennung ist dafür verantwortlich, dass wir ein Wort als solches identifizieren können. Dies kann über die Orthografie stattfinden, über Kontrastmangel und das Herleiten von ähnlichen Strukturen und über Transfer durch zum Beispiel die Lautung. Funktionswörter, die nicht erkannt werden und Falsche Freunde können Störfaktoren sein.

Für die Analyse der syntaktischen Ebene wurden viele Modelle erstellt. Ich orientiere mich hier am Wettbewerbsmodell von Bates und MacWhinney. Dieses erschafft mehrere Ebenen, die einerseits miteinander konkurrieren, aber sich auch andererseits unterstützen und verstärken. Ein wichtiger syntaktischer Auslöser ist die Wortfolge. Stimmt diese mit dem herkömmlichen Schema SVO nicht überein, so müssten zum Beispiel Deklinationsendungen analysiert werden, was von ProbandInnen oft nicht gemacht wird. Kongruenz von zum Beispiel Verb und Subjekt könnten bei Übersetzungen helfen, genau wie die Bestimmung der Valenz eines Verbs. Das einzige, was manchmal stärker gewichtet wird als die Wortfolge, sind die Merkmale der Belebtheit und Unbelebtheit. Durch sie können stellenweise richtige Zuordnungen von Agens und Patiens getroffen werden. Dies kann auch auf die Reihenfolge der Erwähnung einen Einfluss haben.

Auf der semantischen Ebene können Vorwissen, Kontextwissen und auch Weltwissen gemeinsam die Bedeutung erschließen. Das Modell nach Bates und MacWhinney zeigt auf jeden Fall, dass die beschriebenen Ebenen nicht isoliert voneinander existieren, sondern miteinander interagieren.

Im folgenden Teil meiner Arbeit möchte ich untersuchen, welche von den genannten Strategien von rezeptiven Zweisprachigen benützt werden, um zu Verständnis zu gelangen.

## II. PRAKTISCHER TEIL

Nach der Vorstellung des theoretischen Hintergrundwissens für diese Arbeit folgt nun im zweiten Teil die praktische Umsetzung. Zuerst wird das Forschungsdesign mit den Forschungsfragen und den Forschungshypothesen aufgestellt. Danach werden der Feldzugang, die Methodologie und die Auswertungsmethoden beschrieben. Anschließend wird die Gruppe der ProbandInnen vorgestellt. Dann folgen die Ergebnisse der Studie.

### 6. Forschungsdesign

#### 6.1. Forschungsfragen und -hypothesen

In meiner Forschung möchte ich Verständnisstrategien von rezeptiven Zweisprachigen analysieren. Dabei konzentriere ich mich einerseits auf das Leseverständnis und andererseits auf das Ungarische. Ich werde nun meine Forschungsfragen aufstellen und einige Forschungshypothesen nennen und beschreiben:

##### **Forschungsfrage I**

- Welche Verständnisstrategien wenden rezeptive Zweisprachige des Ungarischen mit der dominanten Sprache Deutsch beim Lesen eines sachlichen und eines epischen kurzen Textes an?

##### **Hypothese**

- Rezeptive Zweisprachige benützen bei der Interpretation der Texte Lernstrategien wie die Verallgemeinerung bzw. die Weglassung.

Hier sind die Hauptkategorien noch einmal dargestellt:

| <b>Verständnisstrategien</b>                                                                                                                                                |  |  |  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Lernstrategien<ul style="list-style-type: none"><li>◦ u.a. Soziale Lernstrategien, Kommunikative Lernstrategien</li></ul></li></ul> |  |  |  |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Problemlösungsstrategien</li></ul>                                                                                                  |  |  |  |

- Lernerstrategien
  - u.a. Memorisieren, Kognitive Lernerstrategien, metakognitive Lernerstrategien, etc.

**Tabelle 5: Kategorien Verständnisstrategien**

## **Forschungsfrage II**

- Welche Verarbeitungsstrategien werden von ebendiesen rezeptiven Zweisprachigen mit der dominanten Sprache Deutsch beim Generieren von Verständnis bei den genannten Texten angewandt?

## **Hypothesen**

- ProbandInnen, die nur das Hören auf Ungarisch gewohnt sind, werden gar nicht dazu kommen, bestimmte Verständnisstrategien und Verarbeitungsebenen zu aktivieren, da sie an der Interpretation der Zeichen scheitern.
- Auf der Ebene der Worterkennung werden die ProbandInnen im Text 1 mehr als die Hälfte der Zeit mit Ähnlichkeit und Transfer aus anderen Sprachen arbeiten.
- Probleme auf der syntaktischen Ebene entstehen durch die Vermeidung der Analyse der Endungen.
- ProbandInnen werden versuchen, Textlücken durch Weltwissen zu füllen!

| <b>Verarbeitungsebenen</b>                                                                                                                                              |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• graphophonische Ebene</li> </ul>                                                                                               |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Worterkennung               <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ u.a. Orthografie, Transfer, etc.</li> </ul> </li> </ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• syntaktische Ebene               <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ u.a. Wortfolge, Valenz, etc.</li> </ul> </li> </ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• semantische Ebene               <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ u.a. Weltwissen, Kontextwissen</li> </ul> </li> </ul> |

**Tabelle 6: Kategorien Verarbeitungsebenen**

## 6.2. Forschungsfeld und Zugang

Um genaue Strategien und Verarbeitungsebenen der ProbandInnen nachzuvollziehen, bediene ich mich in dieser Arbeit eines introspektiven Verfahrens; nämlich des Lauten Denkens. Die ProbandInnen erhalten zwei kurze Texte auf Ungarisch, einen journalistischen Text über ein aktuelles Thema und einen epischen Text, den Anfang eines modernen Märchens, und werden aufgefordert, den Text zu lesen und ihre Gedanken, wie sie zum Verständnis kommen, laut mitzuteilen.

In der Fremdsprachenforschung bedient man sich gerne introspektiver Methoden, wenn man zum Beispiel Aufgabenbearbeitungen bei Schreib- und Leseaufgaben analysieren und nachvollziehen möchte. Dadurch können Strategien und Übersetzungsprozesse untersucht werden. Aber auch in der Sprachtestforschung finden wir des Öfteren den Einsatz der Methode des Lauten Denkens (Heine 2014, S. 132).

Der Erhebungskontext ist das Feld. „Im Rahmen qualitativer Forschung soll [...] das Untersuchungsfeld weitgehend in seinem natürlichen Zustand belassen bleiben.“ (Riemer 2014, S. 21)

Ein Hauptanliegen von qualitativen Forschungsmethoden ist also die Natürlichkeit des Untersuchungsfeldes. Sie versuchen alles so natürlich wie möglich zu belassen und die Akteure selbst zu Wort kommen zu lassen. Bei den dabei zu Tage tretenden Daten handelt es sich anders als bei der quantitativen Forschung nicht um Zahlen, sondern um Texte. Diese Texte durchlaufen interpretative Verfahren der Datenaufbereitung und -analyse und werden schlussendlich in andere Texte übergeführt. Dadurch entstehen meist sehr große Datenmengen (Schmelter 2014, S. 41).

Die ProbandInnen in dieser Studie erhalten also zwei kleine Texte auf Ungarisch, sollen diese lesen und versuchen zu verstehen. Das Ziel der Methode ist, die Gedanken sichtbar zu machen. Dieses Verfahren soll die Gedanken als etwas ganz Natürliches und automatisch Ablaufendes betrachten, wobei davon auszugehen ist, dass es bei Weitem nicht natürlich ist, seine Gedanken laut mitzuteilen:

Nicht alle Erhebungskontexte sind aber automatisch „natürlich“ in der Weise, dass keine besonderen Arrangements für die Datenerhebung eingerichtet werden müssen. Jede Form von Befragung und insbesondere

Introspektion, die darauf abzielt, Einsicht in mentale oder emotionale Prozesse zu gewinnen, kann auf Untersuchungsteilnehmer(innen) hochgradig künstlich wirken, da diese normalerweise z.B. nicht parallel zur Bearbeitung von Aufgaben laut denken würden [...]. (Riemer 2014, S. 21-22)

Diese *Unnatürlichkeit* des Erhebungskontextes ist auch bei dieser Art der Erprobung des Konzeptes im Hinterkopf zu behalten.

Beim Datentyp handelt es sich um verbale Daten. Ziel ist das Abbilden der Strategien, die die ProbandInnen während der Bearbeitung der Texte anwenden. Die Ausübung der Tätigkeit und das Formulieren der Gedanken erfolgen zeitgleich. Dadurch sind die gewonnenen Daten sehr umfangreich und kleinschrittig.

Das Auswertungsverfahren wird daher interpretativ durchgeführt (siehe Kapitel: 7.2.):

Das für die qualitative Datenerhebung zentrale Charakteristikum ist, dass qualitative, d.h. in der Regel nicht quantifizierbare Daten gewonnen werden, die als verbale, nicht standardisierte Daten vorliegen. [...] Mittels interpretativer Verfahren der Datenanalyse [...] werden Befunde von eingeschränkter, mittlerer Reichweite angestrebt und daher wird auf eine Generalisierung der Befunde weitgehend verzichtet [...]. (Riemer 2014, S. 22)

Einerseits ist klar, dass durch die gewonnenen Daten eine Innenperspektive der ProbandInnen zum Vorschein gebracht wird. Andererseits soll durch diese Forschung herausgefunden werden, welche genauen Strategien und Verarbeitungsebenen bei rezeptiven Zweisprachigen bei der Interpretation von Texten beteiligt sind. Daher wird der Anspruch einer Allgemeingültigkeit der Ergebnisse erhoben, der jedoch nur für den beschriebenen Forschungskontext gilt. Daher ist einerseits, bedingt durch das Verfahren des Lauten Denkens, von einer emischen aber auch von einer etischen Perspektive der Wissenschaftstheorie die Rede.

Die ProbandInnen sind rezeptive Zweisprachige des Ungarischen; die dominante Sprache, die nicht immer L1 sein muss, ist Deutsch. Ungarisch wurde in der Umgebung gehört und wahrgenommen, aber wird nicht produktiv beherrscht. Ab einem Alter von 15 Jahren kann an der Studie teilgenommen werden. Diese Altersgrenze setzt sich aus zwei Vorüberlegungen zusammen. Einerseits muss bei

der Untersuchung ein Text gelesen werden (Alphabetisierung) und andererseits sollen komplexe Strategien des Sprachverständnisses gezeigt werden, wobei ich davon ausgehe, dass dies erst ab einer gewissen geistigen Reife, die ich nun mit 15 Jahren festgelegt habe, abgesichert ist.

## **6.3. Datenerhebung**

### **6.3.1. Qualitative Forschung: Gütekriterien**

Introspektive Verfahren gehören wie das Laute Denken zu den qualitativen Forschungen. Während wir bei quantitativen Forschungen genaue Gütekriterien definieren können, so ist dies aufgrund der unterschiedlichen Ziele und Methoden bei der qualitativen Forschung nicht möglich.

Gütekriterien sind normative theoretische Konstrukte, die absichtlich abstrakt gehalten sind und die deshalb im Rahmen konkreter Forschungsvorhaben individuell angepasst werden müssen. (Schmelter 2014, S. 33)

Einige Grundprinzipien lassen sich dennoch als Gütekriterien wie folgt definieren:

- Offenheit
- Flexibilität
- Kommunikativität
- Reflexivität (Schmelter 2014, S. 42)

Beim Prinzip der Offenheit geht es darum, dass das Untersuchungsfeld noch offen sein soll und nicht bereits durch theoretische Vorstrukturierung vorgegeben ist. Daraus ergibt sich das Prinzip der Flexibilität. Im Laufe der Forschung kann es notwendig sein, die eingesetzten Methoden, Herangehensweisen und Instrumente zu verändern. Die Kommunikativität beinhaltet die Miteinbeziehung von verschiedenen Perspektiven, um die Akteure auch zu Wort kommen zu lassen. Aus dem Zusammenwirken dieser genannten Prinzipien ist es nun durch die Subjektivität der Forschenden und der PartnerInnen heraus möglich, darüber zu reflektieren. Die Reflexionen der Forschenden selbst über ihr Handeln und Involviertsein in die Studie werden in den Daten verarbeitet (Schmelter 2014, S. 42).

Einerseits wird bei der hier vorliegenden Untersuchung durch die Festlegung der Kategorien zu Strategien und den Verarbeitungsebenen bereits eine Vorstrukturierung vorgenommen, andererseits kann die Auswertung noch zu anderen

Ergebnissen führen und somit die Vorannahmen verändern. Daher wird davon ausgegangen, dass auch diese Forschung offen, weil flexibel, ist. Die Kommunikativität ist gegeben, da die ProbandInnen selbst durch das Vokalisieren ihrer Gedanken zu Wort kommen. Die Ergebnisse werden analysiert und auch reflektiert.

Ein sehr wichtiges Kriterium bei qualitativen Studien ist die Transparenz. Da das Gütekriterium der Replikation beispielsweise nicht angenommen werden kann, muss daher eine vollständige und durchgängige Dokumentation der Forschung gewährleistet sein, was andererseits eine Schwierigkeit darstellt, da die erhobenen Daten meist nicht zur Gänze zur Publikation freigegeben und daher nur Ausschnitte sichtbar gemacht werden. „Auf diese Weise kann die Datengeleitetheit der Theoriebildung, die als weiteres wichtiges Gütekriterium qualitativer Ansätze gelten kann, nicht mehr hinreichend nachvollzogen und damit geprüft werden.“ (Schmelter 2014, S. 42). Das Gütekriterium der Transparenz ist jedoch in dieser Arbeit mit Sicherheit gegeben.

Auch in dieser Untersuchung wird es im Anhang lückenlose Dokumentationen der Gesprächsprotokolle geben. In der Analyse werden aber nur jene Passagen genannt werden, die zur Interpretation und Beantwortung der Forschungsfragen beitragen.

Neben dem Mitbedenken der subjektiven Position der Forschenden, die ihren Standpunkt der Analyse stets reflektieren sollten, spielt auch das Kriterium der Reichweite und der Limitation in solchen Studien eine Rolle. Dieses besagt, in welchem Rahmen die Ergebnisse gültig sind. Dafür ist wiederum die Transparenz sehr wichtig (Schmelter 2014, S. 43).

Die Reichweite und Allgemeingültigkeit der Ergebnisse dieser Forschung sind sehr beschränkt. Sie sind nur im Bereich der rezeptiven Zweisprachigkeit, so wie sie im Theorieteil für diese Arbeit definiert wurden, gültig und auch nur für die Sprache Ungarisch mit der dominanten Sprache Deutsch.



### 6.3.2. Introspektive Verfahren

Die Methode, um die es sich hier handelt, ist das Laute Denken, welche wiederum zu den introspektiven Verfahren gehört. Bei der Introspektion geht es, wie der Name schon sagt, um das Abbilden einer Innenperspektive.

Unter introspektiven Verfahren versteht man jegliche Methoden, mit deren Hilfe Außenstehende Einblicke in mentale Abläufe von ProbandInnen bekommen, die durch bloße externe Beobachtung so nicht möglich wären (Heine 2013, S.14):

Introspektion bezeichnet nach einem weiten Verständnis jede Form von Erhebungsverfahren, durch die eine zu untersuchende Person selbst durch Verbalisieren ihrer Gedanken Einblick in ihr Denken gewährt. (Heine 2014, S. 123)

Auch Interview- und Tagebuchdaten gehören zu den sogenannten introspektiven Verfahren. Die Versuchspersonen werden dazu angehalten, über ihr eigenes Vorgehen, Verhalten, etc. zu reflektieren. Dadurch können gleichzeitig Lernprozesse ausgelöst werden. Trotzdem werden introspektive Verfahren nicht zu didaktischen Zwecken genutzt, sondern als Forschungsinstrument, mit dem man tiefe Einblicke in ablaufende Handlungen erhalten möchte (Heine 2014, S. 123–124).

Die Terminologie ist heutzutage etwas enger geworden und so versteht man nun meist die Methode des Lauten Denkens und introspektive Interviews darunter. Allgemein kann man folgendes über introspektive Verfahren sagen:

- Sie weisen eine verbale Form auf.
- Es sollen Gedankenverläufe während einer bestimmten Tätigkeit nachvollzogen und dokumentiert werden, ohne dass die Tätigkeit dabei beeinflusst wird.
- Die Daten stammen von der Person selbst.
- Die Daten sind sehr kleinschrittig (Heine 2013, S. 14-16).

### 6.3.3. Lautes Denken

Beim Lauten Denken wird eine Person dazu aufgefordert, simultan, während sie eine Tätigkeit ausführt, ihre Gedanken dazu laut auszusprechen. Diese Verbalisierungen werden nun mittels Audio- oder auch Videodateien aufgenommen. Danach wird mithilfe eines interpretatorischen Prozesses auf die kognitiven Prozesse während der

Tätigkeit rückgeschlossen. Der Informationsverarbeitungsansatz von Newell und Simon (1972) liegt dem Verfahren des Lauten Denkens zugrunde und wurde später von Ericsson und Simon (1993) weiterentwickelt. Man geht davon aus, dass eine Tätigkeit in mehrere kleine Schritte zerlegt werden kann. Werden diese Schritte verbalisiert, so entsteht ein Protokoll, mit dem die kognitiven Prozesse auch für eine außenstehende Person zugänglich gemacht werden. Das Denken läuft schließlich automatisch und parallel zur Ausübung der Tätigkeit ab (Heine 2014, S. 124).

Hierbei wird angenommen, dass Gedankenaktivität als eine Abfolge mentaler Zustände betrachtet werden kann, und dass viele Elemente einer solchen Gedankenfolge spontan und ohne zusätzlichen kognitiven Aufwand mit einer verbalen Form assoziiert werden, die normalerweise als inner speech unvokalisiert bleibt. (Heine 2013, S. 14)

Wichtig ist, dass die ProbandInnen dazu angehalten werden, Sprache nicht, wie wahrscheinlich sonst üblich, als kommunikatives Instrument zu benutzen, indem zum Beispiel mit den Forschenden das Gespräch gesucht wird, sondern als Mittel zur Lösung einer Aufgabe. Daher scheint es hilfreich, das Laute Denken zuerst mit einer Trainingsaufgabe zu üben. Bei dieser Trainingsaufgabe ist zu beachten, dass diese einerseits anders genug gestaltet sein soll, um eine Beeinflussung während der Untersuchung selbst zu verhindern, und andererseits so ähnlich, um sie als Vorübung auf die ähnliche Tätigkeit vorzubereiten. Die Trainingsaufgabe bietet nun auch Platz und Möglichkeit, um den Fokus auf die Bearbeitung der Aufgabe zu lenken, ohne sich Gedanken um die Vollständigkeit derselben zu machen. Die Interpretation der Äußerungen übernehmen schließlich die Forschenden. Eine Möglichkeit, dem Versuch der Interaktion entgegenzuwirken, ist, sich während der Durchführung des Lauten Denkens nicht im Blickfeld der ProbandInnen aufzuhalten oder auch ganz den Raum zu verlassen. Darüber hinaus gilt es zu beachten, dass generell mehr gedacht als tatsächlich ausgesprochen wird. Dadurch muss den Forschenden stets bewusst sein, dass es sich bei diesem Verfahren immer um einen nur lückenhaft protokollierbaren Prozess handelt (Heine 2014, S. 127).

Zur Methode der Introspektion und als Unterkategorie die Retrospektion gehört zum Beispiel auch das Laute Erinnern. Dies wird zeitversetzt nach der Aktivität aufgenommen und ist eine Art Interview. Im Unterschied zum Lauten Denken läuft dieses großschrittiger ab. Auch kann eine große Zeitverzögerung zwischen der Aktivität und dem Lauten Erinnern zu einer Verschiebung vom Erinnern zu

allgemeinen Annahmen, generellen Erklärungsmustern oder Vorwissen führen (Heine 2014, S. 128–129).

Introspektive Verfahren gelten als sehr störanfällig. Der aufgestellte Theorierahmen muss daher klar und konsistent sein. Voraussetzung ist, dass Sprache als Indikator für Gedanken verwendet werden kann (Heine 2014, S. 129; Heine 2013, S.14).

Die soziokulturelle und soziokognitive Sichtweise geht davon aus, dass Sprache nicht 1:1 mit Gedanken gleichzusetzen sind, da Sprache stets sozial situiert, dialogisch und adressiert sein muss. Personen benützen Sprache, um zu kommunizieren. Die Vorstellung, dass die formulierte Sprachproduktion immer einen Hörer miteinschließt, auch wenn dieser nicht anwesend sein muss, bestimmt diese Theorie und sollte bei der Analyse der Daten des Lauten Denkens beachtet werden (Heine 2014, S. 129).

Verfechter dieser Methode würden auf den eben erwähnten Einwand antworten, dass die sprachliche Struktur nur dann beeinflusst ist, wenn sie Aufmerksamkeit erfährt.

Sofern, wie beim Lauten Denken angestrebt, die Versuchsperson sich voll auf die Tätigkeit konzentriert und das Aussprechen von Gedanken durch automatisierte Assoziation hervorgebracht wird, wird der Aktivierung der sprachlichen Konzepte keine Reaktivität zugesprochen. (Heine 2014, S. 130)

Sieht man das Laute Denken im Kontrast zu anderen Verfahren, so kann man feststellen, dass bei Interviews oder Fragebogendaten die Selbstreflexivität eine Rolle spielt. Das Selbstbild und die Annahmen über Erwartungen der Studie beeinflussen das Verhalten (Heine 2013, S. 15-16).

#### **6.3.4. Durchführung**

Die ProbandInnen sollen mittels der Methode des Lauten Denkens zwei kurze ungarische Texte lesen. Da es sich dabei um ein nicht alltägliches Verfahren handelt, wird vorher, wie auch in der Literatur dazu empfohlen, ein Testdurchgang mit einem anderen Text vorgenommen.

Hier sind kurz die Phasen der Forschung skizziert:

| Phasen der Forschung                                                                                       | Aktivitäten in der Phase                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Anweisungen                                      |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|
| <b>ERSTE PHASE</b><br><br>Suchen von ProbandInnen, Kontaktaufnahme und Informationen über die Untersuchung | An der Universität Wien, am Institut der Finno-Ugristik, beginnen erfahrungsgemäß immer eine Handvoll rezeptive Zweisprachige Ungarisch zu lernen. Darüber hinaus werden ProbandInnen im Freundes- und Bekanntenkreis und über soziale Netzwerke gesucht. Für die Studie werden zwischen fünf und zehn TeilnehmerInnen benötigt.                                                                                                                                                                                                    |                                                  |
| <b>ZWEITE PHASE</b><br><br>Probedurchlauf                                                                  | Nachdem die ProbandInnen über Ziele und ihre Aufgaben während der Forschung informiert wurden, erhalten sie zuerst einen portugiesischen Text, an dem sie die Methode des Lauten Denkens erproben können.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Anweisung: siehe Anhang „Probedurchlauf“         |
| <b>DRITTE PHASE</b><br><br>Durchführung der Untersuchung                                                   | Nachdem eventuelle Fragen geklärt wurden, startet nun die eigentliche Durchführung der Untersuchung. Die verbalen Daten werden mit einem Aufnahmegerät aufgenommen. Auf Videodateien wird verzichtet, da dies meist als sehr unangenehm empfunden wird. Dadurch ist klar, dass auf nonverbale Daten, wie Kopfschütteln, Stirnrunzeln, etc. nicht geachtet werden kann. Es ist jedoch davon auszugehen, dass ohnehin genug Daten erhoben werden. Darüber hinaus stellen die nonverbalen Daten kein unmittelbares Forschungsziel dar. | Anweisung siehe Anhang „Empirische Untersuchung“ |

Tabelle 7: Phasen der Forschung

### Zur Auswahl der Texte

Beide Texte (siehe Anhang) wurden einer ungarischen Frauenzeitschrift entnommen. Der erste Text spricht ein aktuelles Thema an, die App „Pokémon Go“. Hier kann viel mit Vor- und Weltwissen gearbeitet werden. Dies sieht beim zweiten Text anders aus. Hier ist der Anfang einer Geschichte abgedruckt. Im Text 2 sind im Prinzip keine Internationalismen zu finden. Hier müssen andere Verständnisstrategien und andere

Verarbeitungsebenen eingesetzt werden. Auch die Kategorie Belebtheit/Unbelebtheit könnte hier ausschlaggebend sein, genauso wie die Reihenfolge der Erwähnung.

Ziel der zwei unterschiedlichen Texte ist das Zeigen der verschiedenen Verarbeitungsebenen. Es kann aber auch sein, dass das Ergebnis verdeutlicht, dass für unterschiedliche Textsorten andere Verarbeitungsebenen und auch Verständnisstrategien zum Einsatz kommen. Dies wird die Analyse des Sprachmaterials zeigen.

## 7. Datenaufbereitung

### 7.1. Transkribieren

Die Daten wurden mit dem Computerprogramm „Audacity“ aufgenommen und im Anschluss mithilfe der Anwendung F4 transkribiert. Das Verschriftlichen der Aufnahmen dient der Nachvollziehbarkeit und Objektivierung der Gedankengänge der ProbandInnen (Langer 2013, S.515). Für die hier vorliegende Auswertung wurde wörtlich transkribiert, einige geringfügige Abweichungen vom schriftsprachlichen Deutsch wurden angepasst („so wie’n...“ → „so wie ein...“) (Kuckartz 2016, S.167). Pausen wurden extra gekennzeichnet, sowie Interjektionen wie Lachen oder „Erm“-Passagen. Nach jeder Sinneinheit wurde ein Absatz gemacht, um das Datenmaterial danach leichter auswerten zu können.

|                  |                                                                                  |
|------------------|----------------------------------------------------------------------------------|
| I                | Interviewerin                                                                    |
| A,B, etc.        | Pseudonym des/der Probanden/Probandin                                            |
| ...              | Abbruch                                                                          |
| (.)              | Pause ca. 1 Sekunde                                                              |
| (..)             | Pause ca. 2 Sekunden                                                             |
| (...)            | Pause ca. 3 Sekunden                                                             |
| (4s)             | Pause ca. 4 Sekunden, usw.                                                       |
| (erm)            | Füllwort „erm“, „ahm“, „mmh“, etc.                                               |
| (lachend)        | ProbandIn lacht, lächelt, schmunzelt, etc.                                       |
| (unverständlich) | Aufnahme ist an dieser Stelle unverständlich und kann nicht transkribiert werden |

Tabelle 8: Transkriptionszeichen

Beim Transkribieren wurde weitgehend die Aussprache wiedergegeben, die die ProbandInnen vorschlugen. Wenn also das Wort beispielsweise „egész“ heißt und die ProbandInnen fälschlicherweise „egés“ vorlesen, wurde dies auch so niedergeschrieben, da angenommen wird, dass nur über die richtige Aussprache auch eine Worterkennung stattfinden kann. Dies soll durch die Materialien transparent hervorgehen.

## 7.2. Datenanalyse

Zur Auswertung der Studie soll die Qualitative Inhaltsanalyse (QIA) nach Mayring herangezogen werden. Diese entstand in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts in den USA und wurde später weiterentwickelt.

Die Inhaltsanalyse ist eine empirische Methode zur systematischen, intersubjektiv nachvollziehbaren Beschreibung inhaltlicher und formaler Merkmale von Mitteilungen, meist mit dem Ziel einer darauf gestützten interpretativen Inferenz auf mitteilungsexterne Sachverhalte. (Früh 2015, S. 29)

Darüber hinaus kommt der Einsatz von Kategorien zur Anwendung, die entweder bereits vorher festgelegt oder induktiv durch die Analyse des Materials erschlossen werden. Außerdem ist anzumerken, dass die QIA immer streng regelgeleitet und systematisch ist. Einzelne Schritte zur Reduktion und Codierung, je nach Vorgehen, müssen eingehalten werden. Nicht zuletzt ist zu erwähnen, dass die QIA stets eine Überarbeitungsphase des Kategoriensystems miteinschließt (Mayring und Brunner, 2013; S.324.326).

Die hier zur Anwendung kommende Analyseform der QIA wird die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse sein, da bereits ein genaues theoriegeleitetes Kategoriensystem besteht. Daher handelt es sich um ein deduktives Verfahren. Kuckartz meint jedoch, dass dieser Begriff irreführend sei, da der Anschein erweckt wird, dass alles automatisch ablaufen würde. Daher schlägt er die Bezeichnung „a priori Kategorienbildung“ vor. Für dieses Vorgehen ist eine genaue Abgrenzung bzw. Definition der einzelnen Kategorien unumgänglich. Daneben steht die Forderung nach Vollständigkeit (Kuckartz 2016, S.72-73).

Die hier angewandte Methode ist eine Mischform aus deduktivem und induktivem Verfahren, wie es sehr häufig bei Forschungsprojekten vorkommt. Man spricht daher auch von einer deduktiv-induktiven Kategorienbildung (Kuckartz 2016, S. 95).

Der Kategorienkatalog wird genau und unmissverständlich nach folgenden Gesichtspunkten definiert:

1. Benennung und Definition: Jede Kategorie muss über eine genaue theoriegeleitete Definition verfügen.
2. Positive und negative Beispiele: Für diese Kategorien gibt es jeweils Ankerbeispiele, die aus prototypischen Textstellen bzw. Musterbeispielen bestehen.
3. Explikation und Erläuterung: Die Kodierregeln legen genau fest, wie weit eine Kategorie zu verstehen ist und wo man sie von einer anderen Kategorie abtrennt. Die Regeln folgen dem Material und werden schrittweise entwickelt. Nach der Pilotierung entsteht daraus der Kodierleitfaden (Mayring und Brunner 2013, S.327-328; Groeben und Rustemeyer 2002, S.240; Früh 2015, S.148-150).

Das Kategoriensystem nach den Hauptkategorien wird also wie folgt aufgestellt:

| Kategorie                       | Beispiele                                                                                                         | Explikation                                                                                                                                                                                               |
|---------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Lernstrategien</b>           | z.B. Vermeidung, Verallgemeinerung, Vereinfachung, Interpretieren von anderen außersprachlichen Zeichen           | Darunter verstehen wir Vorgänge, die den Text kontrollieren oder ordnen. Dies läuft automatisch ab. Auch außersprachliche Elemente, wie zum Beispiel Gestik und Mimik, werden versucht zu interpretieren. |
|                                 |                                                                                                                   | Unbewusst → Lösung durch sich selbst oder Außenstehendes                                                                                                                                                  |
| <b>Problemlösungsstrategien</b> | z.B. Nachfragen                                                                                                   | Hier sucht der/die ProbandIn aktiv nach einer Lösung für auftauchende Probleme.                                                                                                                           |
|                                 |                                                                                                                   | Bewusst → Lösung durch etwas Außenstehendes                                                                                                                                                               |
| <b>Lernerstrategien</b>         | z.B. Wiederholen, Abrufen von Informationen, imitieren, rezirkulieren, erkennen, klassifizieren, organisieren von | Das sind bewusst gesetzte Handlungen, um selbst zu einer Lösung zu kommen.                                                                                                                                |

|  |                                                                                                                                                                  |                                    |
|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|
|  | sprachlichen Einheiten, vereinfachen von Strukturen, bewusstes Übersetzen, bewusste Regelanwendung, Bewertung des eigenen Lernprozesses, Überprüfung, Weltwissen | Bewusst → Lösung durch sich selbst |
|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|

Tabelle 9: Hauptkategorien Verständnisstrategien

| Kategorie                    | Beispiele                                                                               | Explikation                                                                           |
|------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Graphophonische Ebene</b> | z.B. das richtige oder falsche Vorlesen                                                 | Laut-Buchstaben-Zuordnung                                                             |
| <b>Worterkennung</b>         | z.B. Transfer, Falsche Freunde                                                          | Zugriff des mentalen Lexikons auf ein Wort die richtige Übersetzung                   |
| <b>Syntaktische Ebene</b>    | z.B. Wortstellung, Satzaufbau, Morphologie, Kongruenz, Belebtheit, Unbelebtheit, Valenz | Überlegungen und Übersetzungen, die auf die Wortstellung im Satz abzielen, Satzaufbau |
| <b>Semantische Ebene</b>     | z.B. Zusammenfassen der einzelnen Informationen                                         | Das Verdichten der Einzelinformationen zu einem Gesamtverständnis                     |

Tabelle 10: Hauptkategorien Untere Verarbeitungsebene

Nach der Aufstellung der Kategorien erfolgt die Überprüfung derselbigen anhand des Materials.

Im Zuge dieses ersten Codierprozesses haben sich bereits die ersten Probleme der Zuweisungen ergeben. Nachdem zwei Interviews nach diesem Schema codiert wurden, ergaben sich vor allem in den Kategorien Lernerstrategie, Lernstrategie und Semantische Ebene Überschneidungen, so dass eine Reorganisation der Kategorien vorgenommen werden musste. Eine nochmalige Lektüre der Fachliteratur ergab, dass die unteren Verarbeitungsebenen Teile der Lernstrategie einschließen können. Die Unbewusstheit der Lernstrategie als Unterscheidungsmerkmal von der Lernerstrategie kann aufgrund des Materials nicht festgestellt werden und wird daher hier zu keinem Ergebnis führen. Darüber hinaus wurden neue Kategorien eingeführt: Weltwissen, Kontextwissen, Textsortenwissen und Interaktion der Ebenen.

Erster Codierprozess: Nun wird begonnen sequenziell den Text durchzugehen, das heißt, Zeile für Zeile. Jede Passage wird nun einer Kategorie zugeordnet. Passagen, die nicht relevant sind, bleiben uncodiert. In Zweifelsfällen soll immer der

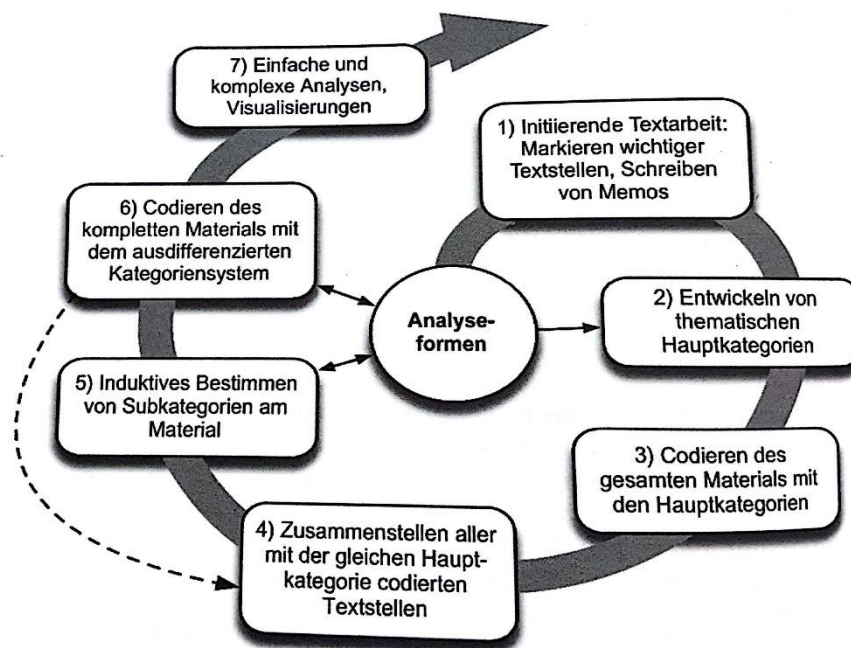


Gesamteindruck des Textes herangezogen werden. Die doppelte Zuordnung zu Kategorien ist auch möglich (Kuckartz 2016, S. 101-102).

Bei der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse können innerhalb einer Textstelle mehrere Hauptthemen und Subthemen angesprochen sein. Folglich können einer Textstelle auch mehrere Kategorien zugeordnet werden. So codierte Textstellen können sich überlappen und verschachtelt sein. (Kuckartz 2016, S.102)

Abbildung 3: Ablaufschema inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse

Abb. 16. Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse



(Kuckartz 2016, S.100)

Danach erfolgt die Zusammenstellung aller mit der gleichen Kategorie codierten Textstellen und im Anschluss das induktive Bestimmen von Subkategorien. Diese Subkategorien werden noch einmal anhand des Materials überprüft, das bedeutet, dass der zweite Codierprozess stattfindet. Nun werden kleine Summaries geschrieben und die Analyse wird begonnen. Im Prinzip wird hier nach dem Ablaufschema, das Kuckartz vorgestellt hat, vorgegangen.

Die zur Analyse festgelegten Codes sehen nun wie folgt aus:

| Liste der Codes                                       | #   |
|-------------------------------------------------------|-----|
| Codesystem                                            | 302 |
| Strategien                                            | 0   |
| Lernstrategien                                        | 0   |
| Problemlösungsstrategien                              | 11  |
| Strategien bewusst Metaebene                          | 10  |
| Bewusste Vermeidung                                   | 12  |
| Graphophonische Ebene                                 | 4   |
| Worterkennung                                         | 64  |
| Abruf im mentalen Lexikon                             | 33  |
| Falscher Freund                                       | 6   |
| Transfer intertextuell                                | 1   |
| Transfer aus einer anderen Sprache/Internationalismen | 16  |
| Transfer/Herleitung innersprachlich                   | 15  |
| Erkennen durch Vorlesen                               | 6   |
| Syntaktische Ebene                                    | 17  |
| Subjektloser Satz                                     | 3   |
| Valenz                                                | 2   |
| Grammatik/Wortart                                     | 7   |
| Wortfolge/Satzstellung                                | 7   |
| Endung                                                | 6   |
| Kontext                                               | 19  |
| Satzkontext                                           | 4   |
| Kontext entlang bekannter Wörter                      | 23  |
| Kontext Rückschluss auf ein Wort                      | 10  |
| Weltwissen                                            | 3   |
| Überlagerung: Welt+Kontextwissen                      | 6   |
| Semantische Ebene                                     | 6   |
| Textsortenwissen                                      | 8   |
| Interaktion der Ebenen                                | 3   |

**Tabelle 11: Liste der Codes**

Der Codierprozess wird mit dem Programm MAXQDA durchgeführt, was zu einer wesentlichen Erleichterung der Arbeit führt.

## **8. Ergebnisse**

### **8.1. Sampling**

Die Zielgruppe der Studie sind rezeptive Zweisprachige des Ungarischen mit der dominanten Sprache Deutsch. Die Suche nach geeigneten ProbandInnen hat sich jedoch als schwieriger herausgestellt, als vorher angenommen. Da das sprachliche Niveau bei A0+ und A1 bzw. A2 liegt, habe ich also nach Personen mit sehr geringen Sprachkenntnissen gesucht. Einige sehr passende KandidatInnen wollten bei der Studie nicht mitmachen, weil sie entweder der Meinung waren, dass sie wirklich nichts könnten oder sie sich einfach nicht blamieren wollten. Mit dieser Schwierigkeit habe ich am Anfang nicht gerechnet. Die nun hier gefundenen ProbandInnen stammen überwiegend aus meinem Freundes- und Bekanntenkreis. Nur etwa ein Drittel wurde über soziale Medien gefunden. Im Folgenden sollen kurz die Hintergrundgeschichten der einzelnen StudienteilnehmerInnen erläutert werden. Alle Personen wurden mit einem, teilweise selbstgewählten, Pseudonym versehen, um die Anonymität zu wahren.

#### **CARO**

Caro ist 19 Jahre alt und Studentin in Wien. Sie hat seit einigen Jahren einen ungarischen Freund, der aus der Umgebung von Budapest stammt. Da seine Eltern nur Ungarisch sprechen, ist sie mit dem Ungarischen passiv bzw. rezeptiv in Berührung gekommen. Erst nach einiger Zeit hat sie begonnen selbst ein bisschen Ungarisch zu lernen. Zum Zeitpunkt der Studie hatte sie ca. zwei Monate strukturierten Ungarischunterricht an der Universität.

#### **JULIA**

Julia ist 22 Jahre alt und kommt aus Wien. Sie hat einen ungarischen Freund, der aus Budapest kommt. Sie ist fast jedes Wochenende bei ihm und seinen Eltern, die ausschließlich Ungarisch sprechen. Seit vier Jahren hört sie also stets am Wochenende Ungarisch. Sie hat am Anfang im Selbststudium versucht, sich etwas Ungarisch beizubringen. Nun hört sie auch viel FreundInnen zu, die auf Ungarisch sprechen.

### **ADAM**

Adam ist 22 Jahre alt und kommt aus der Slowakei. Er studiert in Wien Medizin und pendelt jeden Tag von Pressburg nach Wien. Er spricht Deutsch auf Niveau C1/C2 und ist gegeben durch die Kontaktsituation in Pressburg auch mit Ungarisch aufgewachsen. Er berichtet, dass er in Budapest eine Tante habe, die nur sehr wenig Slowakisch und eigentlich nur Ungarisch spreche. Sein Onkel kann etwas Ungarisch und übersetzt daher oft. Bei ihm in der Slowakei wird oft auch an öffentlichen Orten wie am Markt Ungarisch gesprochen. Gelernt hat er Ungarisch nie.

### **STEFAN**

Stefan ist 29 Jahre alt, Universitätsabsolvent und hat bis zu seinem zweiten Lebensjahr in Rumänien gelebt. Danach ist er in Oberösterreich aufgewachsen. Seine Mutter spricht mit ihm Ungarisch, sein Vater spricht mit ihm Rumänisch. Wenn beide Elternteile anwesend sind, wird Rumänisch gesprochen. Er würde sein Niveau in beiden Sprachen auf ca. A2 einstufen.

### **ROMI**

Romi ist 26 Jahre alt und studiert in Wien. Bis zu ihrem siebten Lebensjahr hat sie mit ihrer Familie in Ungarn gelebt und auch dort die erste Klasse der Volksschule besucht. Ihre Mutter spricht noch aus dieser Zeit sehr gut Ungarisch, aber sie verwenden die Sprache zu Hause nicht mehr. Einige ungarische Wörter kann sie immer abrufen. Sie meint, wenn sie wieder einige Zeit in Ungarn verbringe, dass die Sprache wieder gut zurückkommen würde.

### **GERHARD**

Gerhard ist 37 Jahre alt und FH Absolvent. Er arbeitet und wohnt in Grenznähe zu Ungarn. In seinem Leben ist er ständig zwischen Salzburg, Wien und Klingenbach gependelt. Er hat fast jeden Tag Kontakt zum Ungarischen; im Schönheitssalon oder auch beim Gemüsestand wird Ungarisch gesprochen.

### **DANIEL**

Daniel ist 29 Jahre alt und studiert in Wien. Seine Großeltern kommen aus Ungarn und seine Mutter spricht auch sehr gut Ungarisch. Er ist mit dem Ungarischen groß geworden und versteht die Sprache auch sehr gut. Da alle in seinem Umfeld,

Großeltern, Verwandte in Ungarn, etc. aber auch des Deutschen mächtig sind, musste er nie aktiv Ungarisch sprechen.

## **LILLA**

Lilla ist 27 Jahre alt und studiert in Wien. Ihre Mutter ist Ungarin und ist mit 8 Jahren nach Wien gezogen und ab diesem Zeitpunkt zweisprachig aufgewachsen. Lillas Vater ist Österreicher und so wurde immer nur Deutsch zuhause gesprochen. Wenn Verwandte oder ihre Mutter Ungarisch sprechen, versteht sie jedoch einiges. Sie hat die Sprache aber außer für Smalltalk nie verwendet.

## **8.2. Summarys**

### **CARO (C)**

Caro verfügt bereits über einen großen Wortschatz und kann vieles aus ihrem mentalen Lexikon ohne Weiteres abrufen. Sie benötigt augenscheinlich dafür keine Herleitungen aus anderen Sprachen oder aus dem Ungarischen selbst. Auf der syntaktischen Ebene zeigt sich des Weiteren, dass sie sich der unterschiedlichen Fälle des Ungarischen bewusst ist. Obwohl sie den Sinn des Satzes „Békákra vadászott.“ nicht versteht, weiß sie, dass „irgendetwas mit einem Frosch [ist]“ und dass der Frosch nicht der Agent sein kann. Die Probandin Caro ist sich im Verlauf des Textes bei der richtigen Zuweisung von Agent und anderen Akteuren sehr sicher. Auch scheinbar versteckte Subjekte in Sätzen sind für sie kein Hindernis, wie zum Beispiel „A házat is egyedül építette.“

Die Probandin Caro kann aufgrund von mehreren zusammenhängenden Sätzen den Kontext erschließen und so unbekannte Bedeutungen erkennen.

Caro bedient sich im Text, vor allem im ersten sachlichen Text, vermehrt einer bestimmten Strategie, um Bedeutung zu erzeugen. Sie identifiziert Wörter, die sie kennt und baut um sie herum den Kontext auf. Sie macht ihre Strategie, wie sie zu ihrem Verständnis kommt, explizit, indem sie sagt, dass sie sich den Zusammenhang aus den ihr bekannten Wörtern konstruiert. Wenn der Satzkontext nicht mehr ausreicht, kann sie auf ihr Weltwissen zurückgreifen.

Die Probandin macht über die gesamte Zeit der Studie hindurch einen sehr soliden und sicheren Eindruck. Als sie dann am Schluss aufgefordert wird, noch einmal in eigenen Worten den Inhalt wiederzugeben, meint sie, dass sie nur die einzelnen Wörter verstehe, aber sich daraus keinen Gesamtzusammenhang erschließen könne. Das generelle Globalverstehen sowohl des ersten als auch des zweiten Textes kann erschlossen werden.

### **JULIA (J)**

Generell kann gesagt werden, dass Julia sehr viele Strategien anwendet, um den Text zu verstehen.

Sie macht ihr Vorgehen sehr oft explizit. Einerseits versucht sie sich Wörter und den daraus resultierenden Kontext herzuleiten, andererseits sucht sie immer wieder Verbindungen zum Deutschen. Wenn sie auf eine Bedeutung, sei es ein Wort oder eine ganze Satzbedeutung, stößt, die sie nicht herleiten kann, hat sie zwei Möglichkeiten. Entweder übergeht sie diese Passage und macht weiter, oder sie arbeitet mit dem Gesamtzusammenhang. Sie überlegt dann, wie sich der Satz im Deutschen richtig anhören würde und schließt dadurch auf das Unbekannte.

An einer anderen Stelle zeigt sich, dass Julia mit dem Satzkontext arbeitet. Aufgrund des nächsten Satzes schließt sie auf die Bedeutung des ersten Satzes. Obwohl die dafür verantwortliche Übersetzung des nächsten Satzes inhaltlich falsch ist, bringt sie das zur richtigen Interpretation des vorigen Satzes.

Bei manchen Sätzen, die komplex erscheinen, begnügt sich Julia damit die ihr bekannten Wörter zu interpretieren, ohne weiter auf den Kontext des gesamten Textes einzugehen. Daher bleibt die Bedeutung dieser Stellen eher unklar.

Eine Schwierigkeit entsteht bei Julia dadurch, dass sie gleich am Anfang des zweiten Textes dem falschen Freund *golyó* und *gólya* aufliegt. Ersteres bedeutet ‚Kugel‘, zweiteres ‚Storch‘. Doch im Laufe des Textes merkt sie langsam, dass diese Übersetzung wahrscheinlich nicht stimmen kann. Hier ist anzunehmen, dass eine Kugel schließlich keine Frösche jagen kann, sondern dass es sich um eine Person handeln wird. Daher überlagern sich einige Dimensionen, da sie der Kontext und die Kategorie der Belebtheit und Unbelebtheit wieder zurück zur Worterkennung führen.

Die Probandin identifiziert den zweiten Text als Märchen. Dieses Kriterium veranlasst sie wiederum über die Bedeutung des Wortes *golya* ‚Storch‘ als Kugel nachzudenken.

Julia ist sich der Bedeutung der Endungen bewusst und dass sie eine bestimmte Funktion im Satzgefüge einnehmen, auch wenn sie diese nicht immer deuten kann. Gegen Ende spricht sie auch explizit von der Satzstellung und dass das dem Deutschen nicht sehr ähnlich sei. Daher müsse sie mit Intuition arbeiten.

### **ADAM (A)**

Adam geht in seinen Ausführungen sehr strukturiert vor. Er sieht sich jeden Satz genau an und identifiziert diejenigen Wörter, die er kennt. Entlang dieser Wörter bildet er Zusammenhänge oder er lässt sie einfach unübersetzt. Aufgrund von Welt- und Kontextwissen kann er vor allem den ersten Text über Pokemon Go erschließen. Adam empfindet den zweiten Text bewusst als schwieriger, da hier keine Anhaltspunkte wie Internationalismen sind und er sich nur auf seinen rein ungarischen Wortschatz und sein Verständnis für diese Sprache verlassen kann. Beim zweiten Text erkennt er, dass es sich um ein Märchen handelt, da er sich die anfängliche Formel innersprachlich herleiten kann.

Viele Wörter kann Adam automatisch aus seinem mentalen Lexikon abrufen. Er ist auch derjenige, der im Laufe der Bearbeitung ein Wort gelernt zu haben scheint. Er konnte sich am Anfang aus *játékkonzolaira* ‚die Spielekonsole‘ herleiten. Diesen Wortstamm *játék* ‚Spiel‘ erkennt er an einer späteren Stelle im Text wieder und kann daher das Wort übersetzen.

Adam kann die Quintessenz vom ersten Text zusammenfassen. Dies geschieht beim zweiten Text nicht. Hier werden vor allem einzelne Wörter erkannt, aber es wird weder die Geschichte ansatzweise erschlossen, noch der Versuch einer Zusammenfassung oder einer Generalisierung unternommen. Dies wird durch ihn selbst bestätigt, da er gleich am Anfang sagt, dass der zweite Text für ihn schwieriger sei.

## **STEFAN (S)**

Stefan verfügt über ein hohes sprachliches Niveau im Ungarischen, er hat jedoch nie gelernt auf der Sprache zu lesen. Er experimentiert mit der Aussprache so lange, bis er zu einem Wort kommt, das ihm bekannt vorkommt und dieses nimmt er dann. So kann es sein, dass er Wörter überliest, die er eigentlich kennen würde, aber dadurch, dass er sie nicht richtig ausspricht bzw. vorlesen kann, erkennt er sie auch nicht. Daher wäre auch in einem nächsten Schritt zu überlegen, ob die Methode des Lauten Denkens mithilfe von Lesetexten für diese Art der Studie die richtige Herangehensweise ist. Wie man an dieser Äußerung bereits erkennen kann, geht Stefan gerne über den Klang der Sprache. Dies taucht auch an einer anderen Stelle im Laufe der Untersuchung auf.

Stefans Strategie ist daher wie folgt: Er versucht in einem ersten Durchgang die Wörter zu identifizieren, dann ruft er die erkannten Wörter in seinem mentalen Lexikon ab und stellt Zusammenhänge her. Gelingt ihm das nicht, überspringt er den Satz.

Stefan braucht immer eine gewisse Zeit, bis er ein Wort erkennt und auch richtig abrufen kann. Meist kann er zuvor eine generelle Zuordnung machen und dies dann spezifizieren. Aus ihm bekannten Wörtern kann er Komposita ableiten.

Stefan stößt am Ende des zweiten Textes auf ein Problem bei der Zuweisung von Hauptsatz und Gliedsatz, indem er den Satz „Egy este, már sötétedett.“ mit der Nebensatzeinleitenden Konjunktion „als“ übersetzt. Da der darauffolgende Satz zumindest in der deutschen Übersetzung ein Gliedsatz ist, kann er dieses Satzgefüge nicht fertig übersetzen und bricht ab.

Die Worterkennung funktioniert bei Stefan sehr automatisch; die Syntax ist für ihn manchmal ein Stolperstein. Diese kann ihn sogar dazu veranlassen, dass er den Satz inhaltlich nicht verstehen kann. Scheinbar subjektlose Sätze sind für ihn kein Problem. Er übersetzt intuitiv richtig, ist sich aber, auch nach Nachfragen, dessen nicht bewusst. Vereinzelt kann er auch den Wortstamm eines Wortes identifizieren.

Am Anfang wurde bereits gesagt, dass Stefan gerne über den Klang der Sprache arbeitet. Daher ist es hier interessant festzuhalten, dass es ihm nicht geholfen hat,



als die Interviewerin einen für ihn unverständlichen Satz vorgelesen hat. Er ist weiterhin unverständlich geblieben. Dies deutet eventuell daraufhin, dass er sich die Wörter selbst erschließen muss.

## **ROMI (R)**

Bei Romi sticht sogleich ins Auge, dass sie Problemlösungsstrategien anwendet. Wenn sie sich nicht auskennt, versucht sie Informationen von der Interviewerin zu erhalten. Sie fragt so oft, dass sie sie sogar ganz am Schluss dazu bringt, zwei Vokabeln zu verraten, welche ihr nicht weiterhelfen. Romi hilft es vereinzelt, wenn die Interviewerin die Sätze vorliest. Dadurch kann sie noch zwei weitere Vokabeln identifizieren, nämlich *az egész* ‚die ganze‘ und *film* ‚Film‘.

Romi sagt, dass sie bewusst versucht, aus den Wörtern, die sie versteht, sich einen Sinn zu generieren. Bei zu wenigen Anhaltspunkten glaubt sie zu scheitern. Außerdem versucht sie mit anderen Sprachen Verbindungen herzustellen.

Romi hat schon sehr lange nichts mehr auf Ungarisch gelesen. Daher fällt ihr die Leseaufgabe besonders schwer. Sie erkundigt sich mehrmals bei der Interviewerin nach der richtigen Aussprache. Dies könnte Romi auch dazu veranlasst haben, weiterhin die Interviewerin in ein Gespräch zu verwickeln, um Antworten zu erhalten. Somit könnte dies auch ein Problem in der Durchführung sein.

Die Abrufe im mentalen Lexikon, die auf Ähnlichkeit in einer anderen Sprache beruhen, funktionieren gut. Andere Wörter kommen ihr bekannt vor, sie kann sie aber nicht richtig einordnen. Manchmal kann sie eine Wortkombination aus ihrem Gedächtnis abrufen.

Auf der syntaktischen Ebene macht Romi explizit, dass das erstgenannte Nomen etwas mit dem zweitgenannten *macht* und zwar nur aufgrund der Tatsache, weil es zuerst im Satz erwähnt wird. Der Satz bedeutet hingegen, dass der Storch nach der Froschjagd nachhause kommt. Die Reihenfolge der Erwähnung ist hier nicht hilfreich.

Ein tatsächliches Bewusstsein für Grammatik oder Endungen scheint nicht entwickelt zu sein. Einmal spricht sie von einem anderen grammatikalischen Fall. Beim ersten

Text kann Romi auf ihr Weltwissen zurückgreifen und Verben erfolgreich dazu erfinden.

Als sie am Schluss erfährt, dass es sich im Text um zwei Tiere handelt, schließt sie aufgrund des Kontextes daraus, dass die anderen Namen, die fallen, auch Tiere sein müssen. Dann ruft sie Tierbezeichnungen in ihrem mentalen Lexikon ab und kommt jedoch zu dem Schluss, dass dies doch keine Tiernamen sein können. Mehrere Ebenen interagieren hier also.

### **GERHARD (G)**

Gerhards Vorgehensweise ist sehr linear. Er hält sich an Wörtern an, die er kennt. Dabei untersucht er jeden Satz und jedes Wort genau. Erst wenn er wirklich keinen Sinn daraus generieren kann, gibt er auf und schreitet zum nächsten Satz. Wenn Gerhard in einem Satz genug Anhaltspunkte hat, konstruiert er entlang dieser Sinneinheiten die Bedeutung des Satzes.

Gerhard kann Grundvokabeln wie Zahlen bis drei oder auch *utca* für ‚Straße‘ aus seinem mentalen Lexikon abrufen. Im ersten Text helfen Gerhard die Internationalismen weiter. Diese fehlen jedoch im zweiten Text. Er hat dadurch weniger Anhaltspunkte. Dennoch versucht er weiterhin Sinn entstehen zu lassen. Hier stößt er jedoch bei der Konjunktion *amikor* ‚als‘ auf einen falschen Freund, indem er versucht, den Wortstamm aus den romanischen Sprachen abzuleiten.

Der Abruf von Internationalismen gelingt Gerhard einwandfrei. Am Ende des ersten Textes kann Gerhard eine innersprachliche Herleitung herstellen. Er erkennt das Wort *egész* ‚die ganze‘ aus der Formulierung *egészségedre* ‚Auf deine Gesundheit‘, er kann sie jedoch nicht übersetzen. Das Vorlesen des Textes durch die Interviewerin ist insofern erfolgreich, dass er das Wort Telefon nun auch identifizieren kann. Weitere Abrufe im mentalen Lexikon finden nicht statt.

Gerhard glaubt zwei Mal auf eine Aufzählung gestoßen zu sein. Das erste Mal ist dies richtig, beim zweiten Mal handelt es sich um unterordnende Satzkonstruktionen. Hier könnte vielleicht die Beistrichsetzung zu dieser Interpretation verleitet haben.

Obwohl ihm beim ersten Text wenig Übersetzungen gelingen, kann er am Ende doch eine Zusammenfassung des Textes geben, was eventuell auf sein Weltwissen über diese Thematik zurückzuführen ist. Der zweite Text kann nicht erschlossen werden.

### **DANIEL (D)**

Daniel stellt sehr schnell im Laufe der Studie fest, dass der Abruf in seinem mentalen Lexikon nur über die richtige Aussprache der ungarischen Wörter funktioniert. Da er selbst nicht gut vorlesen kann, fordert er des Öfteren die Interviewerin auf, den Satz oder den gesamten Text laut vorzulesen. Dies ist teilweise von Erfolg gekrönt. Obwohl Daniel am Anfang des ersten Textes den ersten Satz nicht übersetzen kann, kann er dies, nachdem ihn die Interviewerin vorgelesen hat, fast einwandfrei. An anderen Stellen ist dieses Phänomen auch zu beobachten.

Viele Wörter ruft Daniel aus seinem mentalen Lexikon ab und setzt sie zu neuen Wörtern zusammen. Daniel kann die Wörter oft in ein übergeordnetes System einordnen; er weiß zum Beispiel, dass *a hét* ‚die Woche‘ eine Zeitangabe ist, er ist sich aber nicht sicher, ob es sich dabei um eine Woche oder ein Monat handelt. Dasselbe passiert im zweiten Text, wo er *az utolsó* ‚der letzte‘ entweder als erstes oder letztes bezeichnet. Weiters kann er auch sagen, dass es sich bei den Protagonisten um Tiere handelt. Welche genau es sind, ist ihm im Moment unklar. Zwei Mal unterliegt er einem Falschen Freund. Er verwechselt *fiatolok* mit *fiúk* und übersetzt daher ‚die Jugendlichen‘ mit ‚Burschen‘. Der zweite Falsche Freund wird sofort von ihm erkannt und korrigiert. Hier wäre ‚die Straße‘ *utca* mit ‚danach‘ *után* verwechselt worden.

Daniel übersetzt mithilfe von Valenz. Er erkennt das Wort für *wohnen* und weiß, dass man immer *irgendwo* wohnen muss. Wo, in diesem Fall, der Storch wohnt, kann er jedoch nicht sagen.

Nur sehr vereinzelt erkennt man, dass sich Daniel bewusst ist, dass die Endungen eine gewisse Grammatik verbergen. Dies scheint er dann jedoch aus dem Kontext ableiten zu können.

Daniel arbeitet auch mit Satzzusammenhängen, indem er die Verarbeitung eines Satzes unterbricht und zum nächsten Satz schreitet, in der Hoffnung, dass er sich dadurch eine Gesamtbedeutung herleiten kann. Seine wichtigste und zielführendste Strategie ist jene, entlang von bekannten Wörtern Bedeutung zu erzeugen. Er übersetzt in einem Satz alle Wörter, die er kennt, einzeln, und schließt danach auf einen Gesamtzusammenhang. Da können Übergeneralisierung, die durch den Zusammenhang entstehen, auch passieren. Auch versucht er aufgrund des Kontextes einen Rückschluss auf einzelne noch fragwürdige Vokabeln zu machen.

Am Ende des ersten Textes macht Daniel noch Zusammenfassungen, in denen er einerseits Lücken durch sein Weltwissen, andererseits durch den erschlossenen Kontext füllt.

Daniel wird auch der zweite Text noch einmal vorgelesen. Nun ist er sich sicher, dass er *béka* ‚Frosch‘ und *gólya* ‚Storch‘ mit Ziege und Riese richtig übersetzt. Er fasst nun eigenständig die zweite Geschichte zusammen. Nur das Ende bleibt etwas vage, wobei auch hier die Quintessenz erhalten bleibt.

### **LILLA (L)**

Lillas Vorgehensweise lässt sich wie folgt beschreiben: Sie liest zuerst den gesamten Text auf Ungarisch vor; somit verschafft sie sich einen ersten Überblick. Dann sucht sie im gesamten Text, ziemlich zufällig, Wörter, die sie kennt und übersetzt diese. Ein Gesamtzusammenhang wird auf diese Weise nicht hergestellt.

Lilla ist sehr erfolgreich im Erkennen von Füllwörtern oder Konjunktionen. Auch zeigt sich bei ihr, dass sie den Klang einiger Wörter kennt, die Wörter aber nicht einordnen kann. Alle übersetzten Wörter können dem Grundvokabular des Ungarischen zugeordnet werden. Internationalismen erkennt Lilla auch; bis auf einen, auf den die Interviewerin sie erst aufmerksam machen muss. Die Aktivierung des Vokabulars durch innersprachliche Herleitung ist beim zweiten Text stärker ausgeprägt.

Lilla bleibt auf der Ebene der Worterkennung und der Satzzusammenhänge auf der Basis der Wörter. Sie dringt nicht zur syntaktischen Ebene vor.

Auch bewährt hat sich bei Lilla die Herleitung der Bedeutung entlang bekannter Wörter. Diese Strategie hilft ihr ausschließlich bei der Erschließung des ersten Textes. Der zweite Text bleibt ungewiss.

Das Erkennen des Wortes für Handy bzw. Smartphone dürfte durch eine Überlagerung von Kontext- und Weltwissen entstanden sein. Einerseits steht im Text Telefon und andererseits weiß sie, dass man das Spiel nur auf dem Handy spielt.

Gleich zu Beginn des zweiten Textes identifiziert Lilla den Text aufgrund der anfänglichen Floskel als Märchen.

### **8.3. Auswertung**

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Studie kategorienbasiert dargestellt. Der Aufbau folgt bereits den Forschungsfragen, die am Ende noch einmal zusammengefasst werden. Der Untersuchungsgegenstand teilt sich in die Gebiete Verständnisstrategien und Untere Verarbeitungsebenen, die kleinere Teile der Verständnisstrategien darstellen.

Im Folgenden werden die Pseudonyme der ProbandInnen mit ihren Anfangsbuchstaben bezeichnet.

#### **8.3.1. Verständnisstrategien**

Hier soll überprüft werden, welche Verständnisstrategien von den ProbandInnen angewandt werden. Unterteilt wurden jene vorerst in Lernstrategien, Problemlösungsstrategien und Lernerstrategien.

##### **8.3.1.1. Lernstrategien**

Gleich zu Beginn der Auswertung der Studie zeigt sich, dass die Lernstrategien nicht einwandfrei festzustellen sind, da es sich dabei laut Definition beispielsweise um *unbewusste* Verallgemeinerungen oder Weglassungen von Wörtern oder kleineren Einheiten wie Suffixen handelt. Verallgemeinerungen und Weglassungen treten fast ständig auf. Wie soll aber gemessen werden, ob dies nun unbewusst oder bewusst stattgefunden hat? Zur Veranschaulichung dient ein Beispiel:

A: ... *lehetett velük találkozni...* (..) *három* ist drei (...) *hete azonban mindenki rájuk vadászik a parkokban, utcákban, a szomszéd kertjében...* also *párokban* im Park, *utcákban* in der Straße und *a szomszéd?* *A szomszéd* ist der Nachbar (...) (erm) *kertjében...* (...) *a szomszéd kertjében* ist wahrscheinlich im (...) im (.) Garten vom Nachbarn. (...)

Eventuell kann hier davon gesprochen werden, dass Adam (un)bewusst die Wörter auslöst, die er nicht übersetzen kann. Ob es nun unbewusst oder bewusst vorgeht, kann aufgrund dieses Ausschnittes und der gewählten Methode nicht gesagt werden. Aus diesem Grund können hier keine gesicherten Befunde über die Anwendung von Lernstrategien gegeben werden.

### 8.3.1.2. Problemlösungsstrategien

Problemlösungsstrategien wurden als bewusst gesteuerte Handlungen der ProbandInnen definiert, die sie auf jeden Fall zu einer Lösung ihres Problems bringen sollen, wie zum Beispiel das Nachschlagen der unbekannten Wörter in einem Wörterbuch oder das Nachfragen, in diesem Fall, bei der Interviewerin. Die Methode des Lauten Denkens ist eigentlich darauf ausgelegt, dass die ProbandInnen Monologe führen. In einigen Werken für introspektive Verfahren wird auch empfohlen, dass die Interviewerin währenddessen den Raum verlassen soll, damit sie keinerlei Einfluss auf die ProbandInnen und somit auch auf das Ergebnis nimmt. Um sicherzustellen, dass alles nach Plan läuft und dadurch eventuell die Aufnahmen nicht zu gebrauchen sind, ist jedoch die Interviewerin anwesend gewesen und hat auch an manchen Stellen nachgefragt. Dies könnte fälschlicherweise als Dialogsituation verstanden worden sein und hat eventuell unbeabsichtigt zum Erscheinen von Problemlösungsstrategien geführt.

Prinzipiell kann gesagt werden, dass nur zwei von acht ProbandInnen mit Problemlösungsstrategien arbeiten. Auffallend ist dies vor allem bei der Probandin Romi, die schon nach kurzer Zeit versucht, Vokabeln von der Interviewerin zu erfragen.

R: (erm) (..) virtuelle w... *válóság...* was ist *válóságban*? (...) Das weiß ich nicht. Ok. (erm)

R: Mehr weiß ich... *minden...* *minden jó...* *minden...* was heißt *minden*? (..) *minden...* (..) *mindenki rájuk* (7s).

I: *Se apja, anyja!*

R: Sind das Namen oder ist das oben, unten?

Hier erhält sie keine Antworten. Sie gibt jedoch nicht auf. Beim zweiten Text kann sie weniger Bedeutung generieren und intensiviert ihr Nachfragen bei der Interviewerin, bis diese zwei Vokabeln verrät:

R: *Amielőtt a béka kopo... (lachend) kopogott az ajtón, a gólya a tűz után nézett...ok. Nein, ich weiß nicht, was *béka* heißt, *gólya* (..) volt... also...*

I: Und das sind für dich wichtige Wörter?

R: Ja, oja. Also *gólya*, glaub ich, wäre wichtig für mich. (.) Da... und *béka*.

I: *Béka* wäre auch wichtig für dich.

R: Ja, *béka*, aber das kommt nur einmal... ja, oder das kommt da noch mal vor... bei *bék... bék... békákra... békákra vadászott*. Da kommt's noch mal, das ist nur ein anderer Fall, würde ich sagen. Aber das kommt da noch einmal vor und (6s) und da ist noch einmal... *békáit... bék... békait*, kommt's auch noch einmal vor und dann da... *egyetlenegy szem béka marádt...* kommt's auch noch einmal vor. Also, das müsste ich wissen... und *gólya* und da zum Schluss kommt's auch noch einmal vor.

I: Ok, dann sag ich dir jetzt, was diese zwei Wörter heißen und dann kannst du's ja vielleicht noch einmal probieren. Also, *béka* ist der Frosch. A *béka*. Und a *gólya* ist der Storch.

R: Ah ok. (.) So! (.) Das heißt, (...) (erm) (..) ein Storch (4s) (erm)

Die Problemlösungsstrategie hat hier insofern funktioniert, dass Romi das Problem für *gólya* ‚Storch‘ und *béka* ‚Frosch‘ gelöst hat. Dass die beiden Wörter ihr zu keinem weiteren Verständnis verhelfen, ist wiederum eine andere Sache.

Ein zweiter Proband, der Problemlösungsstrategien zeigt, wendet diese aus einem anderen Grund an. Dieser möchte dadurch die richtige Aussprache der Wörter erfahren, die ihm zu einem besseren Verständnis verhilft.

I: Ok. Noch etwas zum ersten Text oder gehen wir zum zweiten Text?

D: Nein, aber du könntest mir den letzten Satz vom ersten Text noch einmal vorlesen!

D: Aber es wäre einfacher, wenn du es liest und nicht ich!

I: Nein, zuerst wirst es du lesen. Dann gehen wir also zum zweiten Text!

Diese Strategie hilft ihm tatsächlich, Bedeutung und Sinn zu generieren. Die Interviewerin liest ganz am Ende der Studie beide Texte noch einmal vor und der Proband Daniel kann dadurch einzelne Passagen und beim zweiten Text sogar ganze Sinnzusammenhänge herstellen.

Wir können daher zusammenfassen, dass die beiden hier angewandten Problemlösungsstrategien unterschiedlicher Natur sind. Erstere bringt eine eindeutige Lösung, zweite bietet eine Hilfe zur Selbsthilfe an.

### **8.3.1.3. Lernerstrategien**

Bei der dritten zu untersuchenden Strategie handelt es sich um die Lernerstrategie. Unter Lernerstrategien versteht man bewusste Herangehensweisen der Verallgemeinerung, der Vermeidung, der Interpretation von Zeichen oder auch der Herleitung von Regeln, etc. Die Sichtung der Materialien hat mich dazu veranlasst hier zwei Unterkategorien zu bilden: die bewusste Vermeidung und bewusste Strategien, die auf der Metaebene formuliert werden.

#### **Bewusste Vermeidung**

Unter bewusster Vermeidung werden all diejenigen Teile zusammengefasst, wo die ProbandInnen explizit sagen, dass sie hier nicht weiterwissen und daher einfach im Text weitergehen. Somit ist sichergestellt, dass es nicht unbewusst passiert. Sie erkennen die Schwierigkeit, nur können sie das Problem im Moment nicht anders lösen, als es zu übergehen. Bei fast allen (fünf von acht) ProbandInnen lassen sich diese Vermeidungshandlungen finden.

J: Dass die Kugel nach Hause kommt nach dem Froschfangen... (4s) oder ob's nicht anders ist und ob ich das gerade falsch übersetze (10s). Also, am besten ist, ich mache weiter und dann könnt ich ihn ja besser... (..)

A: A ház...(.) a ház ist Haus (7s) und in der nächsten Zeile habe ich keine Anhaltspunkte. (7s) und dann auch nicht (7s)



S: *három hete azonban mindenki rájuk (.) vadászik a parkokban (.) parkokban, u... utcákban, a somos... szomszéd.. ah a szomszéd kertjében. (.) (erm) also, ja es geht jetzt darum, wo (.) die herumspielen (.) die Jungen (.) und zwar (..) (erm) (..) vadászik ist (.) wo sie.. quasi (..) die Pokemon Monster (.) jagen, vadász ist nämlich jagen, und zwar im Park a párkokban (..) (erm) auf der Straße a utcákban (..) und in den Nachbars Gärten a szomszéd kertjében. Nur der Anfang vom Satz ist noch irgendwie... (...) ok, genau, nächster Satz!*

Diese Beispiele zeigen den unterschiedlichen Umgang mit Problemen. Während Stefan bis zuletzt versucht aus den ihm bekannten Wörtern einen Sinn entstehen zu lassen und nur am Ende aufgibt, erkennt Adam auf einen Blick, dass er diese Wörter nicht kennt und beschließt daher sofort, diese Passagen zu umgehen. Julia stößt währenddessen auf übersetzungstechnische Probleme, die sie auch für den Moment ignoriert. In den hier dargestellten Beispielen führt die bewusste Vermeidung auch danach zu keiner Lösung. Die Stellen bleiben für die ProbandInnen verschlüsselt.

### **Bewusste Strategien auf der Metaebene**

Fünf von acht ProbandInnen nennen auch explizit ihre Vorgehensweise. Hier wird nicht unterschieden, ob sie mit ihrer Strategie erfolgreich sind oder ob sie scheitern. Diese Äußerungen legen die Herangehensweise der ProbandInnen an die Problemstellung offen und machen sie transparent.

C: *majd képregényekben és rajzfilmekben lehetett velük találkozni (erm) (..) also Zeichentrickfilme und (lachend) es war etwas möglich... ich kann mir das nur so herleiten von den Wörtern, die ich schon kenne.. es war nur möglich die von Zeichentrickfilmen her zu kennen oder zu treffen...*

R: *ok, also es wird (erm) (..) wart einmal (4s) (erm) ich weiß nur (...) parkokban, utcákban... das heißt, es wird Park, Straße... also utca... Straße (erm) (4s) a szom... (erm) ich weiß Park und utca (lachend). Das heißt (.) drei (6s) also ich versteh kein einziges der Vokabeln, das heißt, ich kann nur aus drei (...) drei, Park und utca mir was zusammenreimen.*

Anhand dieser beiden Beispiele erkennt man, dass die Probandinnen eine Vorgehensweise wählen, indem sie aus den bekannten Wörtern innerhalb eines Satzes eine Bedeutung entstehen lassen wollen.

R: *Nein! Egy... egy heißt immer eins... oder ein... (..) aber (6s) also ich kann da jetzt auch keine andere Verbindung machen mit irgendeiner*

anderen Sprache (lachend) kommt mir vor, also (..) nein.

J: *A Pokémon Go okostelefonos alkalmazás lenyege, hogy a játékos minél több rejtőzködő figurát begyűjtöson... (4s) (erm) (8s)* das ist jetzt etwas schwieriger, wenn man diese Wörter (..) kaum irgendwo ableiten kann, wie zum Beispiel *rejtőzködő* oder *begyűjtöson* (..) man kann sich nur *figura* anschauen, das hat wahrscheinlich irgendeinen Zusammenhang mit dem Wort davor (...)

An anderen Stellen versuchen die ProbandInnen doch den Weg über eine andere Sprache zu gehen, sehen aber, dass dies beim Ungarischen schwierig ist. Verschlüsselte Wörter sind im Material vor allem auch dadurch zu erkennen, dass die ProbandInnen Probleme mit der Aussprache haben.

Diese Kategorie zeigt, dass die ProbandInnen ganz bewusst Strategien anwenden, um den Text, der sich für sie als Problem darstellt, zu entschlüsseln.

### 8.3.2. Untere Verarbeitungsebenen

Die unteren Verarbeitungsebenen verstehen sich hier als kleinere Schritte zum Verständnis eines Textes. Sie werden teilweise auch bewusst gesetzt und können daher auch als Teil von Lernerstrategien verstanden werden.

#### 8.3.2.1. Graphophonische Ebene

Als eine bedeutende Schwierigkeit während der Durchführung der Studie hat sich die Lesekompetenz der ProbandInnen herausgestellt. Da die Zielgruppe Menschen mit einem sehr geringen Ungarischniveau sind, die darüber hinaus keinen Unterricht in dieser Sprache erhalten haben, ist nun auch die Kulturtechnik des Lesens auf dieser Sprache nicht gefestigt, geschweige denn überhaupt einmal in ihrem Leben geübt worden. Wenn nun die graphophonische Ebene keinen Wiedererkennungswert auslöst, weil zum Beispiel das Wort einfach falsch ausgesprochen wird, erschwert dies den Zugang zur Bedeutung für die ProbandInnen. Einige erkennen diese Problematik und wollen sich sogleich auf einer Metaebene nach der richtigen Aussprache erkundigen, um diesen Stolperstein aus dem Weg zu räumen.

S: Ok, also ich mach jetzt einmal eine kurze Pause. (..) Also, bei der Aussprache ist es bei mir immer so. Ich denk mir immer, was es genau heißen kann, weil ich vergesse eben oft, zum Beispiel beim e ob es ein ä oder ein é ist. Und (..) ich probiere dann meistens (4s) wie es klingt, ob es

irgendwie vertraut klingt und so würde ich eigentlich auch... so mach ich's eigentlich auch...

Stefan wendet hier nun eine bestimmte Strategie zum Erkennen der Wörter an. Er geht nach dem „Trial and Error“-Prinzip vor. Diese Vorgehensweise hat ihm bei der Bewältigung dieses Textes geholfen, wobei zu hinterfragen ist, ob dies bei komplexeren Texten auch immer zielführend sein wird.

R: a Schrägstrich a ist immer a, oder?

I: Genau. *Valósáágban!*

R: Ah! Und o mit Strich ist langes ó?

I: Genau!

R: *Valósáágban! Valóóósáágban. (erm) játszottak a fiatalok. (lachend)*

R: (erm) *Meg* (erm)

I: *Megette.*

R: Ah das ist immer ä und mit Strich ist es é, gel!

R: (lachend) ok. (erm) *utcákban a szom...szom... szomsz... sz* ist immer s, gel?

Auch Romi versucht sich auf dieser Ebene zu vergewissern, dass sie die Aussprache der Vokale und der Konsonanten richtig trifft.

Wie bereits angesprochen stellt also die Identifizierung der graphophonischen Ebene einen so wichtigen Grundstein zur weiteren Analyse dar, dass ohne sie die Möglichkeit auf eine Lösung zu kommen, gar nicht gegeben scheint.

### 8.3.2.2. Erkennen durch Vorlesen

Die graphophonische Ebene und die Ebene der Worterkennung sind demnach sehr eng miteinander verbunden. Scheitert die eine Ebene, so ist auch die Chance der Worterkennung vertan. Daher hat die Interviewerin in der Studie bei einigen ProbandInnen am Ende den gesamten Text vorgelesen oder auch vereinzelt einige Wörter mit der richtigen Aussprache genannt. Dadurch entstand bei manchen ein

neuer Wiedererkennungswert, der in der Kategorie „Erkennen durch Vorlesen“ zusammengefasst wird.

R: ja, sonst... *eges...*

I: *Az egész...*

R: *egész.... világ*, also weil *egés...* so wie *egészségedre* (..) *világot a* (..) *játék...* die anderen Wörter weiß ich alle nicht.

Hier wird die richtige Aussprache des Wortes *egész* ‚die ganze‘ aktiviert. Dadurch entsteht die Verknüpfung zum Wort *egészségedre* ‚Auf deine Gesundheit‘. Dieses Wort kann dann nicht weiter interpretiert werden.

Überraschenderweise konnte im ersten Text der Internationalismus Film nicht immer auf Anhieb erkannt werden:

I: Ok, ich lese dir noch einmal den zweiten Satz vor: *A Nintendo kézi játékkonzolaira tervezett figurákkal húsz évvel ezelőtt csak a virtuális valóságban játszottak a fiatalok, majd képregényekben és rajzfilmekben lehetett velük találkozni...*

R: (erm) (..) (erm)

I: Nein?

R: Nein. Film, ist das Einzige... wart... was war das? *Majd.. kép?* Noch mal!?

I: *Majd képregényekben és rajzfilmekben...*

R: *képregények...* das heißt (..) irgendwas mit (.) und Film... (.) a film... *rajzfilm... lehetett velük találkozni... találkozni!* Das kommt mir bekannt vor, aber ich weiß es nicht. (4s)

Wir sehen also, dass Romi erst auf das im Wort versteckte Wort *film* stößt, als die Interviewerin den Satz noch einmal vorliest. Darüber hinaus identifiziert sie ein weiteres Wort, nämlich *találkozni* ‚treffen‘ welches ihr vertraut ist, sie aber nicht einordnen kann.

Dasselbe passiert auch Gerhard mit dem im Wort versteckten Ausdruck *telefon*.

I: Ist vielleicht jetzt irgendetwas dabei gewesen, was du jetzt aufgrund der Aussprache noch verstanden hättest?

G: Telefon!

I: Aha. Telefon hast du jetzt noch verstanden.

G: Also, *okosztéléfonosz*... also, das nehm ich an, das hat irgendetwas mit einem Telefon zu tun. Also das (4s) (erm) joa... aber sonst... (...)

*Telefon* genau wie vorher *film* ist auch hier in einer Wortkombination versteckt und daher eventuell nicht leicht zu entdecken. Der Rest des Satzes bleibt unbearbeitet.

Daniel ergeht es ähnlich. Er kann, nachdem die Interviewerin den Text noch einmal vorgelesen hat, einige Wörter mehr identifizieren und sogar Zusammenhänge herstellen:

D: *Újra divatba jötek*... (erm) ich habe keine Ahnung, was das heißen soll. (.)

Am Anfang verneint Daniel jegliches Verständnis für diesen Satz und geht in seiner Bearbeitung des Textes weiter. Am Ende liest die Interviewerin den Text vor:

D: Jetzt ist es besser! (lachend)

I: Ist dir vielleicht jetzt, weil ich das vorgelesen habe, noch irgendetwas eingefallen oder möchtest du noch etwas sagen zum ersten Text?

D: Also, der erste Satz... (lachend) der erste Satz heißt... (erm) dass das Pokemon Spiel jetzt... also, es ist jetzt etwas Neues herausgekommen. (erm) Das Nintendo hat man eben (erm) auf dem (..) hat man spielen können bis jetzt..

Er erkennt hier also scheinbar das Wort *új* ‚neu‘ und eventuell auch *jöttek* ‚sie kamen‘. Aus diesen Wörtern kann er einen neuen Sinn entwickeln und kommt so zu seinem Verständnis. Dies ist ihm durch sein eigenes Vorlesen nicht möglich gewesen.

Nachdem der Text nun also von der Interviewerin vorgelesen wurde, erkennt Daniel auch noch ein anderes Wort:

D: ... die Leute alle, wie sie eben sich auf den Straßen, auf den Parks und sonst irgendwo treffen, weil sie eben versuchen mit ihren Telefonen (erm) die Pokemon einzufangen (..) und (.)

I: Einzufangen? Wo siehst du das?

D: : *Bejüjtsön!*

I: Aha!

D: Das hat so finnisch geklungen, aber nachdem du das richtig vorgelesen hast, glaube ich, es heißt, dass man das einfängt. (..)

Daniel meint also, dass ihm das Wort nur aufgrund der richtigen Aussprache nun eingefallen sei.

So kann also gesagt werden, dass das Abrufen der Wörter im Gedächtnis der ProbandInnen sehr eng mit der richtigen Aussprache verbunden ist. Nicht immer können sie dann richtige Zuweisungen machen, aber sie erkennen einwandfrei, dass es sich um ein vertrautes Wort handelt, das sie nur bis heute nicht analysiert haben. Die graphophonische Ebene trägt also einen wesentlichen Beitrag zur Worterkennung bei, worum es im Folgenden im Detail gehen soll.

#### **8.3.2.3. Worterkennung**

Auf der Ebene der Worterkennung wird unterschieden, ob die Wörter automatisch im mentalen Lexikon (richtig) abgerufen werden, oder ob es sich dabei um Herleitungen handelt. Die Auswertung des Materials hat daher folgende Subkategorien ergeben: Abruf im mentalen Lexikon, Falscher Freund, Transfer intertextuell, Transfer aus einer anderen Sprache und Transfer innersprachlich/Herleitung.

#### **Abruf im mentalen Lexikon**

In diese Kategorie fallen alle Wörter, die abgespeichert und automatisch abgerufen werden können. Eine Auflistung aller Wörter wäre hier wenig sinnvoll, da die ProbandInnen ohnehin vieles abrufen konnten. Daher werden einige ausgewählte Beispiele hier wiedergegeben.

S: *meg az eges... egész... egész... egész* heißt das Ganze... *meg a egész* ist das... (...)

Hier tritt bei Stefan das Problem auf, dass er das Wort *egész* ‚ganz‘ aufgrund der Schreibung und der dazugehörigen Lautung nicht gleich identifizieren kann. Nur das Wort samt der richtigen Aussprache ist abgespeichert. Durch mehrmaliges Wiederholen gelingt es ihm, das Wort abzurufen. Eine ähnliche Situation sehen wir bei Daniel, der aber nicht selbst zur richtigen Lautung vorstößt, sondern es sich von der Interviewerin vorlesen lässt:

D: *Egy este... (..) egy este (.) ein... eines Abends (..) mar sötedett amikor a gólya hazaért a békávdas után (...)* also, eines Abends (..) irgendein... irgendsolche zwei Wörter, die ich erst weiß, wenn du's vorliest... (lachend)

Ganz am Ende der ersten Bearbeitungsphase wird der Text von der Interviewerin vorgelesen und Daniel fasst noch einmal die Informationen zusammen:

D: ... dann irgendeines Abends (.) (erm) es war schon in der Dämmerung (.) (erm)

Nun gelingt ihm die Übersetzung. Das bedeutet, dass die Worterkennung in jedem Fall sehr eng an die richtige Aussprache und das abgespeicherte Klangmuster im Gedächtnis geknüpft ist. Der Klang kann aber auch trügerisch sein und die ProbandInnen in die Irre führen, so wie es bei Romi der Fall ist:

R: Sind das Namen oder ist das oben, unten? Also, ich hätte jetzt gesagt, weil es klingt... *apja, anyja...* heißt... wie klingt für mich, wie oben und unten, aber gut (..) (erm)

Mit Sicherheit kann also gesagt werden, dass rezeptive Zweisprachige sehr viel über Klang und Intuition versuchen zu lösen.

Auch sehr interessant scheint, dass einige Wörter nur als Überkategorie erkannt werden, aber nicht immer genau bestimmt werden können. So kann zum Beispiel die Zuordnung gemacht werden, dass es sich dabei um ein Tier oder um Verwandtschaftsbezeichnungen handelt, aber nicht welches Tier oder welcher Bekannter genau damit gemeint ist.

S: *Volt egyszer egy gólya* boah, ich weiß *gólya* ist ein Tier, aber ich weiß

es gerade nicht, welches Tier. Also es war einmal ein (...) Ah! *Gólya* ist ein Storch. (...) Ah! Genau! Glaube ich. Ja, schauen wir mal.

D: Az *utolsó béka* heißt irgendwie so (..) *az* (..) das erste *béka* ist (..) weiß ich nicht, vielleicht eine Ziege oder irgendwas ist ein *béka*... es ist irgendein Vieh glaube ich (..)

D: und es war einmal ein... ein... *egy gólya*, das dürfte heißen irgendein... aus... ein Tier eben.

S: *Nem volt se felesége* also, er hatte auch keine Frau... (..) *sze* (...) *nem volt se felesége, se öccse, se bátyja, se apja, anyja* (...) (erm) genau, das sind (..) v(.) Verwandten... also er hatte weder eine Frau, noch (..) *öccse* ist (..) ich weiß jetzt nicht genau, welcher Familienpart... *bátyja* (...) weiß (..) ich (..) auch nicht... (erm) *apja és anyja*, das sind vielleicht die Mutter und der Vater... Mutter und Vater? (..) Genau! Also, umgekehrt: *Apja* Vater, *anyja* Mutter. Aber *öccse és bátyja* weiß ich nicht. (..) Ich weiß nur, dass sie zur Familie gehören. (..)

G: (...) *anyja* weiß ich, ist die Mutter. (...) (erm) und und und *batyja* ist glaube ich die Großmutter, soweit ich weiß. (..) also das sind irgendwelche, nehme ich mal an, irgendwelche Aufzählungen von Verwandtschaftsgraden (..) vermutlich. (...)

D: und *utolsó* heißt so irgendwie das Erste oder das Letzte oder so (..) *utolsó*... ich bin mir nicht sicher, ob es das Erste oder das Letzte ist. (..)

D: Also, *három hét*... *hét* ist glaube ich die Woche, oder das Monat, keine Ahnung, aber es ist eine Zeitangabe (..) und *három* heißt drei

Der Grundwortschatz des Ungarischen konnte bei fast allen abgerufen werden. Dazu gehören die Vokabel für ‚Straße‘ *utca* und auch die Zahl ‚drei‘ *három*:

R: *három hete*... *három* heißt drei (..) *hete* (..) *azon*... *azonban mindenki* (lachend) *rajuk vadászik a parkokban, utcákban* (lachend) ok. [...] das heißt, es wird Park, Straße... also *utca*... Straße (erm) (4s) *a szomszéd* (erm) ich weiß Park und *utca* (lachend)

G: *Három*... das ist eine Zahl, das heißt glaub ich drei. (...) *hét*.. *hete azonban mindenki rájuk vadászik a parkokban, utcákban, a szomszéd kertjében*. (...) Also, *három* wie gesagt... *három* ist eine Zahl. Glaub ich, heißt drei (6s) *het ácotban* (erm) (9s). Das Einzige, was ich da noch erkenne, ist das Wort *utca*... das heißt Straße oder Weg... das... (..) und Park... sag ich jetzt einmal, ist vielleicht irgendwie ein Park oder ein Garten oder so irgendwas, aber sonst (..) verstehe ich da noch nichts. (...)

L: *három* habe ich erkannt als Zahl (sie zählt still vor sich hin: *egy kettő három*) (erm) drei! (7s)



Interessant ist, dass einige Wörter zwar einen Wiedererkennungsprozess auslösen, sie aber nicht richtig im mentalen Lexikon wiedergefunden werden können. So beschreiben zwei ProbandInnen, dass ihnen diese Wörter sehr vertraut vorkommen, sie aber momentan ihre Bedeutung nicht wissen:

L: (4s) Ja und manche Wörter kann... also (..) kenne ich eben, aber kann sie nicht (..) übersetzen, aber sie sind mir (...) eben bekannt.

R: *képregények*... das heißt (..) irgendwas mit (.) und Film... (.) a film... *rajzfilm*... *lehetett velük találkozni*... *találkozni*! Das kommt mir bekannt vor, aber ich weiß es nicht. (4s)

L: und *az ajtón* ist mir auch irgendwie bekannt, aber ich weiß nicht, wo ich das aufgeschnappt habe. (11s) und *amikor*(..) (erm) (...) kenne ich auch... vom Klang... also von der Aussprache her eben... vom gesprochenen Wort her.

Zu einem späteren Zeitpunkt nimmt Lilla noch einmal das Wort *ajtó* ‚Türe‘ in Angriff. Nun kommt sie auch zu einem Ergebnis. Es kann nicht mit Sicherheit gesagt werden, was sie nun zu dieser Lösung gebracht hat:

L: Ja, das *ajtón* (..) (erm) also, ich kenne es auf jeden Fall (5s) ich weiß nicht, ob es (.) Tür heißt (*in diesem Augenblick läutet es an der Tür*) ... ich weiß nicht...(..) ich bin... also... aber auf jeden Fall kenne ich das Wort, aber ja (..) ich weiß nicht, was es heißt, ich bin mir jedenfalls nicht sicher (..)

Das Wort *minden* ‚alle‘ oder ‚alles‘ dürfte sowohl bei Lilla als auch bei Romi einen Erkennungsprozess auslösen, aber ihnen gelingt die Zuordnung nicht.

R: Mehr weiß ich... *minden*... *minden jó*... *minden*... was heißt *minden*? (..) *minden*... (..) *mindenki rájuk* (7s).

L: (..) *Minden*. (..) Also, *mindenki* steht hier, aber... *minden* kenne ich. (4s)

So können wir am Ende der Subkategorie „Abrufen im mentalen Lexikon“ festhalten, dass die Worterkennung sehr oft dann erfolgreich ist, wenn der Klang vertraut und die Aussprache richtig ist. Dies alleine ist jedoch noch kein Garant dafür, dass der Abruf gelingt, da anscheinend vieles rezeptiv aufgenommen, aber noch nicht mit Sinn versehen wurde. So kommt es, dass Wörter bekannt scheinen, sie aber nicht übersetzt werden können.

## Falscher Freund

Nur wenige ProbandInnen unterliegen einem sogenannten Falschen Freund. Darunter verstehen wir zwei Wörter, die sehr ähnlich klingen bzw. aussehen und daher verwechselt werden. Der offensichtlichste Falsche Freund, der im weiteren Verlauf auch zu Verwirrungen im Märchen führt, ist *gólya* ‚Storch‘ und *golyó* ‚Kugel‘. Ersteres bedeutet Storch, so wie es im Märchen des zweiten Textes vorkommt und zweiteres bedeutet Kugel.

J: *Az utolsó béka. Volt egyszer egy gólya, teljesen egyedül lakott a falujában...* (erm) (.) es gab einmal eine Kugel.

Um diesen Falschen Freund zu erkennen, müssen andere Ebenen aktiviert werden, wie wir später bei Julia noch sehen werden.

Auch andere ProbandInnen machen Bekanntschaft mit Falschen Freunden, was nicht schwer nachzuvollziehen ist, da wir bereits festgestellt haben, dass sehr viel über den Klang und die Aussprache funktioniert. Hier kann ein ähnlicher Klang oder auch ein falsch ausgesprochenes Wort bereits zu Verwirrungen führen:

R: *Húsz... hús...* (.) heißt das nicht Haus? Na, hús ohne sz.

Der erste Versuch, das Wort *húsz* ‚zwanzig‘ richtig auszusprechen, gelingt. Jedoch wird eine falsche Korrektur zu *hús* vorgenommen, die Romi im Grunde genommen zur Übersetzung ‚Fleisch‘ führen müsste. Stattdessen übersetzt sie das Wort mit ‚Haus‘ *ház*. Sie ist sich jedoch im Klaren, dass dies nicht ganz stimmen kann, da sie zögert.

Gerhard will sich mit den romanischen Sprachen weiterhelfen:

G: (...) *amikor* vielleicht irgendwie etwas mit... mit Freundschaft oder mit ... mit (..) Liebe. (erm) *amica*... ist die Freundin (..) *amicus* der Freund (..) irgendwas in diese Richtung oder *amor* die Liebe, ich hab keine Ahnung, aber irgendetwas Freundschaftliches... Liebevoll, was auch immer. Sonst kenne ich in dem Satz nicht. (...)

Gerhard versucht die Nebensatzleitende Konjunktion *amikor*, was ‚als‘ bedeutet, als Substantiv zu übersetzen und stellt einen Zusammenhang mit den romanischen Sprachen her, die hier jedoch nicht helfen können.

Daniel vertauscht ungarische Wörter miteinander, wie es bereits auch bei Julia der Fall war:

D: für (erm) (...) Burschen, das spielen nur Burschen...

I: Wo siehst du Burschen?

D: *fiatalok*.

Daniel verwechselt hier das Wort für ‚Burschen‘ *fiúk* mit dem Wort für ‚Jugendliche‘ *fiatalok*. Im Prinzip ist diese Verwechslung nicht besonders tragisch. Er spricht lediglich allen jungen Frauen ab, dass sie sich auch für Pokémon Go interessieren könnten.

D: ...*a békavadas után*... (.) in irgendeine Straße (.) (erm) nein, dann *után* ist dann... nicht *utca* (...)

Ein sich anbahnender Falscher Freund wird von Daniel sofort erkannt und korrigiert. *után* als Postposition bedeutet ‚nach, dann, danach‘ und *utca* wäre, wie er richtig sagt, ‚die Straße‘. Interessant scheint hier, dass die Übersetzung mit Straße sofort eine Präposition erhält, und zwar „in irgendeine Straße“. Dies würde wiederum auf Valenz hindeuten, was ich in einem anderen Kapitel beschreiben werde.

Auch Adam stolpert über den vermeintlich Falschen Freund:

A: *házá* und (6s) *után* (...) *út* ist (..) Straße, aber ich weiß nicht, ob das hier das bedeutet. (4s) Das ist alles.

Hier wird klar, dass beide Probanden über den Klang der Sprache Bedeutung entstehen lassen möchten.

### **Transfer aus einer anderen Sprache / Internationalismen**

Sehr erfolgreich waren die ProbandInnen beim Erschließen von Wörtern, die man sich aus anderen Sprachen herleiten kann, bzw. wenn es sich um Internationalismen

handelte. Sogar diejenigen, die glaubten, nichts zu verstehen, konnten sich zumindest an diesen Wörtern festhalten:

S: *A konzolaira* würde ich sagen ist die Konsole, würde ich mal sagen.

R: Ja, ich verstehe (.) nichts. Also irgendwas... eine, eine virtuelle... von *virtuális*... würd ich sagen, ein virtuelles (..) *váloságban*. (erm)

R: Ja! *Kézi... játékkonzolaira*. Also (.) *konzolaira* wäre die Konsole wahrscheinlich, das heißt (.) auf einer Nintendo Konsole (..) spielt man (..) mit Figuren (lachend) (erm) virtuell (..) *valóságban* (..) *játszo... fiá... (.) fiá... (.) fiá...*

G: A Nintendo... wird bedeuten, bei Nintendo (7s) (6s) *figurálkál*, also irgendwas Figuratives... vielleicht. (erm) *virtuális*... irgendwas Fiktives, irgendwas Virtuelles (10s), also mehr versteh ich aus diesem Satz wirklich nicht.

G: Also, *okostéléfonos*... also, dasnehm ich an, das hat irgendetwas mit einem Telefon zu tun. Also das (4s) (erm) joa... aber sonst... (...)

D: *tervések figurák hús évvel ezelős* (...) irgendwelche Figuren sind (erm) nur (..) virtuelle (5) virtuelle Sachen

I: Wo siehst du Konsole?

L: wegen *játékkonzolária*

Auch wenn dadurch kein weiterer Zusammenhang erschlossen werden konnte, so zeigt dies zumindest, dass diese Wörter von allen treffsicher identifiziert und wiedergegeben werden können. Manche haben versucht anhand dieser Wörter Bedeutung zu generieren.

Der zweite Text wurde deshalb für einige ProbandInnen als wesentlich schwieriger empfunden, da er bewusst auf diese Internationalismen verzichtet. Daher kann zusammengefasst werden, dass sich die rezeptiven Zweisprachigen hier bewusst der Technik von schwachen LeserInnen oder LernerInnen bedienen.

### **Transfer / Herleitung innersprachlich**

Oft erkennen die ProbandInnen ein Wort auf Ungarisch und können sich daher ein Kompositum oder andere Wörter erschließen. Sie gebrauchen also die ungarische Sprache selbst, um Herleitungen zu konstruieren.

Hier sehen wir wiederum eine Herleitung, die auf der Basis des Klangs gebildet wird:

J: *egyetlen* das hört sich so ein bisschen an wie egyedül... vielleicht wieder so allein zurückbleiben... (4s) (erm)

Adam erkennt im Folgenden das Wort für ‚Zeichnung‘ *rajz* und höchstwahrscheinlich das Wort für Film und kann daher eine Verbindung herstellen:

A: *majd képregényekben az rajzfilmekben...* *rajzfilm* ist wahrscheinlich dann die... (.) die Zeichen... also Zeichentrickserien gemeint sein.

Er schießt sogar etwas über das Ziel hinaus, indem er statt Zeichentrickfilmen Serien übersetzt, was wahrscheinlich auf sein Weltwissen über Pokémon zurückzuführen ist. Auch bei Stefan kann man die Herleitung dieses Wortes gut nachvollziehen:

S: *majd (.) képreg... (..) képregényekben (.) képregényekben és rajzfilmekben lehetett velük találkozni (..) Ah! Genau! Also, man konnte diese (..) Pokemon Monster eben in (..) in Zeichentrickfilmen rajzfilmekben, also rajz ist (..) ist (.) die Zeichnung. Film ist Film und das ist dann eben der Zeichentrickfilm.*

Bei Stefan kann daher auch gut beobachtet werden, wie er sich aufgrund von Ankerwörtern den Sinn erschließt:

S: also *a kézi...* *kézi* ist die Hand (erm) würde ich sagen, das Nintendo Handspielgerät, also (erm) (.) genau ein Gameboy vielleicht.. *kézi ját...* genau, weil *játék* ist (.) das (.) Spiel. (..)

Er findet hier sogar eine Umschreibung für die wortwörtliche Übersetzung für „Nintendo Handspielkonsole“ nämlich Gameboy. Wahrscheinlich dürfte hier auch wieder sein Weltwissen daran beteiligt sein.

Bei anderen ProbandInnen kann beobachtet werden, dass bestimmte Junks abgespeichert sind, die sie nun automatisch abrufen können und dadurch Herleitungen entstehen:

R: *hogy... hogy vagy (.)* ist, wie geht's, wie ein (.) *ját (..) játékos minel (..)* das heißt, es ist (.) nein... *a (.)* heißt nicht ein (.) aber *hogy* heißt wie... wie (...) *minel* (4s) wie ein irgendwas Figur (...) das weiß ich.

Romi erkennt hier das Wort *hogy*, welches mehrere Bedeutungen haben kann. Meist wird es in Texten als ‚dass‘ verwendet, hier würde es am ehesten mit ‚um zu‘ oder ‚damit‘ übersetzt werden. Als Fragewort ist es aber in der Funktion von ‚wie‘. Romi fällt also die Floskel „Hogy vagy?“ ein, was „Wie geht’s?“ bedeutet und versucht nun das Wort und damit den Satz mit „wie“ zu übersetzen. Sie hat somit innersprachlich nach einer Lösung gesucht, die sie aber zu keinem Ergebnis führt.

Dieses Phänomen der Herleitung über ein anderes bekanntes Wort ist vor allem beim letzten Satz des ersten Textes und dem Wort *az egész világot* ‚die ganze Welt‘ festzuhalten:

R: *egész... világ*, also weil *egés...* so wie *egészségedre* (..) *világot a* (..) *játék...* die anderen Wörter weiß ich alle nicht.

G: *Egi hét álált hódítoka... totta... hódította meg ász egész világot á játék.* (...) Das Einzige, was mir da einfällt, ist *egész...* das kenn ich irgendwie von *egésége* Prost... ich glaub, das schreibt man so ähnlich. Aber sonst (..) keine Ahnung. (..)

Sowohl Romi als auch Gerhard fällt hier sehr richtig das Wort für ‚Prost‘ bzw. ‚Auf deine Gesundheit!‘ ein *Egészségedre*. Hier versteckt sich tatsächlich das Wort, nach dem gesucht wird. Die innersprachliche Herleitung endet hier jedoch, da diese Floskel mit keiner Übersetzung versehen ist und sie daher auch die einzelnen Bestandteile nicht segmentieren können, was sie eventuell zur Lösung ihres momentanen Problems geführt hätte.

Die Herleitung über bekannte Floskeln hilft auch Lilla beim zweiten Text:

L: (erm) (...) Ich kenne *volt* von *hol volt, hol nem volt* (erm) was man sagt bei Märchen es war einmal (..) also, frei übersetzt (..) das heißt, glaube ich, es war einmal, es war nicht einmal (..) (erm) (...) ja, dann ist da wieder *egy* (8s) (erm) ja *egyszer* (5s) *volt egyszer* heißt eben wahrscheinlich einmal (5s) (erm) schließe ich jetzt daraus. (...)

Hier erinnert sie sich am Anfang des Märchens an die Floskel *Hol volt, hol nem volt* ‚Es war einmal‘. Dies eröffnet ihr gleichzeitig den Zugang zur Textsorte „Märchen“, der sie dazu veranlasst das Wort *egyszer* als ‚einmal‘ herzuleiten.

## Transfer intertextuell

Die Kategorie „Transfer intertextuell“ kann nur an einer Stelle festgehalten werden. Dort kann beobachtet werden, wie ein Wort, das an einer früheren Position im Text steht und dort bereits hergeleitet wurde, nun ein zweites Mal aufgegriffen wird. Nach dieser Methode könnten Wörter innerhalb eines Textes erschlossen und auch gelernt werden.

A: *A Nintendo kézi játékkonzolaira...* (..) wären wahrscheinlich (..) die Spielkonsolen (..) von Nintendo (4s)

Hier erschließt sich Adam zum ersten Mal, dass es sich bei *játékkonzolaira* irgendwie um ‚Spielekonsolen‘ handeln muss. An einer anderen Stelle stößt er noch einmal auf denselben Begriff:

A: *A Pokémon Go okostelefonos... also okostelefonos* wird wahrscheinlich (..) Handy sein. (...) *alkalmazás lenyeg... lenyege(...), hogy a játékos minél több...* also *ját* (..) nehme ich jetzt an, ist das Spiel, weil *játékkonzolaira* waren schon die Spielekonsolen (...)

Daher kann angenommen werden, dass hier ein intertextueller Transfer stattfindet. Dies kommt jedoch nur einmal bei Adam vor und es ist anzunehmen, dass dies daher keine wirklich signifikante Strategie der rezeptiven Zweisprachigen ist, um Bedeutung entstehen zu lassen.

### 8.3.2.4. Kontext

Eng verbunden mit der Worterkennung ist der Kontext und in einem weiteren Schritt auch das Weltwissen. Oft kann der Kontext dabei helfen, fragwürdige Wörter zu erschließen. Die ProbandInnen haben insgesamt drei Strategien angewandt, bei denen sie den Kontext auf eine bestimmte Weise eingesetzt haben.

## Kontext – Rückschluss auf ein Wort

Hier verwenden die ProbandInnen den Kontext, um sich die Bedeutung von einem Wort im Satz herzuleiten.

J: *csak a virtuális valóságban játszottak a fiatalok...* nur diese virtuelle... (..) *válóság (...)* (erm) in dieser virtuellen (..) virtuellen Welt... *válóság...* haben

nur die Jungen gespielt (...)

Hier wird ersichtlich, dass Julia das Wort *virtuális* ‚virtuell‘ erkennt und dass es zum Wort dahinterstehend passen wird. Alle anderen Begriffe in dem Satz sind auch klar. Es muss nur noch das Wort *valóságban* ‚Wirklichkeit‘ hergeleitet werden. Die Interviewerin fragt am Ende des ersten Textes auch nach, wie sie nun zu diesem Schluss gekommen ist:

I: Wie bist du in der zweiten Zeile *valóságban* auf die Welt gekommen?

J: (...) keine Ahnung, es hat sich im Zusammenhang richtig angehört.

I: In welchem Zusammenhang?

J: Mit der *virtuála... virtuála... virtuális...*

Hier erklärt sie ihre Vorgehensweise anhand des Kontextes. *Valóság* bedeutet eigentlich ‚Wirklichkeit‘, aber in diesem Zusammenhang ist die Übersetzung mit ‚Welt‘ wahrscheinlich nicht sinnstörend. Auch Stefan wählt eine ähnliche Herangehensweise und nimmt auch als Ankerwort *virtuális*:

S : *csak a virtuális val... valóságban játszottak a fiatalok (..) (erm)* vielleicht (..) also *virtuális* ist in der virtuellen (..) *valóságban...* ich glaube, das ist (..) Welt, bin mir aber nicht sicher. (..) Also, es haben eben vor zwanzig Jahren nur die Jungen (...) gespielt (...) in der... irgendwie... irgendwie klingt das komisch. Also, dieses *valóságban* klingt für mich komisch. Genau. (...)

An einer zweiten Stelle im ersten Text wenden verschiedene ProbandInnen die Methode an, dass sie auf der Basis des Kontextes auf ein unbekanntes Wort schließen wollen:

J: (10s) (erm) (...) nach einer Woche (9s) noch... *még az egész világot a játék* das ganze (..) Licht auf das Spiel (..) vielleicht ist *hódított* (..) so ein... werfen... ein anderes Licht auf das Spiel werfen (..)

Hier scheint bis auf das Wort *hódította* ‚eroberte‘ alles klar zu sein und Julia versucht daher auf der Basis aller anderen Wörter das Unbekannte zu erschließen, wie sie nachher auch selbst erklärt:



I: Wie hast du dir den Schluss hergeleitet? Mit ein anderes Licht auf die Welt werfen?

J: Ich habe mir die einzelnen Wörter angeschaut, die ich weiß und habe mir dann gedacht, wie sich's im Deutschen gut anhört und habe dann auf das Unbekannte geschlossen.

Das kleine übersetzungstechnische Problem liegt hier jedoch bei dem Wort *világ*. Dieses hat nämlich zwei Bedeutungen: Welt und Licht. In diesem Fall „erobert das Spiel die ganze Welt“.

Auch Daniel stolpert über dieses Verb und bietet mehrere Verständnismöglichkeiten an:

D: (4s) Ja, ich glaube, dass... ich bin mir nicht sicher... also, entweder es heißt, dass es sozusagen die ganze Stadt auf Trab hält oder es heißt sozusagen sprichwörtlich nach ein paar Wochen (...) nach ein.. nein, *egy hét* heißt (.) eine Woche (...) ich weiß nicht, ich glaube, dass das so irgendwie heißt, es hat eine Woche so alles aufgehalten (4s) aber ich weiß nicht, ob das stimmt.

Stefan muss auch aufgrund der anderen Wörter das Verb erschließen und kommt zu folgendem Ergebnis:

S: Ah! Vielleicht, dass es in einer Woche die ganze... also *világ* (erm) a *világot* (erm) a *világ* ist die Welt (..) also, das würde dann sein (..) dass es innerhalb von einer Woche oder von Wochen (..) einfach das Spiel die Welt ergriffen hat. (...) ja (..) ja (..)

Daher kann festgehalten werden, dass der Rückschluss auf ein Wort anhand des bekannten Kontextes durchaus eine gängige Methode der rezeptiven Zweisprachigen darstellt, sie jedoch nur dann von Erfolg gekrönt ist, wenn auch die anderen Wörter tatsächlich richtig erschlossen werden.

### **Kontext entlang bekannter Wörter**

Eine Methode, der sich wirklich alle ProbandInnen bedienen, ist Bedeutung entlang der bekannten Wörter innerhalb eines Satzes entstehen zu lassen. Das bedeutet: Die StudienteilnehmerInnen können einige, aber nicht alle, Wörter im Satz übersetzen, und versuchen dann auf dieser Basis den Gesamtzusammenhang des Satzes herzustellen. Dies ist vor allem dann erfolgreich, je mehr Wörter von vornherein bekannt sind.

C: *A zsebszörnyek (Pocket Monsters) újra divatba jöttek.* Ok. Also sie...  
újra und divat (.) *divat* kenn ich nicht, aber ... (..) (erm) sie kommen in  
irgendetwas Neuem daher... diese neuen Pocket Monsters.

G: Die Pokemon Monster (...) *új* heißt neu. (..) Irgendetwas Neues. (...)

L: *újra* heißt wahrscheinlich, also *új* heißt ja neu(..) ja (4s) vielleicht geht es  
darum, dass es jetzt... dass man (.) Pokemon jetzt eben neu spielen kann,  
eben mit Pokemon Go. (4s) Ja. (6s)

A: *újra divatba jöttek* (erm) *újra* ist wieder (...) *divatba jöttek* (6s) ich würde  
einmal sagen, (...) es kommt wahrscheinlich wiederum in Mode (..) oder  
so... aber alleine vom Kontext...

Gleich der erste Satz führt zu interpretatorischen Leistungen der ProbandInnen. Für die meisten ist es möglich das Wort *új* für ‚neu‘ oder hier eigentlich *újra* ‚wieder‘ zu erkennen und den Nominativ Pocket Monsters. Entlang dieser beiden Wörter versuchen sie Sinn entstehen zu lassen. Nur Adam gelingt es, aus den vorliegenden Wörtern die richtige Bedeutung zu erschließen. Wie wir sehen, macht er auch explizit darauf aufmerksam, dass er den Kontext dafür zur Hilfe genommen hat.

An anderen Stellen machen zwei ProbandInnen ähnliche Erfahrungen:

R: ok, also es wird (erm) (..) wart einmal (4s) (erm) ich weiß nur (...) *parkokban, utcákban*... das heißt, es wird Park, Straße... also *utca*...  
Straße (erm) (4s) *a szom*... (erm) ich weiß Park und *utca* (lachend). Das  
heißt (.) drei (6s) also ich versteh kein einziges der Vokabeln, das heißt ich  
kann nur aus drei (...) drei, Park und *utca* mir was zusammenreimen.

Romi sagt hier explizit, dass sie auf der Basis von drei Wörtern einen Sinn entstehen lassen muss und dass ihr das zu wenig Anhaltspunkte sind.

Auch Lilla geht einen ähnlichen Weg.

L: Ja, wahrscheinlich *parko*... *parkokban* (5s) vielleicht, dass man das  
eben (..) dieses Spiel, dass man das jetzt eben draußen spielt, also das  
(erm) (5s) ich nehme an, es geht darum, dass man eben zu... zuerst hat  
man Pokemon (...) (erm) zuhause gespielt auf der Konsole und durch das  
Pokemon Go (..) (erm) geht man dafür jetzt in den (.) Park und nach  
draußen und spielt das eben draußen.

Sie erkennt das Wort *park* und stellt eine Verbindung zur vorher erwähnten Konsole her und kommt daher zu dem Schluss, dass man die Konsole zuhause benützt hat und demnach nun eine Gegenüberstellung zwischen „früher zuhause auf der Konsole“ und „jetzt im Park und draußen“ hier vorliegen muss.

Daniel hat hier mehr Anhaltspunkte.

D: also, das heißt irgendwie (5s) *három hét azzaban...* so (.) also seit... seit einer gewissen Zeit (...) seit also diese *három...* seit also einer gewissen Zeit trifft sich jeder eben bei den... im Park oder auf der Straße oder (...) oder sonst irgendwo (...) um das eben zu spielen offensichtlich. (...)

Er kann vor allem das Verb *találkozni* ‚sich treffen‘ identifizieren und so dem Satz einen tieferen Sinn verleihen.

Stefan gibt gleich zu Beginn zu, dass er den Satz nicht wirklich verstehen kann. Dennoch hat er einige Nomina als Ankerpunkte und versucht hier, wahrscheinlich gemeinsam mit seinem Weltwissen, den Text zu erschließen.

S: (erm) also, das Pokemon Go wird am Handy gespielt oder am Smartphone. (..) *alkalmás* (.) (erm) ja, also ich verstehe den Satz nicht wirklich (erm) ich würde sagen, es geht einfach darum, dass es am Smartphone gespielt wird (4s) Ah! und *hogy a játékos minél több* damit das Spiel umso mehr (...) (erm) vielleicht Mitspieler (..) *rejtőzköd figurát begjűtcön* (erm) na, da bin ich mir nicht sicher. Also, das verstehe ich nicht ganz, aber ich hätte gemeint, man spielt es am Smartphone, damit so viele Menschen wie möglich mitspielen können. (..) Genau.

Daniel versteht in diesem Satz weniger und kann nur aufgrund des Wortes Telefon seine Interpretation wiedergeben.

D: *A Pokémon Go okosfel* (..) *okostelefonos alkalmas lényeg, hogy a játékos minél több rejtőzködő figurát bejűjtsön...* (..) also, das muss man anscheinend mit dem (lachend) Telefon spielen.

Auch die beiden hier vorliegenden Ausschnitte zeigen, wie die ProbandInnen entlang der bekannten Wörter interpretieren.

R: *Egy hét alatt hódította meg az eges világot a játék.* (..) Gut, ich weiß es nicht. Ich weiß eins (.) *hét...* hätte ich gesagt, sieben, aber ich glaube

nicht, dass das sieben heißt, aber so macht das keinen Sinn, weil da eins steht (.) also ein (5s) wart, a Pokémon Go o (.) *okostelefonosz* (.) *telefon* (..) das heißt: Pokemon Go ist irgendwas am Telefon

C: *Egy hét alatt hódította meg az egész világot a játék...* also unter einer Woche hat dieses Spiel irgendetwas mit der ganzen Welt gemacht.

Interessant scheint auf jeden Fall zu sein, dass vor allem der erste Text mithilfe dieser Technik analysiert wurde. Beim zweiten Text finden sich weniger Interpretationsversuche anhand der bekannten Wörter. Dies ist wahrscheinlich auch darauf zurückzuführen, dass man den ersten Text auch mit Weltwissen verstehen kann. Anzunehmen ist, dass die hier beschriebene Kategorie „Kontext entlang bekannter Wörter“ zu erschließen, eine der gängigsten Methoden von rezeptiven Zweisprachigen ist.,

### Satzkontext

Die Subkategorie Satzkontext wurde so definiert, dass die ProbandInnen aufgrund von einem Satz auf die Bedeutung eines anderen Satzes schließen können. Dies entsteht so, dass sie meist vorher bereits eine Idee haben, wie der eine Satz lauten könnte, sich aber nicht sicher sind. Erst die Bedeutung des zweiten Satzes verfestigt dann ihre Meinung.

C: *Békákra vadászott...* das kenn ich nicht, aber (.) irgendetwas... es ist irgendetwas mit einem Frosch. *Ebből élt...* er hat davon gelebt, also wahrscheinlich hat er Frösche gefangen. (..)

Caro ist sich beim ersten Satz „*Békákra vadászott*“ nicht sicher. Dadurch, dass sie aber den zweiten Satz „*Ebből élt*“ übersetzen kann, kann sie daher richtig darauf schließen, dass der erste Satz heißen muss: „Er hat Frösche gefangen.“ Weltwissen, dass Störche Frösche fangen, dürfte hier wahrscheinlich auch ausschlaggebend gewesen sein.

Interessanterweise wendet Julia auch bei diesem Satz die gleiche Methode an, nur mit einem anderen Ergebnis:

J: *Békára vadászott...* (.) (erm) (..) er wurde gejagt... der Frosch, oder er jagte. (...)Das kann ich jetzt aufgrund von (.) dem (..) von dem Ende nicht ableiten... von der Endung... *ra... békákra...* (...) es ist Plural (.) und irgendeine Endung. *Ebből élt...* Ah ok, aufgrund vom nächsten Satz...

deswegen starben sie (.) glaub ich (.) also (.) kann ich dann sagen, dass sie gejagt wurden, denk ich (...) also *békákra* ist die Frösche wurden gejagt (...) (erm)

Der Folgesatz wurde mit „Deswegen starben sie.“ nicht richtig wiedergegeben, dennoch kann sie aufgrund dessen den vorherigen Satz mit „Die Frösche wurden gejagt.“ übersetzen. Hier zeigt sich, dass sie vorher bereits eine Idee vom Satz hatte, der durch den nächsten, falsch, übersetzten Satz bestätigt wird.

Daniel nimmt gleich mehrere Sätze zusammen, um zur Bedeutung zu gelangen. Er wendet beinahe semantische Kompetenzen des Zusammenfassens an, wobei hier wahrscheinlich auch wieder Weltwissen daran beteiligt ist.

D: seit also einer gewissen Zeit trifft sich jeder eben bei den... im Park oder auf der Straße oder (...) oder sonst irgendwo (...) um das eben zu spielen offensichtlich. (...)

*A Pokémon Go okosfel (..) okostelefonos alkalmas lényeg, hogy a játékos minél több rejtőzködő figurát bejűtsön... (..) also, das muss man anscheinend mit dem (lachend) Telefon spielen. (6s) A Pokémon Go okos... a lényeg, hogy a játékos minél több rejt (6s)... na wart, ich muss den nächsten Satz noch lesen. (..)*

*Egy hét alag hódította meg az eges világot a játék. (4s) Pokemon Go... okostelefonos (4s) hogy a játék... ja, ich überlege gerade, was dieser Satz heißen könnte (lachend) und dementsprechend, also (...) egy hét... egy hét also seit einer Woche (4s) alatt még es világos játék, also es dürfte irgendwie so ein Spiel (erm) also, ich glaub, der Satz heißt, es ist... (.) also, nachdem der Vorsatz irgendwas mit sie treffen sich in den Parks und so...dürfte der nächste Satz sein, dass das Spiel dazu geführt hat, dass die Leute (.) so die ganze Stadt voll ist mit Leuten, die da herumrennen, auf ihr Telefon offensichtlich konzentriert (.) und irgendwelche Pokemons suchen (...)*

Zuerst meint er, dass er für das Verständnis des einen Satzes den Kontext des nächsten Satzes benötigt. Dann überspringt er aber in der Wiedergabe den Satz und fasst den Text anhand des vorigen Satzes und anhand des letzten Satzes zusammen. Der Satz in der Mitte „A Pokémon Go okostelefonos alkalmazás lényege [...]“ wurde hier ausgelassen. Daniel betont aber mehrmals, dass er die Bedeutung anhand der Zusammenhänge der einzelnen Sätze entstehen hat lassen.

Diese Kategorie zeigt, dass die ProbandInnen fähig sind, Sätze im Zusammenhang zu erschließen und dass sie auch großräumiger denken können. Sie halten sich nicht

nur an einzelnen Wörtern fest, sondern sind durchaus in der Lage auch über die Satzgrenzen hinaus Bedeutung festzumachen. Dies setzt aber voraus, dass mehr Wörter im Satz verstanden werden, da diese Ebene komplexeres Sprachwissen und eine größere Sprachbeherrschung verlangt.

## Weltwissen

Immer wieder wurde bereits darauf verwiesen, dass bei einigen Herleitungen und Interpretationsansätzen der ProbandInnen wahrscheinlich auch ihr Weltwissen eine Rolle spielt. Darunter ist zu verstehen, dass die Rezeptiven Zweisprachigen bereits Vorkenntnisse über die Thematik haben und daher Lücken über ihr Weltwissen füllen können. Viele Beispiele dafür wurden in vorigen Kapiteln bereits genannt, die hier nun nicht wieder wiederholt werden. Hier angefügt seien zwei weitere Beispiele:

R: Ja! *Kézi... játékkonzolaira*. Also (.) *konzolaira* wäre die Konsole wahrscheinlich, das heißt (.) auf einer Nintendo Konsole (..) spielt man (..) mit Figuren (lachend) (erm) virtuell (..) *valóságban* (..) *játszo... fiá...(.) fiá... (.) fiá...*

I: *Fiatolok*. Wo hast du "Spielen" übersetzt?

R: Ich hab das dazuerfunden. Also... weil... aber....auch nur weil ich weiß, dass es... was Pokémon Go ist. (..) also, ich versteh nämlich nur: Nintendo, Konsolen, mit (..) Figuren, in einem bestimmten... ich nehme an.. irgendein Fall wird das sein. (erm) (..) virtuelle w... *válóság...*

Romi erkennt hier das Wort für Spielkonsole und Figuren. Daher schließt sie aufgrund ihres Weltwissen darauf, dass dies *gespielt* werden muss. Als sie gefragt wird, wo sie dieses Wort erkannt habe, meint sie, dass sie es einfach dazu erfunden hätte. Tatsächlich steht *játszottak* ‚sie spielten‘ aber auch im Text. So kann zusammengefasst werden, dass ihr das Weltwissen so unbewusst den Inhalt zum Text erschlossen hat.

Gerhard hat im ersten Text wenige Anhaltspunkte, um den Text zu verstehen. Am Schluss gibt er noch einmal einen Überblick über den Text und ergänzt hier viele Informationen, die er sich aus seinem Weltwissen über Pokémon Go holt:

G: Ich könnte mir vorstellen, dass es da darum geht, dass es (erm) um das Spiel (.) Pokemon (.) Monster (.) geht. Dass es (erm) irgendeine... eine neue... eine neue Möglichkeit ist (.), dass das gespielt wird, oder

(erm) irgendwie angesehen wird, auch irgendwie... im... im Leben, weil halt irgendwie von den... von den Park... von Park und Straße und so irgendwie die... die Rede ist. Und dass das irgendwie (.) beschreibt, dass die Jugend sich irgendwie damit befasst, würde ich jetzt glauben.

Fakt ist, dass Gerhard die Bedeutung um folgende von ihm übersetzte Wörter aufbaut: Pocket Monsters, neu, Park, Straße. Er kann durch sein Weltwissen selbständig die Wörter „spielen“ und das „Spiel“, sowie die Jugendlichen ergänzen, ohne sich dessen bewusst zu sein, dass diese Wörter tatsächlich im Text vorkommen. Er nimmt es wahrscheinlich an. Diese Leistung hat er auf der Basis seines Weltwissens und der erkannten Wörter vollzogen.

### **Überlagerung: Weltwissen und Kontextwissen**

Wie wir bereits festgestellt haben, sind die Übergänge zwischen Weltwissen und auch Kontext und Kontextwissen sehr fließend. Auf welcher Basis nun die letzte Eingebung der ProbandInnen erfolgt, bleibt wahrscheinlich in vielerlei Hinsicht immer ein Rätsel. Hier werden nun einige Beispiele genannt, wo ein Zusammenspiel dieser beiden Subkategorien festgestellt werden kann oder wo zumindest nicht klar ist, ob es sich dabei nun um Kontext- oder Weltwissen handelt:

A: *A Pokémon Go okostelefonos... also okostelefonos wird wahrscheinlich (.) Handy sein. (...) alkalmazás lenyeg... lenyege(...), hogy a játékos minél több... also ját (..) nehme ich jetzt an, ist das Spiel, weil játékkonzolaira waren schon die Spielekonsolen (...) rejtőzködő figurát begyűjtsön (...) Ich glaube, da geht's darum, dass man die (.) Figuren quasi (.) fangen kann, oder so etwas. (...)*

Adam kann hier am Anfang einige Wörter identifizieren. Am Ende nimmt er eine Interpretation auf der Basis der bekannten Wörter, nämlich Handy und Spiele und Spielekonsolen vor und kommt zu dem Schluss, dass man dadurch wahrscheinlich Figuren fangen kann. Einerseits wird ihn der Kontext der bekannten Wörter und des bis jetzt bekannten Textes zu diesem Schluss geführt haben, auf der anderen Seite wird er auch durch sein Weltwissen die fehlenden Informationen ergänzt haben.

Stefan ist sich am Anfang der Geschichte nicht ganz sicher, um welches Tier es sich hier handelt.

S: Also, a *gólya* ist eben der Storch, das hat auch mehr Sinn, weil der eben auf der Froschjagd war

Er weiß mit Sicherheit, dass es ein Tier ist und vermutet in einem zweiten Schritt, dass es ein Storch sein könnte, schickt aber gleich voraus, dass er das noch überprüfen müsse. Gegen Ende des Textes (Kontext) ist er sich nun sehr sicher und meint, dass der Storch auf der Froschjagd sein müsse, weil dies eben auch logischerweise Sinn mache (Weltwissen). Somit hat er sein Welt- und Kontextwissen für diese Herleitung verwendet.

Am nächsten Beispiel sehen wir die Interaktion zwischen den beiden Kategorien Welt- und Kontextwissen. Der Proband Daniel erklärt extra, dass er diese beiden Komponenten miteinander verbindet, um zu einem Ergebnis zu gelangen:

D: Also, einerseits... einerseits weiß ich, dass (.) die Leute wie die Wahnsinnigen herumrennen mit diesem.. wie das Pokemon Go gerade modern war (.) andererseits steht da irgendetwas mit Telefon und es steht (erm), dass (..) *minel több...* dass.. *minel.. játék...* *minel* ist, glaube ich, (.) dass das alle sind (.) und seit einer Woche (erm) *világo* ist, glaube ich, die ganze Stadt (..) also, ich hab irgendwie so aus meinem Wissen und aus (.) den Wörtern, die ich da kenne versucht herauszufinden, was den größten Sinn ergibt und für mich ergibt den größten Sinn, wenn der Satz heißt, dass sie durch die ganze Stadt rennen (erm) und man überall die Leute sieht, die auf ihr Handy schauen und da irgendwelche Sache (.) fangen. Ob das stimmt, weiß ich nicht.

Daniel greift hier also bewusst auf beide Ebenen zu, wovon er sich eine größere Treffsicherheit verspricht. In diesem Fall stimmt sein Kontextwissen über die bekannten Wörter mit dem Weltwissen über Pokémon Go überein.

Gegen Ende des ersten Textes nimmt Daniel eine Art Zusammenfassung vor:

D: A *Nintendo kézi...* das ist noch immer *teves hús éven...* das ist wieder eine Zeitangabe... man hat so lange nur spielen können im virtuellen... (erm) nur auf virtueller Basis in der Spielkonsole und das haben nur Burschen gespielt und jetzt (erm) (erm) und dann sind aber bis jetzt dann auch noch Filme... und in Filmen hat man sie auch... in einer Verfilmung hat man sie auch noch gesehen, da hat man sie, also, treffen können. Und seit eben einer anderen Zeitangabe (erm) ist jetzt eben.. sieht man eben (.) die Leute alle, wie sie eben sich auf den Straßen, auf den Parks und sonst irgendwo treffen, weil sie eben versuchen mit ihren Telefonen (erm) die Pokemon einzufangen (..) und (.)



Hier ist nicht ganz klar, auf welcher Basis er zu seinen Schlüssen kommt. Einerseits übersetzt er entlang der bekannten Wörter (virtuell, Spielkonsole, Film, Straße, etc.), andererseits versucht er darüber hinaus Zusammenhänge herzustellen, die er im vorigen Teil bereits gebildet hat, welche er hier bestätigt.

Eine weitere Überlagerung von Welt- und Kontextwissen sehen wir anhand des folgenden Beispiels:

L: ja und *okosztefonos* (4s) ist wahrscheinlich das (..) Handy (4s) hätte ich mir jetzt gedacht...

I: Warum?

L: Wegen Telefon. (..) und wegen (..) Pokemon Go, dass man das eben am Telefon spielen kann.

Lilla identifiziert hier *okostelefon* ‚Smartphone‘ als Handy und meint, dass sich diese Übersetzung aus dem Zusammenhang ergebe, man Pokémon Go aber nur auf einem Handy bzw. Smartphone spielen könne. Hier hat sie einerseits das im Text vorhandene Wissen gebraucht, aber auch, was sie über das Spiel prinzipiell weiß.

Wenn die ProbandInnen versuchen, über die Wortebene hinaus Sinn und Bedeutung entstehen zu lassen, so hat sich die Zuhilfenahme von Kontext- und Weltwissen bewährt. Ihre Schlüsse zeigen eine hohe Treffsicherheit.

#### 8.3.2.5. Semantische Ebene

Die semantische Ebene wird hier so definiert, dass die ProbandInnen über die Wortebene und syntaktische Ebene hinaus Zusammenhänge herstellen und zum Beispiel Zusammenfassungen anfertigen. Sie versuchen den Gesamtsinn des Textes zu verstehen und bleiben nicht auf einer Ebene haften. Dies passiert vor allem bei den geübten ProbandInnen, die ausreichend sprachliches Material zur Verfügung haben.

Eine sehr interessante Entwicklung zeigt sich bei der Probandin Caro. Sie kann während der Durchführung der Studie viele Wörter abrufen und interpretieren. Als die Interviewerin dann darum bittet, noch einmal in eigenen Worten den Inhalt des ersten

Textes wiederzugeben, meint sie, dass sie keine Gesamtzusammenhänge herstellen könne:

I: Kannst du noch einmal in eigenen Worten zusammenfassen, worum es in dem ersten Text geht?

C: Gut, also dieses Spiel... diese Smartphoneapplication wird da beschrieben, was... was so damit is'... und was für eine Folge es hat, aber ich hab'... den Text kann ich nicht so beschreiben... den Inhalt also... nur, ich kann... ich versteh nur die einzelnen Worte, aber dann kann ich keinen ganzen Zusammenhang daraus bilden. Aber ich würde sagen im Text geht es eben um das Spiel.

Auf der anderen Seite sehen wir ProbandInnen, die weniger Einzelwörter identifizieren, aber große Zusammenhänge bilden können. Daniel fasst den ersten Text an mehreren Stellen zusammen und bedient sich aber sehr häufig, wie wir bereits im vorigen Kapitel sehen konnten, des Welt- und Kontextwissens. Wahrscheinlich ist diese Kompetenz notwendig, um Zusammenhänge herstellen zu können.

Sehen wir uns nun eine Zusammenfassung vom zweiten Text von Caro und von Daniel an:

C: Aber im Ganzen geht's um einen Storch und also.. dass der ganz allein lebt und Frösche fängt (...) ja (...).

D: Also, pass auf. A *béka* ist eine Ziege (..) *utolsó* heißt, das Letzte (.) und der *gólya* ist ein Riese und das ist eine Geschichte von einem Riesen (.), der hat (erm) der hat in der Nähe von irgendwo gewohnt und der hat nichts gehabt und der hat (..) der hat dann alle aufgegessen, alle Ziegen (.) und nur eines ist übrig geblieben und wie der (.) wie dann irgendeines Abends (.) (erm) es war schon in der Dämmerung (.) (erm) hat der (erm) hat der (erm) *amikor a házát is... után...* der war schon in der Nähe vom Haus... da hat er die... die.. die letzte Ziege (erm) die... die (erm) die... die Tür irgendwie aufgemacht und ... und... hat durchgeschaut. (lachend) es ist eine sehr schöne Geschichte.

Caro kann beim ersten Lesen beinahe den gesamten Text interpretieren und übersetzen, während Daniel die groben Züge erkennt, aber einige Einzelheiten nicht deuten kann. Caros Zusammenfassung besteht aus ein bis zwei Sätzen, wie wir am obigen Zitat erkennen können. Daniel fertigt eine ganze Inhaltsangabe an. Man muss hier aber einwenden, dass Daniel vielleicht nur ausführlicher in seinen Ausführungen

ist und dass man nur aufgrund der Zusammenfassung nicht auf das Gesamtverständnis des Textes schließen kann.

Sehr interessant scheint hier, dass Daniel die beiden Protagonisten nicht richtig deuten kann. Er übersetzt *béka* ‚Frosch‘ mit Ziege und *gólya* ‚Storch‘ mit Riese. Im Prinzip schafft er dadurch nur eine Übersetzungshilfe, indem er den beiden Wörtern, die sich durch die gesamte Geschichte durchziehen, einen Namen gibt. Weiters kann festgehalten werden, dass die Größenverhältnisse der Protagonisten auch gewahrt bleiben. Daniel hat erkannt, dass *béka* ‚der Frosch‘ bzw. bei ihm die Ziege die bedrohte und kleinere Tierart ist und dass *gólya* ‚der Storch‘ bzw. bei ihm der Riese der bedrohende und größere Gegenpart ist. Für das Verständnis der Handlungsstränge der Geschichte scheint dies aber auch nicht wichtig zu sein, ob es nun ein Storch oder ein Riese ist, solange die Machtverhältnisse dieselben bleiben. Dies scheint eine interessante und auch zielführende Strategie eines rezeptiven Zweisprachigen zu sein.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass nicht alle ProbandInnen über die Wortebene hinauskommen und auf der Identifizierung einzelner Wörter bleiben.

#### **8.3.2.6. Syntaktische Ebene**

Die syntaktische Ebene beschäftigt sich mit dem Satzbau. Hier können mehrere Unterkategorien festgehalten werden. Zum richtigen Aufbau eines Satzes gehören grammatikalische Strukturen. Daher wurde das Verständnis dieser Strukturen in diese Kategorie aufgenommen:

##### **Scheinbar subjektloser Satz (versteckte Subjekte)**

Das Ungarische verfügt über scheinbar subjektlose Sätze. Meist sind sie im Verb versteckt, da das Verb eine unverwechselbare Endung für die Person enthält. Für ungeübte SprecherInnen könnte dies ein Problem darstellen.

C: *A házát is egyedül építette...* also er hat das Haus auch ganz allein gebaut.

Wir sehen hier bei Caro, dass sie schnell erkennt, dass das Haus in einem bestimmten Fall steht und daher nicht Subjekt sein kann und dass das eigentliche Subjekt im Verb enthalten ist. Dies sieht bei Julia anders aus:

J : *A házát is egyedül építette...* Das Haus ist auch ein leeres Gebäude... leer oder ein (.) alleinstehendes Gebäude.

Sie fängt mit ihrer Interpretation vorne beim Satz an und erkennt womöglich das Verb am Ende nicht. Im Ungarischen fehlt das Seins-Verb in der dritten Person, das heißt der Satz *\*A ház is egyedül*. ‚Das Haus ist auch alleine.‘ wäre für Julia eine durchaus mögliche Variante. (Das Wort *egyedül* ‚alleine‘ ist im Ungarischen ein Adverb und kann daher nicht mit dem Seins-Verb wie oben vorgeschlagen stehen.) Hier führt das Verb jedoch zu einer anderen Übersetzung und würde auch auf das Haus im vierten Fall hindeuten. Nicht interpretierte Endungen und das Nicht-Erkennen von scheinbar subjektlosen Sätzen führen also zu Fehlinterpretationen.

Das Bewusstsein für das Erkennen des Subjekts im Verb dürfte nicht für alle automatisch vorhanden sein. Bei einem anderen Probanden sehen wir das bei derselben Stelle:

I: Ok. (..) Du hast da vorne vorgelesen: *A házát is egyedül építette*. Und da hast du übersetzt; er hat das Haus auch alleine aufgebaut, wie (.) wie hast du das jetzt wortwörtlich übersetzt, wie kommst du auf er hat(...)

S: Oh! (erm)

I: Ich frage nur nach!

S: (8s) Also, ich hätt's jetzt einfach aus dem Gefühl, also gefühlsmäßig gesagt, er hat's alleine aufgebaut. (...) aber da könnten wir vielleicht auch etwas anderes... na, aber ich glaub... na... ja... gefühlsmäßig...

I: Passt das für dich?!

S: Ja!

Er begründet seine richtige Übersetzung durch sein Gefühl. Er kann nicht benennen, wie und warum er dies so macht. Dies führt uns wiederum zum Gefühl, das wir schon oft bei den rezeptiven Zweisprachigen beobachten konnten und dem sie gerne vertrauen.

## Valenz

Unter Valenz verstehen wir die Wertigkeit von Wörtern, bzw. vor allem von Verben andere Wörter an sich zu binden. Wenn wir zum Beispiel das Wort „bauen“ haben, ist klar, dass irgendwer irgendetwas bauen muss. Daher sind zwei Ergänzungen notwendig. In dieser Studie hat sich nur ein Proband mithilfe der Valenz geholfen.

D: Und es hat (..) gewohnt (..) *teljesen egyedül lakott a faljában...* es hat irgendwo gewohnt (..)

I: Wo ist gewohnt?

D: (..) *lako... láko... lakott. Lakott!* Es hat irgendwo gewohnt. (...)

Daniel erkennt das Wort *lakott* ‚er wohnte‘ und ergänzt, dass der Satz heißen muss, dass er irgendwo gewohnt hat. Er kann zwar das Wo nicht übersetzen und auch nicht identifizieren, aber aufgrund der Zweiwertigkeit der Valenz des Wortes „wohnen“ scheint diese Ergänzung für Daniel sinnvoll.

An einer anderen Stelle sehen wir, dass Daniel erkennt, dass das Verb *nézett* ‚er sah‘ noch eine Ergänzung verlangt:

D: *Ami(.)lőtt a béka ká...ko(.)pogott as ajtón, a gólya a tus után nézett...* (.) also, irgendetwas ist mit einer Tür (.) *ajtón* und (.) *a gólya* ist diese (6s) *nézett...* es hat da drunter geschaut (...) *után...* es hat da irgendwie drunter geschaut

Er nimmt wahr, dass *után* ‚nach‘ noch zum Verb gehört. Hier würde der Satz bedeuten: „Er hat nach dem Feuer geschaut“. In diesen beiden Fällen hilft die Valenz Daniel bei seinem Verständnis. Bei keinem/keiner anderen Probanden/Probandin dürfte aber die Valenz sonst eine Rolle gespielt haben. Es ist anzunehmen, dass die ProbandInnen dafür versuchen müssen, aus den einzelnen Wörtern Gesamtzusammenhänge herzustellen, was Daniel sehr oft macht. Erst dann werden sie mit Valenz konfrontiert werden.

## Endungen

Um korrekte Interpretationen der Sätze vorzunehmen, ist es im Ungarischen vor allem wichtig, Endungen zu erkennen und zu deuten.

Caro kann im folgenden Satz das Verb nicht interpretieren, erkennt jedoch, dass *béka* ‚der Frosch‘ nicht das Subjekt ist, sondern dass er eine Endung hat und somit irgendetwas mit ihm passieren muss:

C: *Békákra vadászott...* das kenn ich nicht, aber (.) irgendetwas... es ist irgendetwas mit einem Frosch.

An einer anderen Stelle ist sich die Probandin Julia sehr wohl bewusst, dass die Endung eine Bedeutung im Satz einnehmen wird, sie kann sie aber für sich nicht nutzbar machen:

J: *Békára vadászott...* (.) (erm) (..) er wurde gejagt... der Frosch, oder er jagte. (...) Das kann ich jetzt aufgrund von (.) dem (..) von dem Ende nicht ableiten... von der Endung... *ra... békákra...* (...) es ist Plural (.) und irgendeine Endung.

Genau dieselbe Stelle kann auch von der Probandin Romi identifiziert, aber nicht gedeutet werden:

R: Ja, *béka*, aber das kommt nur einmal... ja, oder das kommt da noch mal vor... bei *bék... bék... békákra... békákra vadászott*. Da kommt's noch mal, das ist nur ein anderer Fall, würde ich sagen. Aber das kommt da noch einmal vor

Das Erkennen der Endungen bringt die Probandinnen hier zu keinem Ergebnis und ist daher anscheinend nicht besonders hilfreich.

Daniel spricht nur einmal von der Identifikation und Deutung eines anderen Falls, was ihm auch weiterhilft:

D: ... und *utcában* ist (.) also *utca* ist die Straße und *ban* ist eben (.) auf.

Wenn Endungen intuitiv richtig gedeutet wurden, so haben sie den ProbandInnen weitergeholfen. Die schlichte Identifizierung ist nicht hilfreich.

### **Wortfolge und Satzstellung**

Diese Kategorie beschreibt, ob sich die ProbandInnen von der Wortfolge in einem Satz beeinflussen lassen. Das Ungarische geht oft nicht sehr linear vor. Meist steht

das Verb an letzter Stelle und enthält auch oft den Hinweis auf das Subjekt. Das erste Nomen kann daher in einem anderen Fall stehen und zu Übersetzungstechnischen Schwierigkeiten führen.

Ein Satz, der diese Schwierigkeiten verdeutlicht und auch schon an einer anderen Stelle zitiert wurde, ist der folgende von der Probandin Julia:

J : *A házát is egyedül építette...* Das Haus ist auch ein leeres Gebäude... leer oder ein (.) alleinstehendes Gebäude.

Julia geht hier also nach der Reihe vor. Sie geht davon aus, dass das erste Nomen im Satz das Subjekt sein wird und übersetzt dies auch mit dem ersten Fall. Weiters interpretiert sie das letzte Wort als Nomen für Gebäude, was *épület* wäre. Hier handelt es sich also um eine Spiegelübersetzung aus dem Deutschen. Das Adverb *egyedül* ‚alleine‘ wird zum Adjektiv, das praktischerweise vor dem Nomen steht, umgedeutet und das Seins-Verb ist nicht vorhanden, was, wie bereits gesagt, im Ungarischen auch üblich ist.

Julia erklärt auch gleich im Anschluss, wie sie es mit der Wortstellung im Ungarischen handhabt:

J: für mich ist die Satzstellung gerade etwas... weil's eben nicht wie im Deutschen ist, sondern man muss sich teilweise die Wörter so ein bisschen zusammenstellen (..) und deswegen muss man dann wieder auf Intuition achten, was sich für einen gut anhören würde (..) genau...

Sie betont hier also, dass sie sich sehr wohl dessen bewusst ist, dass die Satzstellung im Ungarischen anderen Regeln folgt und dass sie hier auf ihre Intuition achtet.

Stefan stößt am Ende des zweiten Textes auf Probleme in der Syntax:

S: *Egy este, már (...) már sötédett.. sötétedett (..) also eines Abends, als es dunkel war, weil sötét ist dunkel(...) amikor a gólya házaért a békavadás után (erm) (4s) als, also eine Abends (erm) als es dunkel wurde, amikor a gólya (..) házaért... Ah! Ja... genau, házaért (erm) nachdem der Storch... also... házaért ist nachhause gekommen (..) (erm) (..) nachdem er von der... na eigentlich ergibt der Satz keinen Sinn. (...) Also, ich würde sagen, er wird (.) eines Abends, nachdem der Storch von der Froschjagd nachhause gekommen ist. Und da ein Punkt. Na irgendwie fehlt da noch etwas. (..) Hm. (..)*

Seine Sätze passen nicht zusammen, so dass er selbst den Satz beendet. Das tatsächliche Problem beruht dabei darauf, dass er den eigentlichen Hauptsatz *Egy este, már sötétedett...* ‚Eines Abends, es wurde schon dunkel...‘ nicht erkennt. Er übersetzt ihn mit „als es schon dunkel wurde“. Nun wird aber irgendwo ein Hauptsatz gebraucht. Danach geht es aber mit *amikor* weiter, was ‚als‘ bedeutet. Stefan übersetzt es mit ‚nachdem‘, was nicht ganz korrekt ist, aber auch das Problem nicht löst, da auch dies zumindest im Deutschen eine Nebensatzeinleitende Konjunktion darstellt. Daher kann er den Satz nicht vollständig wiedergeben. An der Herangehensweise an den Satz erkennt man auch eine lineare Vorgehensweise. Der Reihe nach werden die einzelnen Segmente in Angriff genommen und am Ende, als die Lösung unzufrieden ist, wird der Versuch abgebrochen.

Diese lineare Vorgehensweise macht Romi auch ganz explizit:

R: *Amikor a gólya... a békavadász után* (4s) irgendwas mit... der Storch macht irgendwas mit dem Frosch. (lachend) also, *amikor a béka hazaért a békavadász után*. Da macht der Storch glaub ich irgendwas mit dem Frosch, aber auch nur weil... (..) der Storch steht zuerst und *a ... (..) be...* irgendwas mit Storch... irgendwas mit dem Frosch seinem irgendwas... macht er, hätt ich jetzt gesagt.

Sie kann nicht sagen, was genau passiert. Sie meint jedoch, dass der Storch etwas mit dem Frosch macht, aber auch nur deshalb, weil die Reihenfolge der Erwähnung diese Chronologie vorgibt.

Im darauffolgenden Satz geht es um Vorzeitigkeit und Nachzeitigkeit. Hier gilt es herauszufinden, was vorher passiert und sich nicht von der Reihenfolge der Erwähnung im Satz in die Irre führen zu lassen. Dies dürfte aber sehr wohl für Verwirrungen gesorgt haben, was bedeutet, dass Rezeptive Zweisprachige nach wie vor sehr linear vorgehen:

S: *Amielőtt a béka kopogott az áj... az ajtón... ajtón, a gólya a tűz után* (..) *nézett... (..) a tűz után nézett... nézett... nézett!* Genau, also schauen. (4s) (erm) *Amielőtt* zuvor (..) *ami* (..) also *előtt* würde ich sagen ist (..) vor, was ich mich so erinnere... (..) (erm) *a béka* der Frosch *kopogott az ajtón* (..) (erm) der Frosch, der (erm) (erm) an der Tür geklopft hat (..) und davor hat der Frosch an der Tür geklopft (...) und der Storch (...) *a tűz után nézett...* er hat in das Feuer.. (..) hat nach dem Feuer geschaut. (...) Ja. (..) [...] *a tűz* ist das Feuer (..) ja und *után nézett* (..) (erm) sich darum gekümmert, also nachgeschaut (...) aber der Satz irgendwie ist seltsam. (..) Ja, also die



letzten zwei Sätze ergeben nicht viel Sinn.

Die einzelnen Segmente des Satzes können richtig zugeordnet werden, aber der Bogen zur zeitlichen Abfolge kann nicht ganz gespannt werden.

Gerhard äußert sich zwei Mal in den Texten zur Syntax:

G: *Nem volt sze feleszége, sze ökszé, sze batyja, sze apja, anyja.* Gut (..) das ist irgendeine Aufzählung

G: *Egi eszte, már szötéted, amikor á gólja hációért á békáváadás után.* (...) (erm) Halleluja. Also, (..) auch wieder eine Aufzählung

Die erste Aufzählung kann aufgrund des gleichklingenden Anfangs mit *se se* ‚weder noch‘ erklärt werden. Die zweite Aufzählung könnte eventuell nur aufgrund der Satzzeichen hergeleitet worden sein, da es sich beim zweiten Mal um keine Aufzählung, sondern um zwei vollständige Sätze handelt.

Festzuhalten ist also, dass nur einfache Strukturen der Wortstellung im Satz von den ProbandInnen erkannt werden. Verschachtelte oder nicht linear aufgebaute Sätze stellen eine Herausforderung dar, sorgen für Störfaktoren und können auch zum Abbruch führen.

### Grammatik/Wortart

Um bestimmte Phänomene auf der Wort- und Satzebene richtig interpretieren zu können, brauchen wir Grammatikwissen. Diese Kategorie wurde aufgestellt, um zu zeigen, an welchen Stellen die ProbandInnen demonstrieren, dass sie sich sehr wohl dessen bewusst sind, dass es Regeln und eine Grammatik im Ungarischen gibt.

Sehr schnell erkennen fast alle ProbandInnen die Verneinung mit *nem* ‚nicht‘ im Ungarischen:

L: *Nem volt* ist eben (..) dass es nicht war (..) also, *nem* ist eben die Verneinung.

A: *Nem* ist (erm) die (..) Negierung

D: ... und es hat aber leider sehr viele Sachen nicht gehabt. *Nem volt* heißt, es hat nicht gehabt

R: *Nem volt...* nicht... nein... ok. *Nem volt se fel...*

Einige ProbandInnen nennen hier explizit, dass es die Verneinung ist, andere übersetzen es richtig. Die Verneinung dürfte aber fast allen ein Begriff sein.

Auch der bestimmte und unbestimmte Artikel dürfte für die meisten sehr eindeutig zu identifizieren sein:

A: a ist der bestimmte Artikel. (...) (erm)

A: *Egy hét alatt hódította meg az egész világot a játék.* (.) egy ist eins oder eben (.) der unbestimmte Artikel (...) und das andere ist (..) zu schwierig für mich... (..) az ist eben noch einmal der (..) bestimmte Artikel. (...)

L: egy heißt ein... eins oder ein (4s) und a (..) ist (.) ein Artikel. (6s) ja. (.)

Das grammatische Wissen geht über die Benennung der Negierung und des unbestimmten und bestimmten Artikels nicht hinaus und dürfte sich daher auf diese Basisinformationen beschränken. Übersetzungstechnisch ist dieses Wissen keine Hilfe, da sie die darauffolgenden Nomina, etc. nicht deuten können, wie wir bereits in dem Kapitel der Endungen gesehen haben.

Nur Stefan erklärt einmal, dass er den Wortstamm von den restlichen Endungen trennen kann. Dies passiert bei den anderen ProbandInnen nicht. Wenn sie über ein Wort sprechen, nehmen sie immer die im Text gegebene Form, egal in welchem Fall oder in welcher Zeit, etc. sich dieses Wort befindet. Dies deutet darauf hin, dass sie nur den Kern des Wortes erraten können, aber keine Ahnung über die einzelne Zusammensetzung des Wortes haben. Anders sieht dies bei Stefan aus:

S: ... die Jungen (.) und zwar (..) (erm) (..) *vadászik* ist (.) wo sie.. quasi (..) die Pokemon Monster (.) jagen, *vadász* ist nämlich jagen

Der Wortstamm von ‚jagen‘ ist *vadász-* und wurde richtig segmentiert. Dies ist die einzige Erläuterung auf der Ebene der Grammatik. Wir können hier also festhalten, dass die grammatischen Einheiten groß genug sein müssen, um übersetzungstechnische Hilfe leisten zu können.

### 8.3.2.7. Textsortenwissen

Eine Kategorie, die sich im Zuge der Sichtung und Codierung des Materials ergeben hat, ist das Textsortenwissen. Die ProbandInnen haben vor allem beim zweiten Text sehr schnell herausgefunden, dass es sich dabei um ein Märchen handelt. Dieses Wissen kann ihnen bei der Interpretation des Textes helfen:

C: *Volt egyszer egy gólya, teljesen egyedül lakott a falujában...* ok, also es fängt an mit *volt egyszer* also ein Märchen... es geht um einen Storch, der ganz allein gelebt hat in einem (erm) in seinem Dorf. Und *volt egyszer* das ist... ich denke das ist so ein... ein typischer Märchenbeginn... also es war einmal...

A: *Egyszer* ist (.) einmal (erm) (..) weil *egy* ist (..) eins (...) es war einmal... (..) so wie es Märchen haben (..)

A: Ich glaube, es ist ein Märchen... auch von der Formel am Anfang (..)

D: *Volt egyszer* heißt es war einmal, also es dürfte sich um, auch nach dem ersten Satz zu gehen, um eine Geschichte oder ein Märchen handeln

L: (erm) (...) Ich kenne *volt* von *hol volt, hol nem volt* (erm) was man sagt bei Märchen es war einmal (..) also, frei übersetzt (..) das heißt, glaube ich, es war einmal, es war nicht einmal

Anhand dieser Beispiele erkennt man, dass gewisse Floskeln und formelhafte Äußerungen im Gedächtnis der ProbandInnen gespeichert sind und sie diese zu ihrem Textsortenwissen führen. Durchaus kann dieses Wissen zu einem anderen Blick auf den Text geführt haben, wie wir anhand der Probandin Julia sehen:

J: so wie der Satz schon anfängt, denk ich, dass es irgendeine Kindergeschichte (lachend) ist.... weil *Az utolsó béka...* *béka* bin ich mir nicht sicher, aber es heißt das letzt... der letzte (..) Frosch vielleicht.

Sie erkennt auch am Anfang, dass es eine Art Kindergeschichte sein muss. Deshalb stört es sie auch nicht, dass aus *gólya* ‚der Storch‘ *golyó* ‚die Kugel‘ wird. Anzunehmen wäre auch, dass sie vielleicht Ähnlichkeiten zum Märchen „Der Froschkönig“ vermutet hat, wo es schließlich um einen Frosch und eine Kugel geht. Das Textsortenwissen über Märchen und dass es dabei oft um fantastische Begebenheiten geht, unterstützt sie in dieser Annahme:

J: Für mich ist das mit *gólya* keine Ahnung, ob das jetzt wirklich Kugel

heißt, weil das... auch wenn's ein Märchen is, es hört sich für mich ein bisschen komisch an.

Inhaltlich gesehen merkt Julia, dass die Übersetzung mit „Kugel“ nicht ganz passend sein kann. Das Textsortenwissen über Märchen hindert sie noch etwas daran, eine andere Interpretation vorzunehmen.

Ganz am Ende der beiden Texte der Studie äußert sich Julia noch über die Textsorten:

J: Also, ich finde, dass das Märchen (..) (erm) einfacher geschrieben war, vielleicht weil das Erste eher so ein Sachartikel war (..) und im Ungarischen Wörter einfach (...) man merkt's, dass sie einen anderen Sprachenstamm haben. Man tut sich unglaublich schwer, es anders herzuleiten außer vom Zusammenhang der folgenden Sätze. Man merkt, dass das (erm) Märchen, also der zweite Text kinderfreundlicher geschrieben ist. Es ist leicht verständlich und (..) es wiederholt sich auch viel, wodurch man auch wieder auf den Zusammenhang schließen kann. (6s).

Hier schlägt sie eindeutig einen anderen Weg als die anderen ProbandInnen ein. Die meisten haben nämlich den ersten Text als wesentlich leichter empfunden als den zweiten. Viele konnten auch keine Zusammenhänge und Inhalte im zweiten Text festmachen, weil sie zu wenig verstanden haben. Julia macht explizit, dass sie über den Zusammenhang der anderen Sätze nach Verständnis sucht. Auch Wiederholungen dürften den Verstehensprozess erleichtern.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die ProbandInnen ein Verständnis für die unterschiedlichen Textsorten mitbringen. Es führt sie dazu, dass es für sie nicht unpassend klingt, wenn Tiere auftauchen und menschliche Züge bekommen. Weitere Hilfestellungen scheinen sie sich jedoch davon nicht ableiten zu können.

#### **8.3.2.8. Interaktion der Ebenen**

Die Kategorie „Interaktion der Ebenen“ beschreibt, dass am Verständnis mehrere Ebenen beteiligt sind. Wie wir an den Ausführungen bereits gesehen haben, sind sehr oft mehrere und sich überschneidende Kategorien und Ebenen ausschlaggebend. Dies stellt also keine Neuerung dar. Hier sollen noch einmal zwei Beispiele herausgegriffen werden, die zeigen, dass durch die Überlagerung von verschiedenen Ebenen ein Umdenken angestoßen wird. Die sich überschneidenden

Ebenen passen in diesen Beispielen nicht zusammen und führen so wiederum zum Verständnis:

J: *Egy este, már sötétedett, amikor a gyólya... gyóla házáért a békavadász után... (..) (erm) ein Abend... es war schon finster... als... (...) die Kugel (10s) (erm) (13s) ok... das macht grad keinen Sinn (lachend) (...) als die Kugel (..) nach dem Froschjagen nach Hause kam (8s)*

Wie wir vorher bereits gesehen haben, erkennt Julia zunehmend Unstimmigkeiten bei ihrer Übersetzung von *gólya* als Kugel. Hier bemerkt sie nun, dass eine Kugel schwer „nach Hause gehen“ kann und schon gar keine Frösche jagt. Die Kategorie „Belebtheit und Unbelebtheit“ dürfte hier eine Rolle spielen. Eine Kugel ist etwas Unbelebtes und kann daher nichts aktiv tun. Sie hat schon an einer anderen Stelle Zweifel geäußert, aber diese verfestigen sich nun zunehmend, indem immer mehr Ebenen gegen diese Übersetzung sprechen.

J: *Amielőtt a béka kopogott az ajtón, a gólya a tűz után nézett... (...) ok... (..) als (erm) der Frosch zur Tür (..) vor der Tür stand oder (..) ja (..) (erm) hat er (..) die Kugel (..) hinter dem Feuer gesehen (14s) ok, es macht für mich immer noch keinen Sinn der Satz (lachend).*

Bei Romi interagieren auch mehrere Ebenen miteinander.

R: Ah ok. (.) So! (.) Das heißt, (...) (erm) (..) ein Storch (4s) (erm)

I: Also, *béka* war der Frosch und *gólya* der Storch.

R: Ok, weil dann (..) würde ich sagen, *sze batya, sze apja und anyj.. anyj... anyja...* würde ich auch sagen, dass das Tiere sind, wenn's so ist. (4s) Aber (..) wart einmal... *nem volt sze feles... felesége* (...) vil... und *öccse* (...) na, das sind keine Tiere. Tiere weiß ich, wie die meisten, wie sie heißen (..) würd da *nyuszi* stehen würd ich's verstehen oder *macska* (lachend) (lachend)

Sie hat nun durch die Interviewerin erfahren, dass es sich in der Geschichte um zwei Tiere handelt. Am Anfang des Märchens folgt nun eine Aufzählung verschiedener Verwandtschaftsgrade. Aufgrund des Wissens, dass die Protagonisten Tiere sind, schließt sie nun logisch und durch den Kontext darauf, dass die angeführten Nomina nun auch Tiere sein müssen. Dann jedoch aktiviert sie ihr eigenes Wissen über Tiere

und kommt zu dem Schluss, dass sie Tiernamen kenne und dies keine Tiernamen sein können. Ihr Kontextwissen und der Abruf aus dem mentalen Lexikon interagieren hier. Man erkennt, dass das eigene Wissen das Kontextwissen überlagert und schlägt.

Die Kategorie der Interaktion der Ebenen weist nicht viele Beispiele auf. Einerseits ist es eine schwer bestimmbare Kategorie, andererseits müssen die Texte und das eigene Wissen auch eine Verdichtung der Informationen zulassen.

#### **8.4. Überprüfung der Forschungsfragen**

In diesem Kapitel sollen nun die vorher festgelegten Forschungsfragen und auch die aufgestellten Hypothesen überprüft werden. Generell verfügt die Studie über zwei große Bereiche: Die Verständnisstrategien und die unteren Verarbeitungsebenen. Zuerst soll die Anwendung der Strategien hier geklärt werden. Die Forschungsfrage lautete:

- Welche Verständnisstrategien wenden rezeptive Zweisprachige des Ungarischen mit der dominanten Sprache Deutsch beim Lesen eines sachlichen und eines epischen kurzen Textes an?

Die Hypothese, die dazu formuliert wurde, heißt:

- Rezeptive Zweisprachige benützen bei der Interpretation der Texte Lernstrategien wie die Verallgemeinerung bzw. die Weglassung.

Wenn wir eng bei der Unterscheidung zwischen Lern- und Lernerstrategien bleiben, so handelt es sich hierbei um unbewusste und bewusste Vorgehensweisen der ProbandInnen. Da wir aufgrund der Beschaffenheit der Studie Bewusstheit und Unbewusstheit nicht messen können, fallen alle Lernstrategien weg. Die ProbandInnen verwenden bewusst Lernerstrategien wie die Vermeidung. Wenn sie nicht weiterwissen, überspringen sie den Teil oder das Wort, das sie nicht kennen. Verallgemeinerungen treten nicht auf. Weiters zeigen die Strategien auf der Metaebene, dass sie sich dessen bewusst sind, was sie mit dem Text tun. Sie versuchen Verbindungen zu anderen Sprachen herzustellen oder Verbindungen auf der Basis der bekannten Wörter anzuleiten. Diese Lernerstrategien führen sie selten

zu Lösungen. Auf der anderen Seite werden Problemlösungsstrategien angewandt. Einige ProbandInnen versuchen die Interviewerin in das Geschehen zu involvieren und erhoffen sich dadurch Informationen. Diese Strategie ist hilfreich.

Der zweite Bereich der Studie befasst sich mit den unteren Verarbeitungsebenen.

- Welche Verarbeitungsstrategien werden von ebendiesen rezeptiven Zweisprachigen mit der dominanten Sprache Deutsch beim Generieren von Verständnis der genannten Texte angewandt?

Zuerst soll allgemein auf die Beantwortung dieser Frage eingegangen werden. Viele ProbandInnen bleiben auf der Wortebene. Sie können einzelne Wörter identifizieren und übersetzen. Diese Wörter holen sie sich entweder aus anderen Sprachen, wo es möglich ist, oder aus dem Ungarischen selbst. Sie sind sehr erfinderisch, was das Herleiten innersprachlicher Wörter angeht. Quantitativ gesehen haben wir gleich viele Herleitungen aus anderen Sprachen wie Herleitungen von anderen, ähnlichen ungarischen Wörtern. Wenn es darum geht, Zusammenhänge herzustellen, so hat sich bei den rezeptiven Zweisprachigen die Methode bewährt, entlang der bekannten Wörter Bedeutung zu generieren. Die Analyse von grammatischen Phänomenen ist diesen Prozessen völlig untergeordnet. Selbst wenn irgendwo die Negierung oder ein Fall erkannt wird, stellt dies keine Hilfestellung zur Interpretation dar. In diesem Zusammenhang ist aber auch zu sagen, dass Fehler auch aufgrund der fehlenden Genauigkeit und Bewusstheit der Grammatik entstehen. Einige ProbandInnen wissen intuitiv, dass der Satz so heißen muss. Sie können nicht sagen, wo sich beispielsweise das versteckte Subjekt befindet, aber sie spüren es. Auch an anderen Stellen wird deutlich, dass viele rezeptive Zweisprachige über die Intuition oder das Gehör arbeiten. Sie argumentieren ihre Interpretation so, dass es sich eben gut anhöre. Dies passt auch zur allgemeinen Definition der rezeptiven Zweisprachigen, da ihre rezeptiven Fähigkeiten sehr geschult sind. Daher ist es auch logisch, dass sie auf Schwierigkeiten stoßen, wenn sie die Lautung eines Wortes nicht erkennen. Sie benötigen zum Abruf des Wortes in ihrem mentalen Lexikon die richtige Aussprache. An anderen Stellen wird gesagt, dass sie das Wort „schon einmal gehört hätten“, es aber nicht übersetzen können. Dies könnte allgemein zu einem Erklärungsversuch für rezeptive Zweisprachigkeit herangezogen werden. Sie erkennen das Wort, aber

haben damit nie eine Bedeutung verknüpft. Daher kann sich auch ihr sprachliches Niveau nicht entwickeln.

Nach diesen allgemeinen Erläuterungen zur Beantwortung der Forschungsfrage der unteren Verarbeitungsebenen, sollen nun die konkreten Hypothesen geklärt werden:

- ProbandInnen, die nur das Hören auf Ungarisch gewohnt sind, werden gar nicht dazu kommen, bestimmte Verständnisstrategien und Verarbeitungsebenen zu aktivieren, da sie an der Interpretation der Zeichen scheitern.

Diese Hypothese kann in einem ersten Schritt negiert werden, da jede/r eine Strategie anwendet. Dabei kann es sich auch um die bewusste Vermeidung handeln. Der Abruf im mentalen Lexikon war gestört, wenn sie die Wörter nicht mit der richtigen Lautung versehen konnten. Dies könnte aber ein Fehler in der Methodik der Studie sein. Auf der anderen Seite stellte die Identifizierung der richtigen Lautung und das Erkennen von Wörtern noch keinen Garant dar, dass das Wort tatsächlich mit Sinn versehen wurde.

- Auf der Ebene der Worterkennung werden die ProbandInnen im Text 1 mehr als die Hälfte der Zeit mit Ähnlichkeit und Transfer aus anderen Sprachen arbeiten.

Der erste Text konnte wesentlich leichter erschlossen werden, da hier viele Internationalismen vorkamen. Es wurden von allen ProbandInnen beinahe alle identifiziert. Durch die Bekanntheit des Themas konnte von fast allen irgendein Zusammenhang hergestellt werden.

- Probleme auf der syntaktischen Ebene entstehen durch die Vermeidung der Analyse der Endungen.

In der Kategorie Syntax sind die meisten Probleme durch die Wortfolge entstanden. Die ProbandInnen sind es gewohnt von vorne mit der Übersetzung zu beginnen. Wenn aber die Wortstellung im Satz nicht dem Aufbau von deutschen Sätzen folgt, so kam es hier zu Problemen. Dann hätte die Analyse der Endung geholfen. Da aber das grammatische Wissen der rezeptiven Zweisprachigen nicht sehr ausgeprägt ist,



wurden hier Fehlinterpretationen vorgenommen. Vor allem sehr lange Schachtelsätze, die am Ende des zweiten Textes der Studie vorkommen, führten zu Unverständnis. Das bedeutet, dass rezeptive Zweisprachige kurzen Äußerungen leichter folgen können.

- ProbandInnen werden versuchen, Textlücken durch Weltwissen zu füllen.

Einerseits verwenden die ProbandInnen Weltwissen, um sich Informationslücken aus dem Text zu erschließen, andererseits versuchen sie anhand der vorhandenen Wörter rundherum Sinn entstehen zu lassen. Diese Methode wird weitaus häufiger angewandt, als dass Weltwissen aktiviert wird.

## 9. Conclusio und Ausblick

In dieser Masterarbeit habe mich mit einer sehr kleinen Gruppe der Zweisprachigkeit beschäftigt, nämlich mit rezeptiven Zweisprachigen des Ungarischen. Gängige Definitionen dieser Sprechergruppe bieten unzureichende Beschreibungen an, weil sie defizitär ausgerichtet sind. Da die SprecherInnen jedoch sehr wohl ein Sprachverständnis haben, kann von keinem negativen Sprachgebrauch die Rede sein. Die rezeptiven Fertigkeiten wie das Lesen und Hören sind ausgebildeter als die anderen Bereiche. Im Zuge des theoretischen Teils wurden Bereiche definiert, die für das Generieren von Verständnis eine maßgebliche Rolle spielen. Um das Forschungsfeld einzugrenzen, habe ich mich auf das Leseverständnis konzentriert. Des Weiteren wurden auch ProbandInnen mit wenig Ungarischkenntnissen gesucht, die laut GERS auf dem Niveau A0+ bis maximal A2 angesiedelt wurden. Die Suche nach geeigneten ProbandInnen hat sich als sehr schwierig erwiesen, da sich viele für ihr „Nicht-Können“ der Sprache genieren. Im Zuge der Untersuchung hat sich außerdem herausgestellt, dass die Fertigkeit Lesen eine große Herausforderung für die ProbandInnen dargestellt hat, da auch diese Fertigkeit von den vier angegebenen eher unterentwickelt ist. Die meisten hören die Sprache hauptsächlich. Einerseits kann es dadurch zu Verschiebungen in der Untersuchung gekommen sein, da ich als Interviewerin manchmal mit der richtigen Aussprache nachgeholfen habe. Andererseits könnte hier dennoch die Natürlichkeit der Situation im Vordergrund stehen, da alle ProbandInnen Ungarisch immer nur hören und bei diesen Äußerungen die Aussprache schließlich auch korrekt ist. Daher wurde hier die Natürlichkeit der Situation simuliert.

Untersuchungsgegenstand der Masterarbeit waren Verständnisstrategien. Im Zuge der Forschung hat sich herausgestellt, dass es sich dabei tatsächlich *nur* um Strategien handelt, da nicht immer alle Strategien auch zur Lösung geführt haben. Dies ist auch definitorisch richtig, da Strategien nur Wegweiser sind, aber keine 100 prozentigen Regeln anbieten.

Allgemein wurde angenommen und kann auch nun geschlussfolgert werden, dass die ProbandInnen viel über den Klang und ihre Intuition lösen. Sie können nicht erklären, warum sie eine Äußerung auf eine gewisse Weise verstehen oder nicht.

Rezeptive Zweisprachige bedienen sich hauptsächlich Strategien von schwachen FremdsprachenlernerInnen.

Auf welcher Seite sich rezeptive Zweisprachige des Ungarischen positionieren, eher auf der muttersprachlichen oder fremdsprachigen Seite, kommt auf die Biografie der ProbandInnen an. Jene, die erst jetzt mit Ungarisch in Berührung gekommen sind, wie etwa durch den ungarischen Freund, sehen sich eindeutig als Fremdsprachige. Diejenigen, die schon fast ihr Leben lang mit dieser Sprache leben, sehen sich eher den Zwei- bzw. Muttersprachigen zugehörig, obwohl fast alle Strategien von FremdsprachenlernerInnen anwenden.

Kurze linear aufgebaute Sätze stellen für die ProbandInnen weniger Probleme dar, als verschachtelte und komplizierte Konstruktionen. Lücken füllen die ProbandInnen gerne mit Welt- oder Kontextwissen.

Bei der Auswertung der Studie wurde nicht unterschieden, ob die Strategien zielführend sind oder nicht. In einem nächsten Schritt könnte hier noch genauer differenziert werden.

Eine Frage, die durch diese Untersuchung nicht vollständig geklärt werden konnte, ist, ob rezeptive Zweisprachige einen sprachlich selektiven oder nicht-selektiven Zugang wählen, um zum Verständnis zu kommen. Beim ersten Text dürfte der sprachlich selektive Zugang sehr wohl aktiviert worden sein, beim zweiten Text dürften viele auf den selektiven Zugang ausgewichen sein (und sind auch oft gescheitert).

Was die Lesestile betrifft, wurde, wie im Theorieteil angenommen, eher kursorisches Lesen angewandt. Das totale Lesen, bei dem versucht wird, alles zu verstehen, wurde nicht verwendet, da dies von Anfang an ein nicht erreichbares Ziel dargestellt hätte. Stattdessen haben die ProbandInnen bewusst nach bekannten Wörtern gesucht. Alleine auf der Ebene der Lesestile wären sicherlich noch interessante Untersuchungen bezüglich der Unterschiede zwischen MuttersprachlerInnen, Zweisprachigen, rezeptiven Zweisprachigen und Fremdsprachenlernenden möglich.

Sehr interessant scheint das Abrufen im mentalen Lexikon zu sein. Viele ProbandInnen können Wörter erkennen und identifizieren, sie geben sogar an,

dieses Wort schon öfters gehört zu haben, sie haben aber damit noch keinen Sinn verbunden. Eine Antwort darauf dürfte der Kontrastmangel sein. Wörter, die eine völlig normal aussehende Gestalt haben und eindeutig als herkömmliche ungarische Wörter identifiziert werden, werden oft nicht hinterfragt und deshalb wurden viele Wörter wie *minden* ‚alles‘ nicht mit Bedeutung versehen.

Trotz vieler Lücken konnten die meisten ProbandInnen zum Inhalt der Texte vordringen. Dies lässt sich durch Defizite in der phonologischen Rekodierung erklären, die zu einer langsameren Worterkennung führen und die wiederum veranlassen, dass die ProbandInnen nicht auf der Formebene bleiben (wollen) und deshalb raten. Dieses Raten ermöglicht ihnen auf die Inhaltsebene zu kommen. Nicht unterscheiden konnten sie jedoch zwischen wichtigen und unwichtigen Informationen.

Außerdem tauchte die Frage auf, ob die ProbandInnen bei der Bearbeitung des ersten und des zweiten Textes unterschiedliche Strategien anwenden. Allgemein kann gesagt werden, dass die ProbandInnen versucht haben, ihre bereits beim ersten Text erprobte Strategie auch beim zweiten Text anzuwenden, nur mit dem Unterschied, dass sie diese dann nicht immer zum Ziel geführt hat. Anzunehmen ist, dass die beiden Texte andere Strategien verlangen. Welche Komponenten müssten also gegeben sein, damit die rezeptiven Zweisprachigen auch beim zweiten Text Verständnis erzeugen können oder sie zumindest zu einer anderen Strategie geleitet werden?

Zuletzt kann also gesagt werden, dass der Forschungsbereich der rezeptiven Zweisprachigen noch nicht ausgeschöpft ist und sicherlich noch weitere Untersuchungen interessant wären. Auch scheint die Annahme, dass für rezeptive Zweisprachige weiterhin beide Wege offen seien, sowohl die Sprache aufzugeben, als auch zweisprachig zu werden, eine erforschenswerte Theorie zu sein.

## LITERATURVERZEICHNIS

1. Az utolsó béka. Afrikai népmese. In : Nők lapja (2016). Július 27 (30), S. 48.
2. Bachtin, Michail (2015): Die Ästhetik des Wortes. In: Langenohl, Andreas; Poole, Ralph; Weinberg, Manfred (Hrsg.): Transkulturalität. Klassische Texte. transcript verlag, Bielefeld, S. 199-212.
3. Baetens Beardsmore, Hugo (1982): Bilingualism. Basic principles. Clevedon: Tieto (1).
4. Bates, Elizabeth; MacWhinney, Brian (1981): Second -language acquisition from a functionalist perspective: pragmatic, semantic, and perceptual strategies. In: Harris Winitz (Hrsg.): Native language and foreign language acquisition. New York, NY: New York Academy of Sciences (379), S. 190–214.
5. Brand, Tilman von (2015): Deutsch unterrichten. Einführung in die Planung, Durchführung und Auswertung in den Sekundarstufen. 4. Aufl. Seelze: Klett Kallmeyer.
6. Brenders, Pascal; van Hell, Janet G.; Dijkstra, Ton (2011): Word recognition in child second language learners: Evidence from cognates and false friends. In: *Journal of Experimental Child Psychology* 109 (4), S. 383–396. Online verfügbar unter <http://www.sciencedirect.com.uaccess.univie.ac.at/science/article/pii/S0022096511001032>.
7. Campbell, Lyle; Muntzel, Martha C. (1989 // 1992): The structural consequences of language death. In: Dorian, Nancy C. (Hrsg.): Investigating obsolescence. Studies in language contraction and death. Cambridge: Cambridge University Press (Studies in the Social and Cultural Foundations of Language, 7), S. 181–196.
8. Das Europäische Sprachenportfolio für junge Erwachsene (2005): 15+. Sekundarstufe II. Pilotversion. Hrsg. Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum, Graz und Center für Berufsbezogene Sprachen, Salzburg
9. Dengerscherz, Sabine E. (2005): Spiegelübersetzung als Lernhilfe? Äquivalenz und Kontrast ungarischer Lokalkasus und der deutschen Präpositionen an, auf, aus, bei, in, von zu. Eine empirische Untersuchung zum Einfluss der Muttersprache bei ungarischen Deutschlernenden und deutschsprachigen Ungarischlernenden. Wien (Diss.).
10. Deutsche Literatur: Dialogizität, unter: <http://www.litde.com/verfahren-der-textanalyse/dialogizitt-intertextualitt-gedchtnis/dialogizitt.php> [letzter Abruf: 31.07.2017]
11. Dijkstra, Ton; Grainger, Jonathan; van Heuven, Walter J.B (1999): Recognition of Cognates and Interlingual Homographs: The Neglected Role of Phonology. In: *Journal of Memory and language* 41 (4), S. 496–518. Online verfügbar unter [http://ac.els-cdn.com.uaccess.univie.ac.at/S0749596X99926542/1-s2.0-S0749596X99926542-main.pdf?\\_tid=965a4104-54c9-11e6-9157-00000aacb35e&acdnat=1469713727\\_850bd28dfc8727b13157d4867bd40fb3](http://ac.els-cdn.com.uaccess.univie.ac.at/S0749596X99926542/1-s2.0-S0749596X99926542-main.pdf?_tid=965a4104-54c9-11e6-9157-00000aacb35e&acdnat=1469713727_850bd28dfc8727b13157d4867bd40fb3).
12. Dudenredaktion (2009): Duden. Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch. 8. überarb. Mannheim: Dudenverlag (Der Duden in zwölf Bänden; das Standardwerk zur deutschen Sprache, 4).
13. Forgács, Tamás (2001): Ungarische Grammatik. Wien: Ed. Praesens.

14. Friederici, Angela D. (1987): Kognitive Strukturen des Sprachverstehens. Unter Mitarbeit von K. Pawlik K.-H Stapf und W. Stroebe Hrsg. von. D. Albert. Berlin, Heidelberg: Springer (Lehr- und Forschungstexte Psychologie, 23).
15. Früh, Werner (2015): Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis. 8. überarb. Aufl. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
16. Gal, Susan (1989 // 1992): Lexical innovation and loss: The use and value of restricted Hungarian. In: Dorian, Nancy C. (Hrsg.): Investigating obsolescence. Studies in language contraction and death. Cambridge: Cambridge University Press (Studies in the Social and Cultural Foundations of Language, 7), S. 313-331.
17. Gold, Andreas (2007): Lesen kann man lernen. Lesestrategien für das 5. und 6. Schuljahr. 2. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
18. Groeben, Norbert; Rustemeyer, Ruth: (2002): Inhaltsanalyse. In: König, Eckard; Zedler, Peter (Hrsg.): Qualitative Forschung. Grundlagen und Methoden. 2. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 233-258 (=UTB37309)
19. Grosjean, François (2013): Bilingualism: A Short Introduction. In: Grosjean, François; Li, Ping (Hrsg.): The psycholinguistics of bilingualism. Unter Mitarbeit von Ellen Bialystok, Raluca Barac, Annette M.B de Groot, Rosa M. Manchón und Virginia Yip. Chichester: Wiley-Blackwell, S. 5-25.
20. Heine, Lena (2013): Introspektive Verfahren in der Fremdsprachenforschung: State-of-the-Art und Desiderata. In: Karin Aguado, Karen Schramm; Heine, Lena (Hrsg.): Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung. Frankfurt: Peter Lang International Academic Publishers (48), S. 13-30.
21. Heine, Lena (2014): Introspektion. In: Settinieri, Jutta; Demirkaya, Sevil; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoc, Nazan; Riemer, Claudia (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh (8541), S. 123-135.
22. Herkenrath, Annette (2012): Receptive multilingualism in an immigrant constellation: Examples from Turkish-German children's language. In: *International Journal of Bilingualism* (16/3), S. 287-314. Online verfügbar unter <http://ijb.sagepub.com.uaccess.univie.ac.at/content/16/3/287>.
23. Hiller, Florian (2009): Sachtexte erschließen. Eine empirische Studie zur Förderung der Lesekompetenz. Freiburg im Breisgau, Ludwigsburg: Fillibach-Verl.
24. Jareda, Debra; Kroll, Judith F. (2001): Do Bilinguals Activate Phonological Representations in One or Both of Their Languages When Naming Words? In: *Journal of Memory and language* 44 (1), S. 2-31. Online verfügbar unter [http://ac.els-cdn.com.uaccess.univie.ac.at/S0749596X00927475/1-s2.0-S0749596X00927475-main.pdf?\\_tid=5c5c3f88-54ca-11e6-901f-00000aacb362&acdnt=1469714060\\_022e8ed4a3d33bf67d9e30cc9745f519](http://ac.els-cdn.com.uaccess.univie.ac.at/S0749596X00927475/1-s2.0-S0749596X00927475-main.pdf?_tid=5c5c3f88-54ca-11e6-901f-00000aacb362&acdnt=1469714060_022e8ed4a3d33bf67d9e30cc9745f519).
25. Kaiser, Irmtraud; Peyer, Elisabeth; Berthele, Raphael (2010): Das Verständnis grammatischer Strukturen beim Lesen in Deutsch als Fremdsprache. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik, Deutsche Sprache in Gegenwart und Geschichte* 38 (2), S. 171-202. Online verfügbar unter

<http://www.degruyter.com.uaccess.univie.ac.at/downloadpdf/j/zfgl.2010.38.issue-2/zgl.2010.013/zgl.2010.013.xml>.

26. Keszler, Borbála; Lengyel, Klára (2008): Ungarische Grammatik. Aus dem Ungarischen übertragen von einer Übersetzergruppe unter der Leitung von Borbála Keszler und Attila Péteri. Hamburg: Buske.
27. Kintsch, Walter (1982): Gedächtnis und Kognition. Übersetzt von Angelika Albert. Mit 107 Abbildungen. Berlin: Springer.
28. Kintsch, Walter (1998): Comprehension. A paradigm for cognition. Repr. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
29. Kristeva, Julia (1978): Bachtin, Das Wort, der Dialog und der Roman (1967/1972). In: Hillebrand, Bruno (Hrsg.): Zur Struktur des Romans, Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt, S. 388-407.
30. Kuckartz, Udo (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 3. Überarb. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Juventa
31. Langenscheidts Universal-Wörterbuch Ungarisch: Ungarisch-Deutsch; Deutsch-Ungarisch (1988). Neu bearbeitet von György Darai. Berlin und München
32. Langer, Antje (2013): Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Unter Mitarbeit von Heike Boler und Sophia Richter. 4., durchgesehene Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 515-526.
33. Lippert, Susanne (2010): Sprachumstellung in bilingualen Familien. Münster, Regensburg: Waxmann (Reihe Mehrsprachigkeit, 28). Online verfügbar unter [http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=3542898&prov=M&dok\\_var=1&dok\\_ext=htm](http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=3542898&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm).
34. Lutjeharms, Madeline (1998): Die syntaktische Verarbeitung bei der Rezeption von Sprache. In: Klein, Eberhard; Schierholz, Stefan J. (Hrsg.): Betrachtungen zum Wort. Lexik im Spannungsfeld von Syntax, Semantik und Pragmatik. Tübingen: Stauffenburg-Verl (12), S. 117–151.
35. Lutjeharms, Madeline (2002): Lesestrategien und Interkomprehension in Sprachfamilien. In: Kischel, Gerhard (Hrsg.): Eurocom. Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien; Tagungsband des internationalen Fachkongresses im Europäischen Jahr der Sprachen 2001, Hagen, 9. - 10. November 2001 ; [der Internationale Fachkongreß "EuroCom - Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien"]. Hagen: Fernuniversität, S. 124–140.
36. Mayring, Philipp; Brunner, Eva (2013): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Unter Mitarbeit von Heike Boler und Sophia Richter. 4., durchgesehene Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 232-333.
37. Meissner, Franz-Joseph (2002): Le transfert dans la didactique du plurilinguisme. In: Gerhard Kischel (Hg.): Eurocom. Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien ; Tagungsband des internationalen Fachkongresses im Europäischen

Jahr der Sprachen 2001, Hagen, 9. - 10. November 2001 ; [der Internationale Fachkongreß "EuroCom - Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien"]. Hagen: Fernuniversität, S. 51–63.

38. Myers, David G.; Reiss, Matthias; Wahl, Svenja; Hoppe-Graff, Siegfried (2008): Psychologie. Mit 50 Tabellen ; [+ online specials ; inklusive klinische Psychologie, Arbeits- und Organisationspsychologie, pädagogische Psychologie ; mit Lernzielen, Merksätzen, Prüfungsfragen und deutsch-englischem Glossar]. 2. Aufl. Heidelberg: Springer.
39. O'Malley, J. Michael; Chamot, Anna Uhl (1995): Learning strategies in second language acquisition. 4. Aufl. Cambridge: Univ. Press.
40. Pallay, Jozef (2009): Edukative oder natürliche Zweisprachigkeit? Einige allgemeine und sprachdidaktische Überlegungen zur Situation slowakischer Schüler an den Volks- und Hauptschulen in Österreich. In: Cichon, Peter; Cichon, Ludmila (Hrsg.): Didaktik für eine gelebte Mehrsprachigkeit. Wien: Praesens-Verl, S. 93–107.
41. Pilarský, Jiří (2013): Deutsch-ungarische kontrastive Grammatik. 1 Band. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó (10).
42. Pokémon Go. In: Nők lapja (2016). Július 27 (30), S. 8.
43. Riehl, Claudia M. (2014): Sprachkontaktforschung. Eine Einführung. 3., überarb. Aufl. Tübingen: Narr.
44. Riemer, Claudia (2014): Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Settinieri, Jutta; Demirkaya, Sevil; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoc, Nazan; Riemer, Claudia (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh (8541), S. 15–31.
45. Safont Jordá, Maria Pilar (2005): Third Language Learners // Third language learners. Pragmatic Production and Awareness // Pragmatic production and awareness. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters LTD; Multilingual Matters (Second Language Acquisition, 12). Online verfügbar unter <http://site.ebrary.com/lib/academiccompletetitles/home.action>.
46. Saville-Troike, Muriel (2012): Introducing second language acquisition. Second Edition. 2. Aufl. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
47. Scherfer, Peter (2002): Was ist und wie erlernt man Interkomprehension? In: Gerhard Kischel (Hg.): Eurocom. Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien ; Tagungsband des internationalen Fachkongresses im Europäischen Jahr der Sprachen 2001, Hagen, 9. - 10. November 2001 ; [der Internationale Fachkongreß "EuroCom - Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien"]. Hagen: Fernuniversität, S. 87–101.
48. Schlesiger, Claudia (2001): Sprachverstehen bei spezifischer Sprachentwicklungsstörung. Grundlagen und Diagnostik. Frankfurt am Main: Lang (Kölner Arbeiten zur Sprachpsychologie, 11).
49. Schmelter, Lars (2014): Gütekriterien. In: Settinieri, Jutta; Demirkaya, Sevil; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoc, Nazan; Riemer, Claudia (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh (8541), S. 33–45.



50. Schwarz, Daniela (2012): Utopie und Illusion. Zur Förderung von Lesekompetenz in der Erprobungsstufe. Duisburg, Duisburg: Univ.-Verl. Rhein-Ruhr.
51. Technische Universität Dortmund: Kleines ABC: Migration & Mehrsprachigkeit. Rezeptive Mehrsprachigkeit. Online verfügbar unter <http://home.edo.uni-dortmund.de/~hoffmann/ABC/RezeptiveMS.html>. [letzter Abruf 19.09.2017]
52. Vetter, Eva (2011): Exploiting receptive multilingualism in institutional language learning: The case of Italian in the Austrian secondary school system. In: *International Journal of Bilingualism* 16 (3), S. 348–365.
53. Weinreich, Uriel (1953): Languages in Contact. The Hague, Mouton.
54. Welke, Klaus (2010): Valenzgrammatik des Deutschen. Eine Einführung. Berlin: De Gruyter.

## Abbildungsverzeichnis

|                                                                           |    |
|---------------------------------------------------------------------------|----|
| Abbildung 1: Typen der bilingualen Kompetenz .....                        | 9  |
| Abbildung 2: Typen der bilingualen Kompetenz Fortsetzung.....             | 10 |
| Abbildung 3: Ablaufschema inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse ..... | 80 |

## Tabellenverzeichnis

|                                                                             |    |
|-----------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabelle 1: Klassifikation der Fertigkeiten .....                            | 13 |
| Tabelle 2: Buchstaben und ihr Lautwert .....                                | 34 |
| Tabelle 3: Übersicht Kognaten, Falsche Freunde, Kontrollwörter .....        | 38 |
| Tabelle 4: Falsche Freunde (ähnliche Orthografie → andere Aussprache) ..... | 41 |
| Tabelle 5: Kategorien Verständnisstrategien .....                           | 67 |
| Tabelle 6: Kategorien Verarbeitungsebenen .....                             | 67 |
| Tabelle 7: Phasen der Forschung .....                                       | 75 |
| Tabelle 8: Transkriptionszeichen .....                                      | 76 |
| Tabelle 9: Hauptkategorien Verständnisstrategien .....                      | 79 |
| Tabelle 10: Hauptkategorien Untere Verarbeitungsebene .....                 | 79 |
| Tabelle 11: Liste der Codes .....                                           | 81 |

## ANHANG



# Probedurchlauf

Im Rahmen einer Masterarbeit soll die Methode des „Lauten Denkens“ zur Erforschung von Verständnisstrategien dienen. Dabei soll versucht werden, den Text möglichst genau zu verstehen. Alle Gedanken und Gedankengänge, Einfälle und Ideen sollen dabei laut ausgesprochen werden. Bevor wir mit der eigentlichen Untersuchung beginnen, soll dies vorerst anhand eines Probetextes in einer anderen Sprache geübt werden.

## Aufgabenstellung 0:

Bitte lesen Sie den Text und versuchen Sie so viel wie möglich zu verstehen und zu übersetzen! Formulieren Sie dabei Ihre Gedanken laut aus!

### *Hotel de Guimarães \*\*\*\**

*Situado no centro de Guimarães, cidade Património Mundial da Humanidade, o Hotel de Guimarães é um excelente e moderno hotel de 4 estrelas, onde a qualidade dos serviços prestados e a satisfação dos hóspedes são o nosso objectivo primordial. O nosso hotel tem as seguintes facilidades ao seu dispor:*

*116 quartos, incluindo: Suites King, Suites Juniores, Quartos Executivos*

- *Piso de não-fumadores*
- *Quartos para deficientes motores*
- *Restaurante*
- *Serviço de quarto*
- *Health club*
- *Lavandaria*
- *Sala de reuniões*
- *Net center gratuito*
- *Internet sem fios*
- *Câmbios*
- *Parque e garage privativos*



# Empirische Untersuchung

---

im Rahmen der Masterarbeit am Institut Finno-Ugristik mit dem Titel:

„Verständnisstrategien bei rezeptiven Zweisprachigen unter besonderer  
Berücksichtigung des Ungarischen“

Einverständniserklärung:

*Ich erteile hiermit die Erlaubnis zur Veröffentlichung der aus der  
qualitativen Erhebung erworbenen Daten in anonymer Art und Weise im  
Sinne einer wissenschaftlichen Publikation gemäß des Titels der  
Masterarbeit.*

Datum und Ort

---

Unterschrift

---

### **Aufgabenstellung I:**

Bitte lesen Sie Text 1 und versuchen Sie so viel wie möglich zu verstehen und zu übersetzen! Formulieren Sie dabei Ihre Gedanken laut aus!

### **Pokémon Go**

*A zsebszörnyek (Pocket Monsters) újra divatba jöttek! A Nintendo kézi játékkonzolaira tervezett figurákkal húsz évvel ezelőtt csak a virtuális valóságban játszottak a fiatalok, majd képregényekben és rajzfilmekben lehetett velük találkozni, három hete azonban mindenki rájuk vadászik a parkokban, utcákban, a szomszéd kertjében. A Pokémon Go okostelefonos alkalmazás lényege, hogy a játékos minél több rejtőzködő figurát begyűjtsön. Egy hét alatt hódította meg az egész világot a játék.*

### **Aufgabenstellung II:**

Bitte lesen Sie nun Text 2 und versuchen Sie so viel wie möglich zu verstehen und zu übersetzen! Formulieren Sie dabei Ihre Gedanken laut aus!

### **Az utolsó béka**

*Volt egyszer egy gólya, teljesen egyedül lakott a falujában. Nem volt se felesége, se öccse, se bátyja, se apja, anyja. A házát is egyedül építette. Békákra vadászott. Ebből élt.*

*Megette mind a tó békáit. Csak egyetlenegy szem béka maradt.*

*Egy este, már sötétedett, amikor a gólya hazaért a békavadász után. Amielőtt a béka kopogott az ajtón, a gólya a tűz után nézett...*

## CARO

C: *Pokémon Go*. A zsebszörnyek (*Pocket Monsters*) újra divatba jöttek. Ok. Also sie... újra und divat (.) divat kenn ich nicht, aber ... (..) (erm) sie kommen in irgendetwas Neuem daher... diese neuen Pocket Monsters. #00:00:37-6#

A Nintendo kézi (...) A Nintendo kézi játékkonzolaira (erm) diese Handspielkonsolen tervezett figurákkal húsz évvel ezelőtt csak a virtuális valóságban (..) (erm) also mit Figuren und seit zwanzig Jahren... nein (erm) zwanzig Jahre davor... (..) nur im... im virtuellen... ich weiß nicht... valóság (..) weiß ich nicht. #00:01:05-2#

Játszottak a fiatalok... die Jungen, die spielen damit. #00:01:12-1#

majd képregényekben és rajzfilmekben lehetett velük találkozni (erm) (..) also Zeichentrickfilme und (lachend) es war etwas möglich... ich kann mir das nur so herleiten von den Wörtern, die ich schon kenne.. es war nur möglich die von Zeichentrickfilmen her zu kennen oder zu treffen... #00:01:34-5#

három hete azonban mindenki rájuk vadászik a parkokban ... (..) ja irgendwas mit drei Wochen in... in Parks... utcákban... in den Straßen... a szomszéd kertjében... in den Gärten der Nachbarn. #00:01:44-9#

A *Pokémon Go* okostelefonos alkalmazás lényege... ich glaube, die Hauptsache der (erm) Anwendungen von Smartphones von Pokemon Go... #00:01:59-6#

hogya a játékos minél több rejtőzködő figurát begyűjtsön... das hab ich jetzt gar nicht verstanden. #00:02:06-9#

Egy hét alatt hódította meg az egész világot a játék... also unter einer Woche hat dieses Spiel irgendetwas mit der ganzen Welt gemacht. #00:02:29-9#

I: Kannst du noch einmal in eigenen Worten zusammenfassen, worum es in dem ersten Text geht? #00:02:29-9#

C: Gut, also dieses Spiel... diese Smartphoneapplication wird da beschrieben, was... was so damit is'... und was für eine Folge es hat, aber ich hab'... den Text kann ich nicht so beschreiben... den Inhalt also... nur, ich kann... ich versteh nur die einzelnen Worte, aber dann kann ich keinen ganzen Zusammenhang daraus bilden. #00:02:55-3#

Aber ich würde sagen im Text geht es eben um das Spiel. #00:03:00-7#

I: Dann kommen wir zum zweiten Text. #00:03:00-7#

C: Ja, also Az utolsó béka... der letzte Frosch. #00:03:05-9#

Volt egyszer egy gólya, teljesen egyedül lakott a falujában... ok, also es fängt an mit volt egyszer also ein Märchen... es geht um einen Storch, der ganz allein gelebt hat in einem (erm) in seinem Dorf. #00:03:23-5#

Und volt egyszer das ist... ich denke das ist so ein... ein typischer Märchenbeginn...

also es war einmal... #00:03:29-7#

*Nem volt se felesége, se öccse, se bátyja, se apja, anyja...* Also er hatte keine Frau, keinen Bruder... keinen jüngeren, keinen älteren... keinen (erm) Vater, keine Mutter. #00:03:37-9#

*A házát is egyedül építette...* also er hat das Haus auch ganz allein gebaut. #00:03:43-8#

*Békákra vadászott...* das kenn ich nicht, aber (.) irgendetwas... es ist irgendetwas mit einem Frosch. #00:03:51-1#

*Ebből élt...* er hat davon gelebt, also wahrscheinlich hat er Frösche gefangen. (..) #00:03:57-2#

*Megette mind a tó békáit...* Er hat vom ganzen See die... die Frösche aufgefressen. #00:04:04-6#

*Csak egyetlenegy sem.. sem... szem béka maradt...* Nur ein einziger Frosch ist übrig geblieben. Nur das Wort szem versteh ich nicht. #00:04:14-2#

*Egy este, már sötétedett...* also, eines Abends, als es schon dunkel geworden ist... #00:04:18-0#

*amikor a gólya hazaért a békavadász után...* (erm) als der (.) Storch nach der Froschjagd (...) (erm) nach Hause gekommen is' (.)... #00:04:30-8#

*Amielőtt a béka kopogott az ajtón, a gólya a tűz után nézett...* also (..) (erm) ein Frosch hat an die Tür geklopft... *a gólya a tűz után nézett...* (erm) (..) den Sinn davon versteh' ich nicht ganz (erm) der Storch hat (..) nach dem Feuer gesehen. Das versteh' ich nicht. #00:04:51-9#

Aber im Ganzen geht's um einen Storch und also.. dass der ganz allein lebt und Frösche fängt (...) ja (...). #00:05:08-1#

I: : Ja, vielen Dank. #00:05:08-4#

## JULIA

I: Das eine ist ein Pokemon Go Text und der andere ist so eine Geschichte. Mit welchem möchtest du denn beginnen? #00:00:11-9#

J: Machen wir (.) chronologisch. #00:00:22-6#

*Pokémon Go. A zsebszörnyek (Pocket Monsters) újra divatban jöttek...* ja, das Taschenspiel (...) kommt wieder in Mode (.) Pocket Monsters heißt das anscheinend in Ungarn. #00:00:38-1#

*A Nintendo kézi játékkonzolaira tervez... tervezett figurákkal húsz évvel ezelőtt csak a virtuális valóságban játszoa... játszottak a fiatalok...* (erm) (...) das Nintendo (..) die Nintendohandkonsole (7s) (erm) *tervezett* hab' ich grad keine Ahnung aber *figurákkal* ist mit Figuren (..) (erm) war vor zwanzig (.) also, diese (.) Spielkonsole war vor zwanzig Jahren (..) mit diesen Figuren *figurákkal* (erm) #00:01:33-5#

*csak a virtuális valóságban játszottak a fiatalok...* nur diese virtuelle... (..) *válóság* (...) (erm) in dieser virtuellen (..) virtuellen Welt... *válóság*... haben nur die Jungen gespielt (...) #00:01:56-7#

*majd képregényekben és rajzfilmekben lehetett velük találkozni...* (.) (erm) (..) *kép* ist irgendwas mit Bild... in irgendwelchen Bildern (5s) (erm) bald kann man sie... mit ihnen treffen in Filmen (..) und Bildern (...) #00:02:27-0#

*három hete azonban mindenki rájuk vadászik a parkokban...* ok, das ist einfach im Park... (erm) (..) also, jeder *mindenki* jeder jagt sie seit drei Wochen (.) im Park... *utcákban* ... in den Straßen.. *a szomszéd kertjében*... in den Nachbars Gärten. #00:02:58-1#

*A Pokémon Go okostelefonos alkalmazás lenyege, hogy a játékos minél több rejtőzködő figurát begyűjtjön...* (4s) (erm) (8s) das ist jetzt etwas schwieriger, wenn man diese Wörter (..) kaum irgendwo ableiten kann, wie zum Beispiel *rejtőzködő* oder *begyűjtő* (..) man kann sich nur *figura* anschauen, das hat wahrscheinlich irgendeinen Zusammenhang mit dem Wort davor (...) #00:03:41-0#

*hogy a játékos...* wie die Spiele mit weiteren (7s) das kann ich jetzt nicht übersetzen... die Wörter... (..) ich mach dann weiter. #00:03:58-5#

*Egy hét alatt hódította meg az egész világot a játék...* (...) *egy hét alatt* (...) (erm)

J: (10s) (erm) (...) nach einer Woche (9s) noch... *még az egész világot a játék* das ganze (..) Licht auf das Spiel (..) vielleicht ist *hódított* (.) so ein... werfen... ein anderes Licht auf das Spiel werfen (..) ok. Das war's. #00:00:51-3#

I: Wie bist du in der zweiten Zeile *valóságban* auf die Welt gekommen? #00:00:49-5#

J: (...) keine Ahnung, es hat sich im Zusammenhang richtig angehört. #00:00:57-7#



I: In welchem Zusammenhang? #00:00:57-7#

J: Mit der *virtuála... virtuála... virtuális...* aber es heißt was anderes, jetzt komm ich auch drauf... ja... ja... #00:01:27-4#

I: Wie hast du dir den Schluss hergeleitet? Mit ein anderes Licht auf die Welt werfen? #00:01:27-1#

J: Ich hab mir die einzelnen Wörter angeschaut, die ich weiß und hab mir dann gedacht, wie sich's im Deutschen gut anhört und hab' dann auf das Unbekannte geschlossen. #00:01:45-1#

I: Dann können wir gleich zum zweiten Text gehen?! #00:01:45-1#

J: Ja, können wir. #00:01:44-5#

*Az utolsó béka. Volt egyszer egy gólya, teljesen egyedül lakott a falujában...* (erm) (..) es gab einmal eine Kugel, (..) die (..) wohnte (wirklich) allein in einem Dorf (..) (erm) (..) so wie der Satz schon anfangt, denk ich, dass es irgendeine Kindergeschichte (lachend) ist.... weil *Az utolsó béka... béka* bin ich mir nicht sicher, aber es heißt das letzt... der letzte (..) Frosch vielleicht. #00:02:26-9#

*Nem volt se felesége, se öccse, se bátyja, se apja, anyja...* es gab keine Frau, keinen (..) kleinen Bruder, keinen großen Bruder (..) keinen Vater, keine Mutter. #00:02:42-8#

*A házat is egyedül építette...* Das Haus ist auch ein leeres Gebäude... leer oder ein (..) alleinstehendes Gebäude. #00:02:54-0#

*Békára vadászott...* (..) (erm) (..) er wurde gejagt... der Frosch, oder er jagte. (...) Das kann ich jetzt aufgrund von (..) dem (..) von dem Ende nicht ableiten... von der Endung... *ra... békákra...* (...) es ist Plural (..) und irgendeine Endung. #00:03:26-9#

*Ebből élt...* Ah ok, aufgrund vom nächsten Satz... deswegen starben sie (..) glaub ich (..) also (..) kann ich dann sagen, dass sie gejagt wurden, denk ich (...) also *békákra* ist die Frösche wurden gejagt (...) (erm) #00:03:50-9#

*Megette mind a tó békáit...* (...) (erm) (5s) *mégette...* das weiß ich nicht (4s) (erm) *tó* ist so... See... (...) *mind* is so... alles oder jeder... (...) also vielleicht (7s) darum (...) so vom Zusammenhang wieder rausgeriffen... *megette* könnte darum vielleicht auch heißen... so in einem alten Slangue eher (..) (erm) #00:04:31-2#

Nächster Satz... *Csak egyetlenek... egyetlenét szem béka maradt...* das zweite Wort (..) weiß ich nicht (6s) aber man könnt sich's wieder (..) daraus herleiten von den (..) anderen Wörtern (...) *csak* nur (..) *szem béka maradt* also nur ein Frosch blieb (..) zurück. (4s) *egyetlen* das hört sich so a bissal an wie *egyedül...* vielleicht wieder so allein zurückbleiben... (4s) (erm) #00:05:13-5#

*Egy este, már sötétedett, amikor a gyólya... gyóla házáért a békavadász után...* (..) (erm) ein Abend... es war schon finster... als... (...) die Kugel (10s) (erm) (13s) ok... das macht grad keinen Sinn (lachend) (...) als die Kugel (..) nach dem Froschjagen

nach Hause kam (8s)... für mich ist die Satzstellung gerade etwas... weil's halt nicht wie im Deutschen ist, sondern man muss sich teilweise die Wörter so ein bisschen zusammenstellen (..) und deswegen muss man dann wieder auf Intuition achten, was sich für einen gut anhören würde (..) genau... #00:06:31-9#

I: Was überlegst du gerade? #00:06:31-9#

J: Für mich ist das mit *gólya* keine Ahnung, ob das jetzt wirklich Kugel heißt, weil das... auch wenn's ein Märchen is', es hört sich für mich ein bisschen komisch an. #00:06:44-6#

I: Wie würdest du jetzt diesen Satz übersetzen? #00:06:44-6#

J: Dass die Kugel nach Hause kommt nach dem Froschfangen... (4s) oder ob's nicht anders is' und ob ich das grad falsch übersetze (10s). Also, am besten ist, ich mach weiter und dann könnt ich ihn ja besser... (..) #00:07:02-8#

*Amielőtt a béka kopogott az ajtón, a gólya a tűz után nézett...* (...) ok... (..) als (erm) der Frosch zur Tür (.) vor der Tür stand oder (..) ja (..) (erm) hat er (.) die Kugel (.) hinter dem Feuer gesehen (14s) ok, es macht für mich immer noch keinen Sinn der Satz (lachend). #00:07:53-5#

I: Ok, also möchtest du noch etwas sagen, oder noch etwas zusammenfassen? #00:07:53-5#

J: Also, ich find, dass das Märchen (..) (erm) einfacher geschrieben war, vielleicht weil das Erste eher so ein Sachartikel war (..) und im Ungarischen Wörter einfach (...) man merkt's, dass sie einen anderen Sprachenstamm haben. Man tut sich unglaublich schwer, es anders herzuleiten außer vom Zusammenhang der folgenden Sätze. Man merkt, dass das (erm) Märchen, also der zweite Text kinderfreundlicher geschrieben ist. Es ist leicht verständlich und (..) es wiederholt sich auch viel, wodurch man auch wieder auf den Zusammenhang schließen kann. (6s). #00:08:38-3#

I: Ok, kann ich da kurz nachfragen. *A házát is egyedül építette...* das hast du übersetzt mit, das Haus war auch (allein). Oder wie hast du gesagt? Das Haus... #00:08:48-7#

J: (erm) (..) leerstehend oder... weil *egyedül* kenn ich eher vom Menschen, so allein.. also könnten wir sagen, es ist alleinstehend (...). #00:09:02-3#

I: Ok, danke.

## ADAM

I: Ok. Du kannst jetzt beginnen! #00:00:04-9#

A: *Pokémon Go*. A zsebszörnyek (*Pocket Monsters*) újra divatba jöttek! A Nintendo kézi játékkonzolaira tervezett figurákkal húsz évvel ezelőtt csak a virtuális valóságban játszottak a fiatalok, majd képregényekben és rajzfilmekben lehetett velük találkozni, három hete azonban mindenki rájuk vadászik a parkokban, utcákban, a szomszéd kertjében. A *Pokémon Go* okostelefonos alkalmazás lényege, hogy a játékos minél több rejtőzködő figurát begyűjtsön. Egy hét alatt hódította meg az egész világot a játék. #00:00:59-8#

Also, es handelt sich um Pokémon Go. (erm) A zsebszörnyék (erm) ich nehme an, das ist die ungarische Übersetzung von Pocket Monsters. (..) *újra divatba jöttek* (erm) *újra* ist wieder (...) *divatba jöttek* (6s) ich würde einmal sagen, (...) es kommt wahrscheinlich wiederum in Mode (..) oder so... aber alleine vom Kontext... #00:01:31-8#

A *Nintendo kézi játékkonzolaira*... (..) wären wahrscheinlich (..) die Spielkonsolen (..) von Nintendo (4s) á ist der bestimmte Artikel. (...) (erm) #00:01:47-5#

*tervezett figurákkal húsz évvel ezelőtt csak a virtuális valóságban játszottak a fiatalok*... (10s) Da weiß ich zu wenig. (lachend) *virtuális* ist (..) also aus dem Lateinischen (6s) (erm) #00:02:11-8#

*majd képregényekben az rajzfilmekben*... rajzfilm ist wahrscheinlich dann die... (..) die Zeichen... also Zeichentrickserien gemeint sein. #00:02:25-2#

*lehetett velük találkozni*... (..) három ist drei (...) *hete azonban mindenki rájuk vadászik a parkokban, utcákban, a szomszéd kertjében*... also *parkokban* im Park, *utcákban* in der Straße und *a szomszéd*? A *szomszéd* ist der Nachbar (...) (erm) *kertjében*... (...) *a szomszéd kertjében* ist wahrscheinlich im (...) im (..) Garten vom Nachbarn. (...) #00:02:56-7#

A *Pokémon Go okostelefonos*... also *okostelefonos* wird wahrscheinlich (..) Handy sein. (...) *alkalmazás lenyeg*... *lenyege*(...), *hogy a játékos minél több*... also *ját* (..) nehme ich jetzt an, ist das Spiel, weil *játékkonzolaira* waren schon die Spielekonsolen (...) *rejtőzködő figurát begyűjtsön* (...) Ich glaube, da geht's darum, dass man die (..) Figuren quasi (..) fangen kann, oder so etwas. (...) #00:03:37-8#

*Egy hét alatt hódította meg az egész világot a játék*. (..) *egy* ist eins oder eben (..) der unbestimmte Artikel (...) und das andere ist (..) zu schwierig für mich... (..) *áz* ist eben noch einmal der (..) bestimmte Artikel. (...) Passt? #00:03:54-8#

I: Noch irgendetwas? Möchtest du noch etwas dazu ergänzen? #00:03:55-1#

A: Ja, also das ist eben dieses Spiel, das man mit dem Handy...(..) und eben im Park (..) oder auf der Straße (..) spielen kann. (erm) #00:04:19-1#

I: Ok. Du hast am Anfang gesagt... *újra divatba jöttek*... das hast du übersetzt... du hast gesagt... *újra* heißt wieder und dann hast du es übersetzt mit (..) (erm) kommt

wieder in Mode. (erm) Wie bist du auf das gekommen? #00:04:33-0#

A: Auf die Formulierung? Also, von so viele... und dann... (..) wahrscheinlich... irgendwas kommen. Aber ich weiß nicht, ob das passt (*hier sind unverständliche Passagen, die nicht transkribiert werden können*) #00:04:57-8#

I: Ok. Gut, dann (erm) (6s) dann gehen wir zum zweiten Text (6s). Ja? #00:05:14-6#

A: Ja. *Az utolsó béka. Volt egyszer egy gólya, teljesen egyedül lakott a falujában. Nem volt se felesége, se öccse, se bátyja, se apja, anyja. A házát is egyedül építette. Békákra vadászott. Ebből élt. Megette mind a tó békáit. Csak egyetlenegy szem béka maradt. Egy este, már sötétedett, amikor a gólya hazaért a békavadász után. Amelőtt a béka kopogott az ajtón, a gólya a tűz után nézett...* #00:06:01-3#

Das ist schwieriger, weil da keine Anhaltspunkte wie beim letzten sind. (..) *Egyszer* ist (..) einmal (erm) (..) weil *egy* ist (..) eins (...) es war einmal... (..) so wie es Märchen haben (..) ich weiß nicht, was *gólya* ist (...) (erm) #00:06:30-1#

*Nem* ist (erm) die (..) Negierung (7s) und *bátyja* ist dann (...) glaub ich, ist dann auch Mann (4s) und *ápja* *ányjá* (6s) (erm) Vater Mutter. (7s) #00:06:59-3#

*A házát...*(..) *a házát* ist Haus (7s) und in der nächsten Zeile habe ich keine Anhaltspunkte. (7s) und dann auch nicht (7s) #00:07:18-9#

*Egy este már...* ist Morgen. Also, eines Morgens (7s) dann kenn ich eben (4s) *házát* und (6s) *után* (...) *út* ist (..) Straße, aber ich weiß nicht, ob das hier das bedeutet. (4s) Das ist alles. #00:07:43-1#

*tűz...* falls ich mich nicht falsch erinnere...(.) ist Feuer. (6s) Mehr kann ich nicht. #00:07:57-3#

I: *Ajtó* (..) kennst du vielleicht? #00:08:04-0#

A: Ah *ajtó* ist (..) (*unverständliche Passage*) #00:08:10-2#

I: Ja, fällt dir sonst noch etwas ein? (..) *Felesége*, *öccse*, (...) #00:08:20-3#

A: Ich glaube, es ist ein Märchen... auch von der Formel am Anfang (..) #00:08:29-2#

I: Ja? Passt. Danke. #00:08:29-2#

## STEFAN

I: Du siehst hier zwei kurze Texte auf Ungarisch und (erm) da sollst einfach genau das machen, was du eben vorher schon gemacht hast, einfach vorlesen (.) übersetzen, sagen (.) wie du zu deinem Verständnis kommst. Mit welchem Text möchtest du beginnen? (.) #00:00:17-3#

S: Gleich mit dem ersten! #00:00:20-2#

I: Gut. #00:00:23-7#

S: Also. Der erste Text. *Pokémon Go*. (...) Aa... (...) *zsebesörnyék* in Klammer (*Pokemon Monsters*) (..) *újra divatba jöttek!* (..) (erm) Also, es bedeutet, ein *zsebesörnyék*... wüsste ich jetzt auch nicht, aber ein Pokémon Monster *újra divatba jöttek*... sind wieder in Mode gekommen. (...) (erm) #00:00:58-5#

*A Nintendo kézi játékkonzola... konzolaria tervezett figurákkal* (..) *húsz évvel* (..) *ezelőtt* csak a (..) *virtuális* (..) *válá... válá... válóságban játszottak a fiatalok*. Ok, also ich mach jetzt einmal eine kurze Pause. (..) Also, bei der Aussprache ist es bei mir immer so. Ich denk mir immer, was es genau heißen kann, weil ich vergesse eben oft, zum Beispiel beim e ob es ein ä oder ein é ist. Und (..) ich probiere dann meistens (4s) wie es klingt, ob es irgendwie vertraut klingt und so würde ich eigentlich auch... so mach ich's eigentlich auch... also a *kézi*... *kézi* ist die Hand (erm) würde ich sagen, das Nintendo Handspielgerät, also (erm) (..) genau ein Gameboy vielleicht.. *kézi játé...* genau, weil *játék* ist (..) das (..) Spiel. (..) *A konzolaira* würde ich sagen ist die Konsole, würde ich mal sagen. (..) (erm) (5s) *tervezett*... weiß (..) ich (..) jetzt (..) nicht. Aber es ist auf jeden Fall... also, es geht um die Figuren (..) #00:02:15-1#

*a figurákkal húsz évvel ezelőtt* also, das ist vor zwanzig Jahren, *húsz* ist zwanzig, *év* ist das Jahr, also, denke ich einmal, ist *húsz évvel ezelőtt* eben vor zwanzig Jahren (erm) (6s) genau #00:02:33-2#

*csak a virtuális val... válóságban játszottak a fiatalok* (..) (erm) vielleicht (..) also *virtuális* ist in der virtuellen (..) *válóságban*... ich glaube, das ist (..) Welt, bin mir aber nicht sicher. (..) Also, es haben eben vor zwanzig Jahren nur die Jungen (...) gespielt (...) in der... irgendwie... irgendwie klingt das komisch. Also, dieses *válóságban* klingt für mich komisch. Genau. (...) #00:03:01-6#

*majd* (..) *képreg...* (..) *képregényekben* (..) *képregényekben ész rajzfilmekben lehetett velük találkozni* (..) Ah! Genau! Also, man konnte diese (..) *Pokemon Monster* eben in (..) in Zeichentrickfilmen *rajzfilmekben*, also *rajz* ist (..) ist (..) die Zeichnung. Film ist Film und das ist dann eben der Zeichentrickfilm. *Lehetett velük találkozni*... konnte man sie antreffen. (..) (erm) aber was das *képregényekben* is... (10s) (erm) kann ich mir jetzt gar nicht vorstellen. (erm) na, keine Ahnung. #00:03:52-8#

*három hete azonban mindenki rájuk* (..) *vadászik a parkokban* (..) *parkokban, u... utcákban, a somos... szomszéd.. ah a szomszéd kertjében*. (..) (erm) also, ja es geht jetzt darum, wo (..) die herumspielen (..) die Jungen (..) und zwar (..) (erm) (..) *vadászik* ist (..) wo sie.. quasi (..) die *Pokemon Monster* (..) jagen, *vadász* ist nämlich jagen, und zwar im Park *a párokban* (..) (erm) auf der Straße *a utcákban* (..) und in den Nachbars Gärten *a szomszéd kertjében*. Nur der Anfang vom Satz ist noch

irgendwie... (...) ok, genau, nächster Satz! #00:04:50-9#

*A Pokémon Go okostelefonos (lachend) das ist lustig... okostelefonos alkalmazasz lenyege, hogy a játékos minél több rejtőzködő figurát begyűjtsön. Also, das okostelefonos ist wahrscheinlich das Smartphone, weil okosz ist klug und telefon ist das Telefon. Aber ich hab das Wort noch nie gehört. (lachend) (erm) also, das Pokemon Go wird am Handy gespielt oder am Smartphone. (..) alkalmás (..) (erm) ja, also ich verstehe den Satz nicht wirklich (erm) ich würde sagen, es geht einfach darum, dass es am Smartphone gespielt wird (4s) Ah! und hogy a játékos minél több damit das Spiel umso mehr (...) (erm) vielleicht Mitspieler (..) rejtőzködő figurát begyűjtsön (erm) na, da bin ich mir nicht sicher. Also, das verstehe ich nicht ganz, aber ich hätte gemeint, man spielt es am Smartphone, damit so viele Menschen wie möglich mitspielen können. (..) Genau. #00:06:12-0#*

*Egy het alatt (..) hódít... hódítja... hódította meg az eges (..) egyes világot a játék. (...) (erm) Egy hét ist eine Woche alatt... ah! In einer Woche! (...) (erm) hódította (erm) keine Ahnung (...) meg az eges... egész... egész... egész heißt das Ganze... meg a egész ist das... (...) Ah! Vielleicht, dass es in einer Woche die ganze... also világ (erm) a világot (erm) a világ ist die Welt (..) also, das würde dann sein (..) dass es innerhalb von einer Woche oder von Wochen (..) einfach das Spiel die Welt ergriffen hat. (...) ja (..) ja (..) #00:07:02-5#*

I: Ok! (erm) Dann gehen wir noch einmal kurz zurück zum zweiten Satz, da hast du gesagt, (erm) dich stört da... also du weißt das eine Wort nicht... *virtuális valóságban* heißt das... *ezelőtt csak a virtuális valóságban játszottak a fiatalok...* (erm) hast du da noch einmal eine Idee? #00:07:29-9#

S: (10s) Nein! #00:07:32-1#

I: *Valóságban!* Ok. Und du hast das übersetzt dann zuerst mit (erm) die... die... Jungen haben das gespielt, wie hast du... wo hast du das übersetzt. #00:07:45-5#

S: Ja, die Jungen haben gespielt ist... (erm) (..) *játszottak a fiatalok*. Also, *fiatalok* sind die Jungen (...) und eben am Anfang ist das mit diesem Hand (..) mit dem Gameboy (...) dass die Jungen das früher (..) oder... genau, dass die Jungen früher das... das Gameboy gespielt haben, aber irgendwas noch mit einer virtuellen (..) Irgendetwas. #00:08:09-1#

I: Ok. Und ganz unten hatten wir noch: Das *A Pokémon Go okostelefonos alkalmazás lényege, hogy a játékos minél több rejtőzködő figurát begyűjtsön.* (...) #00:08:24-1#

S: Aha! (4s) #00:08:25-0#

S: Na! #00:00:02-1#

I: Na ist ja kein Problem, ich hab mir nur gedacht wenn ich's dir vorlese vielleicht, aber ist ja kein Problem. #00:00:08-0#

S: : Nein! #00:00:05-3#

I: Ok. Na ist ja kein Problem. Ich hab mir gedacht, ich lese dir einfach mal vor. Ok. Dann wollen wir gleich zum zweiten Text?! #00:00:13-3#

S: Ja! *Az utolsó béka.* (erm) Das ist der letzte Frosch. *Az utolsó* ist der letzte und *béka* ist der Frosch. (...) #00:00:25-5#

*Volt egyszer egy gólya* boah, ich weiß *gólya* ist ein Tier, aber ich weiß es gerade nicht, welches Tier. Also es war einmal ein (...) Ah! *Gólya* ist ein Storch. (...) Ah! Genau! Glaube ich. Ja, schauen wir mal. *Teljesen egye...* Ah! *Volt egyszer egy gólya, teljesen együtt lakott a faluban* (..) (erm). Also, es war einmal ein (.) Tier, vielleicht ein Storch, welches (6s) (erm) *teljesen egyedül*, ah welches ganz a (.) alleine (erm) in einem Ort wohnte. (...) Genau. (...) #00:01:06-9#

*Nem volt se felesége* also, er hatte auch keine Frau... (..) *sze* (...) *nem volt se felesége, se öccse, se bátyja, se apja, anyja* (...) (erm) genau, das sind (.) v(.) Verwandten... also er hatte weder eine Frau, noch (..) *öccse* ist (..) ich weiß jetzt nicht genau, welcher Familienpart... *bátyja* (...) weiß (.) ich (.) auch nicht... (erm) *apja és anyja*, das sind vielleicht die Mutter und der Vater... Mutter und Vater? (.) Genau! Also, umgekehrt: *Apja* Vater, *anyja* Mutter. Aber *öccse és bátyja* weiß ich nicht. (..) Ich weiß nur, dass sie zur Familie gehören. (..) #00:01:52-6#

*A házát is egyedül építte.* (erm) *A házát* das Haus (..) hat er auch alleine aufgebaut. *Egyedül* alleine, *építette* bauen. #00:02:05-5#

*Békákra vadászott.* (.) Also, er hat Frösche gejagt, *békákra*. #00:02:11-3#

*Ebből élt.* Davon hat er gelebt. #00:02:12-7#

*Megette mind a* (..) *tó... tó tó tó tó békáit.* (..) Er hat alle (erm) also, *tó* ist der See. Er hat alle (4s) Seefrösche gegessen. Oder nein, er hat alle (.)Frösche (.)aus (.)dem See gegessen. (erm) Da bin ich mir jetzt nicht sicher, nicht ganz sicher. (..) Aber zumindest inhaltsmäßig, er hat alle Frösche gegessen, die im See wohnen. #00:02:38-4#

*Csak egyetlen szem béka maradt.* *Csak egyetlenek...* irgendwas mit eins... also es ist nur ein... ein einziger... ein Frosch übrig geblieben. (...) (erm) genau... *egyet..* weil ich weiß... *egy szem...* quasi ein Aug... (...) oder ein einziger... aber *szem* bedeutet auch Auge, glaube ich. (...) (erm) ja, ich würde sagen, ein einziger Frosch ist übrig geblieben (4s) #00:03:10-3#

*Egy este, már* (...) *már sötédett.. sötétedett* (..) also eines Abends, als es dunkel war, weil *sötét* ist dunkel(...) #00:03:25-3#

*amikor a gólya házaért a békavadás után* (erm) (4s) als, also eine Abends (erm) als es dunkel wurde, *amikor a gólya* (..) *házaért...* Ah! Ja... genau, *házaért* (erm) nachdem der Storch... also... *házaért* ist nachhause gekommen (..) (erm) (..) nachdem er von der... na eigentlich ergibt der Satz keinen Sinn. (...) Also, ich würde sagen, er wird (.) eines Abends, nachdem der Storch von der Froschjagd nachhause gekommen ist. Und da ein Punkt. Na irgendwie fehlt da noch etwas. (..) Hm. (..) #00:04:10-2#

*Amielőtt a béka kopogott az ááj... az ajtón... ajtón, a gólya a tűz után (.) nézett... (.) a tűz után nézett... nézett... nézett!* Genau, also schauen. (4s) (erm) *Amielőtt* zuvor (..) *ami* (..) also *előtt* würde ich sagen ist (..) vor, was ich mich so erinnere... (..) (erm) *a béka* der Frosch *kopogott az ajtón* (..) (erm) der Frosch, der (erm) (erm) an der Tür geklopft hat (..) und davor hat der Frosch an der Tür geklopft (...) und der Storch (...) *a tűz után nézett...* er hat in das Feuer.. (.) hat nach dem Feuer geschaut. (...) Ja. (..) Also, *a gólya* ist eben der Storch, das hat auch mehr Sinn, weil der eben auf der Froschjagd war (...) *a tűz* ist das Feuer (..) ja und *után nézett* (..) (erm) sich darum gekümmert, also nachgeschaut (...) aber der Satz irgendwie ist seltsam. (..) Ja, also die letzten zwei Sätze ergeben nicht viel Sinn. #00:05:22-9#

I: Ok. (..) Du hast da vorne vorgelesen: *A házát is egyedül építette.* Und da hast du übersetzt; er hat das Haus auch alleine aufgebaut, wie (.) wie hast du das jetzt wortwörtlich übersetzt, wie kommst du auf er hat (...) #00:05:40-0#

S: Oh! (erm) #00:05:42-5#

I: Ich frage nur nach! #00:05:42-5#

S: (8s) Also, ich hätt's jetzt einfach aus dem Gefühl, also gefühlsmäßig gesagt, er hat's alleine aufgebaut. (...) aber da könnten wir vielleicht auch etwas anderes... na, aber ich glaub... na... ja... gefühlsmäßig... #00:06:00-2#

I: Passt das für dich?! #00:06:00-2#

S: Ja! #00:06:01-3#

I: Ok, möchtest du noch irgendetwas ergänzen? #00:06:02-7#

S: (erm) Nein. #00:06:06-7#

I: Ok, super. Vielen Dank! #00:06:08-3#



## ROMI

I: Ok, liebe Romi\*! Du hast zwei Texte. Einmal Pokémon Go und *Az utolsó béka*. Mit welchem möchtest du beginnen! #00:00:09-5#

R: Pokémon Go! Um Himmels Willen. *A zsebszörnyek (Pocket Monsters) újra divatba jöttek!* Keine Ahnung! Nintendo kenn ich. Pokémon Monster kenn ich. Ok. Um Himmels Willen. (lachend) #00:00:39-6#

*A Nintendo kézi játékon... tervezett figurákkal húsz évvel ezelőtt csak a virtuális valóságban... ságban... a Schrägstrich a ist immer a, oder?* #00:00:53-7#

I: Genau. *Valóságban!* #00:00:57-3#

R: Ah! Und o mit Strich ist langes ó? #00:01:03-4#

I: Genau! #00:01:03-4#

R: *Valóságban! Valóóóságban.* (erm) *játszottak a fiatalok.* (lachend) #00:01:12-7#

I: Genau, du kannst einmal bis hier probieren. #00:01:15-0#

R: Ja, ich verstehe (.) nichts. Also irgendwas... eine, eine virtuelle... von *virtuális*... würd ich sagen, ein virtuelles (..) *váloságban*. (erm) #00:01:23-8#

*Húsz... hús... (.)* heißt das nicht Haus? Na, *hús* ohne sz. #00:01:31-1#

I: *Húsz évvel!* #00:01:31-1#

R: Aha, *húsz évvel.* (.) Das weiß ich nicht. Nintendo... (..) (erm) (..) #00:01:37-6#

I: Das ist: *A Nintendo kézi játékkonzolaira.* #00:01:42-9#

R: *Konzolaira...* Wo steht das? #00:01:46-5#

I: Eh da! (zeigt hin) #00:01:46-5#

R: Ja! *Kézi... játékkonzolaira.* Also (.) *konzolaira* wäre die Konsole wahrscheinlich, das heißt (.) auf einer Nintendo Konsole (..) spielt man (..) mit Figuren (lachend) (erm) virtuell (..) *valóságban* (..) *játszo... fiá... (.) fiá... (.) fiá...* #00:02:15-4#

I: : *Fiatolok.* Wo hast du "spielen" übersetzt? #00:02:18-2#

R: Ich hab das dazuerfunden. Also... weil... aber....auch nur weil ich weiß, dass es... was Pokémon Go ist. (..) also, ich versteh nämlich nur: Nintendo, Konsolen, mit (..) Figuren, in einem bestimmten... ich nehme an.. irgendein Fall wird das sein. (erm) (..) virtuelle w... *válóság*... was ist *válóságban*? (...) Das weiß ich nicht. Ok. (erm) #00:02:50-5#

*majd képregény (lachend) ekben és... és heißt und, das weiß ich. rajzfilmeket lehetett velük talál... talál... találkozni. (..) velük találkozni. (..) #00:03:12-1#*

*három hete... három heißt drei (..) hete (..) azon... azonban mindenki (lachend) rájuk vadászik a parkokban, utcákban (lachend) ok. (erm) utcákban a szom...szom... szomsz... sz ist immer s, gel? szomszéd kertjében. #00:03:38-8#*

ok, also es wird (erm) (..) wart einmal (4s) (erm) ich weiß nur (...) *parkokban, utcákban...* das heißt, es wird Park, Straße... also *utca...* Straße (erm) (4s) *a szom...* (erm) ich weiß Park und *utca* (lachend). Das heißt (.) drei (6s) also ich versteh kein einziges der Vokabeln, das heißt ich kann nur aus drei (...) drei, Park und *utca* mir was zusammenreimen. Mehr weiß ich... *minden... minden jó... minden...* was heißt *minden?* (..) *minden...* (..) *mindenki rájuk* (7s). Hach Gott. #00:04:31-6#

Ok. *A Pokémon Go okostelefonos (..) telefon (..) Telefon! (..) alkalm... alkalmánya...(..) (erm) hogy a játékos minél több rejtőzzzz figurát begyűjz... be...begyűjzön... (..) weiß ich nicht... #00:04:57-3#*

*Egy hét alatt hódította meg az eges világot a játék. (..) Gut, ich weiß es nicht. Ich weiß eins (.) hét... hätte ich gesagt, sieben, aber ich glaub nicht, dass das sieben heißt, aber so macht das keinen Sinn, weil da eins steht (.) also ein (5s) wart, a Pokémon Go o (.) okostelefonos (.) telefon (..) das heißt: Pokemon Go ist irgendwas am Telefon (.) hogy... hogy vagy (.) ist, wie geht's, wie ein (.) ját (..) játékos minel (..) das heißt, es ist (.) nein... a (.) heißt nicht ein (.) aber hogy heißt wie... wie (...) minel (4s) wie ein irgendwas Figur (...) das weiß ich. (erm) (lachend) ja, sonst... eges... #00:06:09-3#*

I: *Az egész... #00:06:09-3#*

R: *egész.... világ, also weil egés... so wie egészségedre (..) világot a (..) játék... die anderen Wörter weiß ich alle nicht. #00:06:42-4#*

I: Ok, ich lese dir noch einmal den zweiten Satz vor: *A Nintendo kézi játékkonzolaira tervezett figurákkal húsz évvel ezelőtt csak a virtuális valóságban játszottak a fiatalok, majd képregényekben és rajzfilmekben lehetett velük találkozni... #00:06:36-7#*

R: (erm) (..) (erm) #00:06:36-5#

I: Nein? #00:06:36-5#

R: Nein. Film, ist das Einzige... wart... was war das? *Majd.. kép? Noch mal!? #00:06:41-2#*

I: *Majd képregényekben és rajzfilmekben... #00:06:50-7#*

R: *képregények...* das heißt (..) irgendwas mit (.) und Film... (.) *a film... rajzfilm... lehetett velük találkozni... találkozni!* Das kommt mir bekannt vor, aber ich weiß es nicht. (4s) #00:07:04-9#

I: Ok. Dann lassen wir einmal diesen ersten Text und kommen gleich zum zweiten Text.. #00:00:28-2#

R: Ui! Oh Gott, ist das anstrengend. #00:00:28-2#

*Az utolsó béka. Volt egyszer egy gól(..) gólja! Gólja?* #00:00:30-8#

I: *Gólya!* #00:00:30-8#

R: *Gólya, teljesen .. teljesen egye (.) egyedül lakott a faluj (.) falujában... falujában.* (lachend) (erm) *volt (.)* also ich versteh nicht die Überschrift. Also (erm) was heißt die Überschrift, weil sonst kann ich es nicht verstehen, den Zusammenhang nämlich, also (..) ok. #00:01:02-0#

*Volt.* Keine Ahnung. *Egy (..) ein (...)* *telj (...)* *falujában... volt (..) volt (..)* #00:01:13-7#

I: Weißt du, was *volt* heißt? #00:01:13-7#

R: Nein. (lachend) #00:01:15-8#

I: *Volt. Volt egyszer egy gólya.* #00:01:23-0#

R: *Egyszer. Egy (..) egy (erm) (..) Weiß ich nicht.* Also beim zweiten ... vom Drüberlesen... versteh ich einiges nicht. #00:01:34-3#

I: Na, ist einmal egal. Lies mal weiter. Oder soll ich's vorlesen? Oder versuchst du's selber? #00:01:38-9#

R: Ok. Ich versuch's selber. *Nem volt...* nicht... nein... ok. *Nem volt se fel... felesége, sze öcje, sze ...* weiß nicht, wie spricht man das aus? #00:01:54-7#

I: *Se öccse!* #00:01:55-9#

R: *Öccse!* #00:01:57-5#

I: *Se bátya.* #00:01:58-1#

R: *Bátya. Sze apja anyja... annyja.* #00:02:06-2#

I: *Se apja, anyja!* #00:02:10-0#

R: Sind das Namen oder ist das oben, unten? Also, ich hätte jetzt gesagt, weil es klingt... *apja, anyja...* heißt... wie klingt für mich, wie oben und unten, aber gut (..) (erm) #00:02:17-7#

*A házát isz egye... egyedül építet...ép... (lachend)* Scheiße. #00:02:33-6#

I: Du machst das bis jetzt wirklich sehr gut. #00:02:34-6#

R: Nein (lachend). *A ház... ház...* ist Haus. Das Haus ist eine *építette*. Eine... egy (4s) #00:02:52-6#

*Békák... (erm) béká... békákra vadászott... vadászott. Ebből élt. Ebből. (...)* (erm) ööö (lachend) Gut. #00:03:07-2#

I: Nein? #00:03:07-2#

R: Nein! #00:03:13-4#

(erm) Meg (erm) #00:03:11-2#

I: *Megette*. #00:03:13-1#

R: Ah das ist immer ä und mit Strich ist es é, gel! #00:03:14-7#

I: Ja, du machst das eh so intuitiv richtig. #00:03:20-6#

R: (lachend) Naja... ja. *Megette mind a tó békáit. Csak egyet... egyetlen... egyetlenegy... egyetlenegy szem béka maradt.* #00:03:40-3#

*Egy eszt... este, már (..) szöt... szötéd... ttt...., amikor a gólya haza...t... a békavadász utáán... után. (..) #00:03:57-2#*

*Amielőtt a béka kopo... (lachend) kopogott az ajtón, a gólya a tűz után nézett...ok.* Nein, ich weiß nicht, was *béka* heißt, *gólya* (..) volt... also... #00:04:16-5#

I: Und das sind für dich wichtige Wörter? #00:04:20-2#

R: Ja, oja. Also *gólya*, glaub ich, wäre wichtig für mich. (.) Da... und *béka*. #00:04:27-6#

I: *Béka* wäre auch wichtig für dich. #00:04:27-6#

R: Ja, *béka*, aber das kommt nur einmal... ja, oder das kommt da noch mal vor... bei *bék... bék... békákra... békákra vadászott*. Da kommt's noch mal, das ist nur ein anderer Fall, würde ich sagen. Aber das kommt da noch mal vor und (6s) und da ist noch mal.... *békáit... bék... békait*, kommt's auch noch einmal vor und dann da... *egyetlenegy szem béka maradt...* kommt's auch noch einmal vor. Also, das müsste ich wissen... und *gólya* und da zum Schluss kommt's auch noch einmal vor. #00:05:09-4#

I: Ok, dann sag ich dir jetzt, was diese zwei Wörter heißen und dann kannst du's ja vielleicht noch einmal probieren. Also, *béka* ist der Frosch. A *béka*. Und a *gólya* ist der Storch. #00:05:17-6#

R: Ah ok. (.) So! (.) Das heißt, (...) (erm) (..) ein Storch (4s) (erm) #00:05:29-1#

I: Also, *béka* war der Frosch und *gólya* der Storch. #00:05:34-4#

R: Ok, weil dann (..) würde ich sagen, *sze batya, sze apja* und *ányj.. anyj... anyja...* würde ich auch sagen, dass das Tiere sind, wenn's so ist. (4s) Aber (..) wart einmal... *nem volt sze feles... felesége* (...) vil... und *öccse* (...) na, das sind keine Tiere. Tiere weiß ich, wie die meisten, wie sie heißen (..) würd da *nyuszi* stehen würd ich's verstehen oder *macska* (lachend) (lachend) #00:06:16-6#

I: (lachend). Geht da noch etwas: *Egy este*, ... #00:06:32-4#

R: Wo? Aha. *Amikor a gólya... a békavadász után* (4s) irgendwas mit... der Storch macht irgendwas mit dem Frosch. (lachend) also, *amikor a béka hazaért a békavadász után*. Da macht der Storch, glaub ich, irgendwas mit dem Frosch, aber auch nur weil... (..) der Storch steht zuerst und *a ...* (..) *be...* irgendwas mit Storch.. irgendwas mit dem Frosch seinem irgendwas... macht er, hätte ich jetzt gesagt. #00:07:12-9#

*Amielőtt a béka...* der Frosch (4s) macht (...) *kopogott az ajtón.. kopogott... kopogott az ajtón...* (..) *a gólya a tűz után nézett... nézett...* (erm) (erm) *kopogott az ajt... (...) a tűz után nézett* (6s) (erm) #00:07:45-1#

I: Fällt dir das etwas ein? #00:07:45-1#

R: Nein! #00:07:48-2#

I: Nein? #00:07:48-2#

R: Nein! *Egy... egy* heißt immer eins... oder ein... (..) aber (6s) also ich kann da jetzt auch keine andere Verbindung machen mit irgendeiner anderen Sprache (lachend) kommt mir vor, also (..) nein. #00:08:08-9#

I: Ok. Dann war's das. Danke. #00:08:08-9#

R: (7s)

## GERHARD

I: Lieber Gerhard\*! Du hast jetzt zwei kurze Texte vor dir. Der eine ist Pokémon Go und der andere Az *utolsó béka*. Mit welchem möchtest du beginnen? #00:00:16-7#

G: Mit dem ersten. #00:00:16-7#

I: Dann bitte. Fang einmal an! #00:00:16-7#

G: *Pokémon Go. A zsebszörnyek (Pocket Monsters) újra divatba jöttek! A Nintendo kéci... #00:00:34-7#*

I: Du kannst auch mal gleich den Anfang übersetzen. Aber wie du möchtest. #00:00:34-7#

G: Aha. Gut. (erm) #00:00:38-4#

I: Oder, wo du auch einfach etwas findest. #00:00:38-4#

G: Die Pokemon Monster (...) *új* heißt neu. (..) Irgendetwas Neues. (...) #00:00:48-1#

*A Nintendo keci játékkonzoláiról tervezték figurákká húsz (..) évvel ezelőtt csak a virtuális valóságban (..) játszottak a fiataklók. Bist du narrisch. Majd kepregenyekben esz (...) rájcfilmeken... ah bist du narrisch... lehetett velük találkonci #00:01:42-3#*

I: Találkozni! Ahm! #00:01:42-3#

G: *Találkonci!* (...) (6s) #00:01:48-1#

I: Kannst du... weißt du da irgendwas, was du bereits gelesen hast? #00:01:50-8#

G: A Nintendo... wird bedeuten, bei Nintendo (7s) (6s) *figurákká*, also irgendwas Figuratives... vielleicht. (erm) *virtuális*... irgendwas Fiktives, irgendwas Virtuelles (10s), also mehr versteh ich aus diesem Satz wirklich nicht. #00:02:24-0#

*Három... das ist eine Zahl, das heißt, glaub ich, drei. (...) hét.. hete azonban mindenki rájuk vádascsik a parkokban, utcákban, a szomszéd (.) kertjében. (...) Also, három wie gesagt... három ist eine Zahl. Glaub ich, heißt drei (6s) het ácotban (erm) (9s). Das Einzige, was ich da noch erkenne, ist das Wort utca... das heißt Straße oder Weg... das... (.) und Park... sag ich jetzt einmal, ist vielleicht irgendwie ein Park oder ein Garten oder so irgendwas, aber sonst (..) verstehe ich da noch nichts. (...) #00:03:23-7#*

*A Pokémon Go oksztelefonos alkalmazás lenyege, hofi a játékos (.) minel (.) több (.) rejtőzködő figurát (.) begi (.) yűtszön (..). Halleluja. Also, Pokemon Go ist eben dieses Spiel. Pokemon Go. (9s) Keine Ahnung. Figurát, vielleicht irgendwas von der Figur, aber sonst (.) keine Ahnung. #00:04:14-4#*

*Egi hét álaatt hódította... totta... hódította meg ász egész világot a játék. (...) Das Einzige, was mir da einfällt, ist egész... das kenn ich irgendwie von egéségete*

Prost... ich glaub, das schreibt man so ähnlich. Aber sonst (..) keine Ahnung. (..) #00:04:42-4#

I: Ok. Kannst du irgendwie zusammenfassen, hast du irgendeinen Sinn erkannt, irgendeinen Inhalt, worum's da gehen könnte? #00:04:48-9#

G: Ich könnte mir vorstellen, dass es da darum geht, dass es (erm) um das Spiel (..) Pokemon (..) Monster (..) geht. Dass es (erm) irgendeine... eine neue... eine neue Möglichkeit ist (..), dass das gespielt wird, oder (erm) irgendwie angesehen wird, auch irgendwie... im... im Leben, weil halt irgendwie von den... von den Park... von Park und Straße und so irgendwie die... die Rede ist. Und dass das irgendwie (..) beschreibt, dass die Jugend sich irgendwie damit befasst, würde ich jetzt glauben. #00:05:32-5#

I: Ok. Würde es dir helfen, wenn ich jetzt mal den Text vorlese? #00:05:32-5#

G: (lachend) Es wird sicher anders ausgesprochen (lachend) #00:05:34-3#

I: Aber würde es dir helfen? Probieren wir's? #00:05:37-1#

G: Ja, probieren wir's! #00:05:37-1#

I: *Pokémon Go. A zsebszörnyek (Pocket Monsters) újra divatba jöttek! A Nintendo kézi játékkonzolaira tervezett figurákkal húsz évvel ezelőtt csak a virtuális valóságban játszottak a fiatalok, majd képregényekben és rajzfilmekben lehetett velük találkozni, három hete azonban mindenki rájuk vadászik a parkokban, utcákban, a szomszéd kertjében. A Pokémon Go okostelefonos alkalmazás lényege, hogy a játékos minél több rejtőzködő figurát begyűjtsön. Egy hét alatt hódította meg az egész világot a játék. (...)* #00:06:36-5#

Ist vielleicht jetzt irgendetwas dabei gewesen, was du jetzt aufgrund der Aussprache noch verstanden hättest? #00:06:39-9#

G: Telefon! #00:06:42-3#

I: Aha. Telefon hast du jetzt noch verstanden. #00:06:45-2#

G: Also, *okostélefonos*... also, dasnehm ich an, das hat irgendetwas mit einem Telefon zu tun. Also das (4s) (erm) joa... aber sonst... (...) #00:06:54-8#

I: Ja, passt. Dann, danke einmal. #00:06:56-7#

I: Dann, bist du bereit für den nächsten Text? #00:00:09-5#

G: Ja, bitte. #00:00:09-5#

I: Gut, dann geht es weiter. #00:00:13-0#

G: *Ac utolzó béka. Volt egiszer egi gólya, teljeszen egidül lakott a falujában. (erm) (7s) (erm) volt* ist eine Einheit für Strom... für die Spannung, aber ich glaube nicht,

dass das damit irgendetwas zu tun hat. Schreibt man aber ganz genauso. (...) (erm) also, in dem Satz... keine Ahnung. Das tut mir Leid. #00:00:51-3#

*Nem volt sze felesége, sze ökszé, sze batyja, sze apja, anyja.* Gut (..) das ist irgendeine Aufzählung (...) *anyja* weiß ich, ist die Mutter. (...) (erm) und und und *batyja* ist glaube ich die Großmutter, soweit ich weiß. (..) also das sind irgendwelche, nehme ich mal an, irgendwelche Aufzählungen von Verwandtschaftsgraden (..) vermutlich. (...) #00:01:31-4#

*A hácat isz egi... egyekü... dül épített.* (..) keine Ahnung. (...) #00:01:44-7#

*Békákra vadászott. Ebből élt.* (4s) keine Ahnung. (...) #00:01:54-3#

*Megette mind a tó békáit. Csak (..) egi(...)etlenegi szem béka maradt.* (...) Halleluja. Nein also diese zwei Sätze. (..) kein einziges Wort, das mir irgendwie bekannt vorkäme. (...) #00:02:23-9#

*Egi eszte, már szötéted, amikor á gólja hácaért á békavadász után.* (...) (erm) Halleluja. Also, (..) auch wieder eine Aufzählung (...) *amikor* vielleicht irgendwie etwas mit... mit Freundschaft oder mit ... mit (..) Liebe. (erm) *amica...* ist die Freundin (..) *amicus* der Freund (..) irgendwas in diese Richtung oder *amor* die Liebe, ich hab keine Ahnung, aber irgendetwas Freundschaftliches... Liebevoll, was auch immer. Sonst kenne ich in dem Satz nichts. (...) #00:03:14-1#

*Amielőtt á béka kopogott ac ájtón, a gólja a tűc után nézett...* (4s) Keine Ahnung. #00:03:29-8#

I: Soll ich es dir auch wieder vorlesen? #00:03:32-3#

G: Ich bitte darum! #00:03:32-3#

I: *Az utolsó béka. Volt egyszer egy gólya, teljesen egyedül lakott a falujában. Nem volt se felesége, se öccse, se bátyja, se apja, anyja. A házat is egyedül építette. Békákra vadászott. Ebből élt. Megette mind a tó békáit. Csak egyetlenegy szem béka maradt. Egy este, már sötétedett, amikor a gólya hazaért a békavadász után. Amielőtt a béka kopogott az ajtón, a gólya a tűz után nézett...* #00:04:25-9#

(4s) Ist dir jetzt irgendetwas bekannt vorgekommen? #00:04:34-0#

G: (5s) Gar nicht! #00:04:35-0#

I: Nein! Möchtest du noch irgendetwas sagen am Schluss? #00:04:36-4#

G: Ja, herzlichen Dank für die Auswahl der Studie. #00:04:40-6#

I: Ich danke dir. #00:04:44-5#



## DANIEL

I: Dann beginnen wir jetzt mit der Studie. Lieber Daniel\* (erm) (.), du hast hier zwei Texte, zwei kurze Texte auf Ungarisch. Der eine Text "Pokémon Go" und der andere "Az utolsó béka"! Mit welchem Text möchtest du beginnen? #00:00:26-3#

D: Pokémon Go. #00:00:29-3#

I: Gut, dann so wie wir es zuerst geübt haben. (6s) Lies gleich laut vor, Daniel\*! #00:00:35-2#

D: *Pokémon Go. A zsemsörnyék (Pocket Monsters) újra divatba jöttek! A Nintendo kézi játékkonzolaira tervések figurakkal hús évvel ezelőtt csak a virtuális vaslogban játszottak a fiatalok...* also, das heißt, dieses (.) *semsörnyek* wird irgendein Pocket Monster... *Pokemon*, weil das steht extra auf Englisch (lachend) *Pocket Monsters (...)* oder es heißt *Pocket Monsters (..)* also anscheinend heißen diese Pokemons (..) alle zusammen so (5s)... #00:01:23-1#

I: Einfach laut, was du dir denkst! #00:01:23-1#

D: *Újra divatba jötek...* (erm) ich habe keine Ahnung, was das heißen soll. (.) #00:01:32-6#

*A Nintendo kézi játék... játékkonzolaira...* wird heißen, dass es eine (.) Nintendo Spielekonsole ist (..) weil *játék* ist, glaube ich, das Spiel und *konzolaria* dürfte ein besonders modernes ungarisches Wort sein, dass es seit zwei Jahren gibt (lachend) und Konsole heißt (..) #00:01:50-5#

*tervések figurák hús évvel ezelős (...)* irgendwelche Figuren sind (erm) nur (..) virtuelle (5) virtuelle Sachen für (erm) (...) Burschen, das spielen nur Burschen... #00:02:09-2#

I: Wo siehst du Burschen? #00:02:10-2#

D: *Fiatalok.* Und *játszáttok* heißt spielen. (..) und *csak* heißt, glaube ich, nur... (..) also, das spielen irgendwie nur Burschen (..) und *majd képregényekben és rajzfilmekben lehet velük talkozni* (erm) (...) irgendwas mit einem Film (...) und *velük* heißt, glaube ich, zusammen... oder so irgendwie (..) und (..) *tala.. talakozni* heißt irgendwie sie treffen sich irgendwie zusammen alle (5s) und *majd* heißt jetzt, also irgendwie zuerst war das ein... ich glaube, dass der... also der erste Satz beschreibt, dass es eigentlich nur zuerst einmal so ein Spiel war, wo man irgendwelche Monster gefangen hat und das haben nur Burschen gespielt, aber jetzt (.) hat es sich irgendwie dazu entwickelt, dass sich die Leute alle zusammen treffen (...) #00:03:14-8#

*három hét azban mindenki rájuk vadasik a parkban, utcában, a szomszéd kertben...* also, das heißt irgendwie (5s) *három hét azzaban...* so (.) also seit... seit einer gewissen Zeit (...) seit also diese *három...* seit also einer gewissen Zeit trifft sich jeder eben bei den... im Park oder auf der Straße oder (...) oder sonst irgendwo (...) um das eben zu spielen offensichtlich. (...) #00:03:52-5#

*A Pokémon Go okosfel (..) okostelefonos alkalmas lényeg, hogy a játékos minél több rejtőzködő figurát bejűtsön... (..) also, das muss man anscheinend mit dem (lachend) Telefon spielen. (6s) A Pokémon Go okos... a lényeg, hogy a játékos minél több rejt (6s)... na wart, ich muss den nächsten Satz noch lesen. (..) #00:04:27-7#*

*Egy hét alag hódította meg az eges világot a játék. (4s) Pokemon Go... okostelefonos (4s) hogy a játék... ja, ich überlege gerade, was dieser Satz heißen könnte (lachend) und dementsprechend, also (...) egy hét... egy hét also seit einer Woche (4s) alatt még es világos játék, also es dürfte irgendwie so ein Spiel (erm) also, ich glaub, der Satz heißt, es ist... (.) also, nachdem der Vorsatz irgendwas mit sie treffen sich in den Parks und so...dürfte der nächste Satz sein, dass das Spiel dazu geführt hat, dass die Leute (.) so die ganze Stadt voll ist mit Leuten, die da herumrennen, auf ihr Telefon offensichtlich konzentriert (.) und irgendwelche Pokemons suchen (...) #00:05:18-3#*

I: Wie hast du das jetzt erschlossen? Einfach aus dem, was da steht oder aus deinem Wissen, was du hast darüber? (..) #00:05:26-2#

D: Also, einerseits... einerseits weiß ich, dass (.) die Leute wie die Wahnsinnigen herumrennen mit diesem.. wie das Pokemon Go gerade modern war (.) andererseits steht da irgendetwas mit Telefon und es steht (erm), dass (..) minel több... dass.. minel.. játék... minel ist, glaube ich, (.) dass das alle sind (.) und seit einer Woche (erm) világo ist, glaube ich, die ganze Stadt (..) also, ich hab irgendwie so aus meinem Wissen und aus (.) den Wörtern, die ich da kenne versucht herauszufinden, was den größten Sinn ergibt und für mich ergibt den größten Sinn, wenn der Satz heißt, dass sie durch die ganze Stadt rennen (erm) und man überall die Leute sieht, die auf ihr Handy schauen und da irgendwelche Sachen (.) fangen. Ob das stimmt, weiß ich nicht. #00:06:13-5#

I: Ok. Dann, du hast da oben übersetzt den vierten Satz bei *három hete azonban mindenki rájuk vadászik a parkokban...* du hast gesagt, jedermann trifft sich in den Parks. #00:06:28-5#

D: Ja?! #00:06:28-5#

I: Welche Wörter hast du da wie übersetzt? #00:06:29-9#

D: Also, *három hét...* hét ist glaube ich die Woche, oder das Monat, keine Ahnung, aber es ist eine Zeitangabe (..) und *három* heißt drei (..) und *mindennek* ist alle und (..) *azonban* heißt deshalb, glaube ich *parkokban* ist eben im Park und *utcában* ist (..) also *utca* ist die Straße und *ban* ist eben (.) auf (..) und *szomszéd keretben*, glaube ich, dass ich einmal gehört habe, dass das so heißt, so wie, oder sonst wo. (..) aber woher ich das genau weiß, weiß ich nicht. #00:07:08-8#

I: Ok. Würde es dir helfen, wenn ich diesen ersten Text, wenn ich den einmal vorlese und du hörst mal zu? Wollen wir das auch einmal machen? #00:07:16-4#

D: Das wäre sehr toll. #00:07:18-1#

I: Ok. Dann, ich lese ihn jetzt vor. *Pokémon Go. A zsebszörnyek (Pocket Monsters) újra divatba jöttek! A Nintendo kézi játékkonzolaira tervezett figurákkal húsz évvel*

*ezelőtt csak a virtuális valóságban játszottak a fiatalok, majd képregényekben és rajzfilmekben lehetett velük találkozni, három hete azonban mindenki rájuk vadászik a parkokban, utcákban, a szomszéd kertjében. A Pokémon Go okostelefonos alkalmazás lényege, hogy a játékos minél több rejtőzködő figurát begyűjtsön. Egy hét alatt hódította meg az egész világot a játék. (4s) #00:08:17-3#*

D: Jetzt ist es besser! (lachend) #00:08:17-7#

I: Ist dir vielleicht jetzt, weil ich das vorgelesen habe, noch irgendetwas eingefallen oder möchtest du noch etwas sagen zum ersten Text? #00:08:24-5#

D: Also, der erste Satz... (lachend) der erste Satz heißt... (erm) dass das Pokemon Spiel jetzt... also, es ist jetzt etwas Neues herausgekommen. (erm) Das Nintendo hat man eben (erm) auf dem (..) hat man spielen können bis jetzt.. #00:08:40-6#

I: Wo siehst du das? #00:08:40-6#

D: *A Nintendo kézi...* das ist noch immer *teves hús éven...* das ist wieder eine Zeitangabe... man hat so lange nur spielen können im virtuellen... (erm) nur auf virtueller Basis in der Spielkonsole und das haben nur Burschen gespielt und jetzt (erm) (erm) und dann sind aber bis jetzt dann auch noch Filme... und in Filmen hat man sie auch... in einer Verfilmung hat man sie auch noch gesehen, da hat man sie, also, treffen können. Und seit eben einer anderen Zeitangabe (erm) ist jetzt eben.. sieht man eben (..) die Leute alle, wie sie eben sich auf den Straßen, auf den Parks und sonst irgendwo treffen, weil sie eben versuchen mit ihren Telefonen (erm) die Pokemon einzufangen (..) und (..) #00:09:24-7#

I: Einzufangen? Wo siehst du das? #00:09:26-5#

D: : *Bejűtsön!* #00:09:30-0#

I: Aha! #00:09:29-0#

D: Das hat so finnisch geklungen, aber nachdem du das richtig vorgelesen hast, glaube ich, es heißt, dass man das einfängt. (..) #00:09:36-6#

I: Ok. Noch etwas zum ersten Text oder gehen wir zum zweiten Text? #00:09:39-2#

D: Nein, aber du könntest mir den letzten Satz vom ersten Text noch einmal vorlesen! #00:09:44-5#

I: *Egy hét alatt hódította meg az egész világot a játék.*(5s) Sag gleich, was du dir denkst! #00:09:55-4#

D: (4s) Ja, ich glaube, dass... ich bin mir nicht sicher... also, entweder es heißt, dass es sozusagen die ganze Stadt auf Trab hält oder es heißt sozusagen sprichwörtlich nach ein paar Wochen (...) nach ein.. nein, *egy hét* heißt (..) eine Woche (...) ich weiß nicht, ich glaube, dass das so irgendwie heißt, es hat eine Woche so alles aufgehalten (4s) aber ich weiß nicht, ob das stimmt. #00:00:33-1#

I: Na das ist ja ok. Wunderbar. Gehen wir zum zweiten Text! #00:00:35-7#

D: Aber es wäre einfacher, wenn du es liest und nicht ich! #00:00:36-0#

I: Nein, zuerst wirst es du lesen. Dann gehen wir also zum zweiten Text! #00:00:39-6#

D: Ok. *Az utolsó béka. Volt egyszér egy gólja, teljesen egyedül lakott a faljában. Nem vol... nem volt se feleség, se ökcse se batyja, se apja, anyja. A háját is egül építeni. (.) Békária vádasott. Ebből el.. el... elt. Megett... also, ich (erm)...* #00:01:20-7#

I: Probier's einfach! Du kannst schon übersetzen! #00:01:22-0#

D: *Az utolsó béka* heißt irgendwie so (..) *az* (.) das erste *béka* ist (.) weiß ich nicht, vielleicht eine Ziege oder irgendwas ist ein *béka*... es ist irgendein Viech glaube ich (.) und *utolsó* heißt so irgendwie das Erste oder das Letzte oder so (.) *utolsó*... ich bin mir nicht sicher, ob es das Erste oder das Letzte ist. (.) #00:01:44-6#

*Volt egyszer* heißt es war einmal, also es dürfte sich um, auch nach dem ersten Satz zu gehen, um eine Geschichte oder ein Märchen handeln (..) und es war einmal ein... ein... *egy gólya*, das dürfte heißen irgendein... aus... ein Tier eben. Ja?! (4s) Und es hat (..) gewohnt (..) *teljesen egyedül lakott a faljában*... es hat irgendwo gewohnt (..) #00:02:12-1#

I: Wo ist gewohnt? #00:02:12-1#

D: (.) *lako... láko... lakott. Lakott!* Es hat irgendwo gewohnt. (...) #00:02:18-0#

und es hat aber leider sehr viele Sachen nicht gehabt. *Nem volt* heißt, es hat nicht gehabt (..) *ss... sz... s... sze* ist glaube ich so, wie es hatte nicht... nicht das... was *feleség* heißt, weiß ich nicht (..) das andere weiß ich a... o...öökse weiß ich auch nicht, *apja* und *anyja* ist... es hatte keine... keine Ding, also es dürfte ein Waise gewesen sein. #00:02:41-8#

I: Keine Ding? Was ist Ding? #00:02:41-8#

D: *Apja* und *anyja*... keine... keine... Eltern. #00:02:46-4#

I: Eltern! #00:02:46-4#

D: Ja, also es hatte keine Eltern, keinen Papa und keine Mama. (..) Also, es hat offensichtlich (..) viele viele Dinge nicht gehabt (..) es hatte nicht einmal Essen. (..) #00:02:57-8#

I: Wo steht das? #00:02:57-8#

D: *Épít.. építette...* (..) und *egedül...* also, ich glaube, es hatte... *haza is...* (...) *a haza...* also das Haus ist (..) nein, das Haus ist... (6s) *a haza* ist (..) also, irgendetwas ist mit dem Haus und *békária vadásott...* *vadásó* ist irgendetwas zum Essen und es hätte das gerne... *békária* ist... es... es hätte gerne irgendetwas (.) und *ebből* et...

ist... es hat davon gegessen. (..) also, offensichtlich hat es nichts und es wollte irgendetwas haben und das hat es gegessen. (.) Das ist ein sehr armes... (.) Viech. (..) oder Kind (.) oder was auch immer das ist. (..) #00:03:46-6#

*Meget mind a tó (.) békát(...) meget mind a tó békát... (..) #00:03:51-6#*

I: *Megette...* #00:03:53-5#

D: *Megette mind a tö... tó.... (..) also, es hat irgendetwas aufgegessen(...) alles (.) alles aufgegessen. (.) #00:04:04-4#*

*Csak (..) egelteti szem béka maradt (..) maradt (4s) irgendetwas ist übrig geblieben (..) csak heißt (.) nur (...) dann weiß ich nicht und béka ist wieder das, was... (..) und maradt ist übrig geblieben oder geblieben, glaube ich, heißt's. (...) #00:04:30-5#*

*Egy este... (..) egy este (.) ein... eines Abends (..) mar sötédett amikor a gólya hazaért a békavadas után (...) also, eines Abends (..) irgendein... irgendsolche zwei Wörter, die ich erst weiß, wenn du's vorliest... (lachend) (.) amikor a... also wenn sie's... Haus... zu Hause... gekommen ist.. a béka... a békavadas után... (.) in irgendeine Straße (.) (erm) nein, dann után ist dann... nicht utca (...) #00:05:08-4#*

*Ami(./)lőtt a béka ká...ko(./)pogott az ajtón, a gólya a tűz után nézett... (.) also, irgendetwas ist mit einer Tür (.) ajtón und (.) a gólya ist diese (6s) nézett... es hat da drunter geschaut (...) után... es hat da irgendwie drunter geschaut (.) mehr (.) weiß ich nicht. Vielleicht möchtest du's vorlesen? #00:05:38-0#*

I: Soll ich dir's jetzt noch einmal vorlesen? #00:05:38-0#

D: Ja! #00:05:40-8#

I: Ok. *Az utolsó béka. Volt egyszer egy gólya, teljesen egyedül lakott a falujában. Nem volt se felesége, se öccse, se bátyja, se apja, anyja. A házát is egyedül építette. Békákra vadászott. Ebből élt. Megette mind a tó békáit. Csak egyetlenegy szem béka maradt. Egy este, már sötédett, amikor a gólya hazaért a békavadász után. Amielőtt a béka kopogott az ajtón, a gólya a tűz után nézett... (4s) #00:06:28-9#*

D: Also, pass auf. A béka ist eine Ziege (..) utolsó heißt, das Letzte (.) und der gólya ist ein Riese und das ist eine Geschichte von einem Riesen (.), der hat (erm) der hat in der Nähe von irgendwo gewohnt und der hat nichts gehabt und der hat (..) der hat dann alle aufgegessen, alle Ziegen (.) und nur eines ist übrig geblieben und wie der (.) wie dann irgendeines Abends (.) (erm) es war schon in der Dämmerung (.) (erm) hat der (erm) hat der (erm) amikor a házát is... után... der war schon in der Nähe vom Haus... da hat er die... die.. die letzte Ziege (erm) die... die (erm) die... die Tür irgendwie aufgemacht und ... und... hat durchgeschaut. (lachend) es ist eine sehr schöne Geschichte. #00:07:17-7#

I: Wie bist du jetzt... wie bist du jetzt dazu gekommen, dass du's so wiedergibst? #00:07:20-9#

D: Das weiß ich nicht, wenn du die Wörter vorliest, fallen mir die Wörter schneller ein, weil sie wahrscheinlich richtig abgespeichert sind in meinem Kopf, aber wenn ich sie

vorlese, klingen sie so falsch, dass mein Kopf nicht draufkommt, wie das Wort heißt.  
#00:07:33-3#

I: Ok. Dann sind wir fertig! #00:07:38-4#

D: Dankeschön. (...) #00:07:40-1#

I: Ich danke dir auch. #00:07:40-6#

## LILLA

I: Gut, beginnen wir mit der Studie. (..) So! Hier hast du zwei Texte, und zwar einmal "Pokémon Go" und der andere Text ist "Az utolsó béka"! Bitte! So wie wir es geübt haben! (...) #00:00:20-3#

L: (erm) *Pokémon Go!* (6s) *A zsebszörnyek (...) újra divatba jöttek! A Nintendo kézi játék(.)konzoláira tervezett figurákkal húsz (..) évvel ezelőtt csak a virtuális valóságban (..) játszottak a fiatalok, (..) majd képreg... képregényekben és (...) rajzfilmekben lehetett velük találkozni, három héte azonban (..) mindenki (..) rájuk (..) vadászik a parkban(.) parkokban, (4s) utkákban, a szomszéd.... a szomszéd (..) kert... kertjében. A Pokémon Go oko... okostelefonos (..) alk... alkalmazás (..) lényeg... lényege, (..) hogy a játékos minél több rejtőz... rejtőzködő figurát (..) begyűjtsön. Egy hét alatt hódította meg az egés... egész világot a játék.* #00:03:01-0#

(7s) Ja! (lachend) In diesem (..) Text geht es um (9s) (erm) (..) Pokemon Go, dass man das eben (5s)... #00:03:20-5#

I: Sag einfach, was du dir gerade denkst! Wo bist du gerade mit deinen Gedanken? #00:03:24-4#

L: (5s) Dass das kein ungarischer Small Talk ist (lachend)! #00:03:35-5#

I: Na schau es dir vielleicht noch einmal von Anfang... oder (..) sind da Wörter drinnen, die du... (..) #00:03:39-2#

L: Ja, Nintendo und Pokémon Go! (lachend) und (..) csak (..) heißt (...) aber (..) oder? (...) (erm) und (6s)... ja das *hogy* heißt das (..) wahrscheinlich in dem Fall. (...) und (5s) (erm) das man das eben bei Nintendo ist es eben (erm) ein Computerspiel eben, das man mit einer Konsole spielt (..) #00:04:13-6#

I: Wo siehst du Konsole? #00:04:13-6#

L: wegen *játékkonzolária*(...) (erm) (7s) #00:04:30-1#

I: Sag einfach laut, wo du gerade... #00:04:31-3#

L: Na, ich schaue gerade, ob ich jetzt noch irgendetwas sagen kann (lachend) (erm) (..) *három* habe ich erkannt als Zahl (sie zählt still vor sich hin: egy kettő három) (erm) drei! (7s) #00:04:50-3#

Ja, wahrscheinlich *parko... parkokban* (5s) vielleicht, dass man das eben (..) dieses Spiel, dass man das jetzt eben draußen spielt, also das (erm) (5s) ich nehme an, es geht darum, dass man eben zu... zuerst hat man Pokemon (...) (erm) zuhause gespielt auf der Konsole und durch das Pokemon Go (..) (erm) geht man dafür jetzt in den (..) Park und nach draußen und spielt das eben draußen. (5s) ja (...) aber (4s) ja, ich kann so nur vereinzelte Füllwörter eben erkennen, wie *és* heißt und (4s) und (erm) (7s) *egy* heißt ein... eins oder ein (4s) und *a* (..) ist (..) ein Artikel. (6s) ja. (..) #00:06:03-0#

I: Ja, noch irgendetwas? #00:06:03-0#

L: (4s) Ja und manche Wörter kann... also (..) kenne ich eben, aber kann sie nicht (..) übersetzen, aber sie sind mir (...) eben bekannt. #00:06:15-7#

I: Welche sind das? #00:06:18-4#

L: (..) *Minden*. (..) Also, *mindenki* steht hier, aber... *minden* kenne ich. (4s) und eben das (..) das *csak* (5s) und *újra* heißt wahrscheinlich, also *új* heißt ja neu(..) ja (4s) vielleicht geht es darum, dass es jetzt... dass man (..) Pokemon jetzt eben neu spielen kann, eben mit Pokemon Go. (4s) Ja. (6s) #00:06:53-2#

und eben die Zahlen eben dazwischen, eben das *három* (..) und *egy* (4s) ja und *okosztelefonos* (4s) ist wahrscheinlich das (..) Handy (4s) hätte ich mir jetzt gedacht... #00:07:14-2#

I: Warum? #00:07:16-2#

L: Wegen Telefon. (..) und wegen (..) Pokemon Go, dass man das eben am Telefon spielen kann. (5s)

I: Noch irgendetwas... vielleicht etwas mit Figu... #00:00:03-6#

L: Ja, ja... frag mi... Figur (..) aso.. *figurát*... (...) (erm) (...) sind das eben die Figuren, die Monster damit gemeint. (...) vielleicht (4s) #00:00:25-5#

I: Noch etwas zum ersten Text? (4s) #00:00:29-1#

L: (lachend) Nein, ich glaube, das... war's im Großen und Ganzen. #00:00:32-8#

I: Würde es dir helfen, wenn ich den Text einmal vorlese? (.) Aber du hast ihn im Prinzip eh... (4s) #00:00:36-9#

L: Ja, also die Aussprache weiß ich ungefähr eben... w... wie man die e's und a's betont mit (...) Strich und ohne (...) #00:00:47-1#

I: Ja, ok (..) dann... wollen wir gleich zum zweiten Text? #00:00:50-0#

L: (lachend) Ja! #00:00:53-9#

I: Ja, du kannst auch gleich einen Satz vorlesen und dann gleich einmal schauen, ob du da etwas verstehst, wenn du willst (.) aber (.) wie du willst (.) ja... #00:01:00-3#

L: Ok. (..) *Az utolsó béka. (..)Volt (..) egi... egy... egyszer egy (...) gólya, teljesen egyedül lakott a falujában. Nem volt sze fele... felesége, se öksze... ökse, se (..) bátyja, (.) se (..) apja, anyja. A házát (.)is (..)egyedül építet... építette. (..) Békára vadászott. Ebből elt. Megette mind a tó békáit. Csak (..) egyetlenek szám... szem béka maradt. Egy este, már (...) sötéted... sötétedett, amikor a gólya (..) hazaert a békavadás... dász után. (...) Amielőtt a béka kopogott (..)az (...)ajtón, a (4s)gólya a tűz (..) után nézett... (4s) #00:03:09-1#*



(erm) (...) Ich kenne *volt von hol volt, hol nem volt* (erm) was man sagt bei Märchen es war einmal (..) also, frei übersetzt (..) das heißt, glaube ich, es war einmal, es war nicht einmal (..) (erm) (...) ja, dann ist da wieder *egy* (8s) (erm) ja *egyszer* (5s) *volt egyszer* heißt eben wahrscheinlich einmal (5s) (erm) schließe ich jetzt daraus. (...) #00:03:49-6#

*Nem volt* ist eben (..) dass es nicht war (..) also, *nem* ist eben die Verneinung (35s) (erm) was finde ich noch... (19s) #00:04:49-4#

(erm) *nézett*... das letzte Wort im Text (erm) ist auf jeden Fall (..) also *néz* heißt (..) sehen oder schau! (4s) und *az ajtón* ist mir auch irgendwie bekannt, aber ich weiß nicht, wo ich das aufgeschnappt habe. (11s) und *amikor*(..) (erm) (...) kenne ich auch... vom Klang... also von der Aussprache her eben... vom gesprochenen Wort her. (19s) #00:05:46-5#

I: Ja? (...) Kennst du sonst noch irgendein Wort von der Aussprache, aber du weißt nicht (..) was es heißt oder so (..) ist dir sonst noch etwas bekannt? (..) #00:05:55-2#

L: (erm) (7s) vielleicht das *egy* (..) *este* (12s) *utna... után*... ich weiß nicht (...) also (..) da ist wieder dieses *mind* und *minden* (..) das ist ja wieder das. (7s) ja (erm) #00:06:34-5#

I: Würde es dir da helfen, wenn ich es einmal vorlese? #00:06:34-5#

L: Ja bitte! #00:06:36-9#

I: Wir können es ja einmal probieren! #00:06:36-9#

L: Ja, probieren wir! #00:06:37-6#

I: (lachend) Ok. Az utolsó béka. Volt egyszer egy gólya, teljesen egyedül lakott a falujában. Nem volt se felesége, se öccse, se bátyja, se apja, anyja. A házát is egyedül építette. Békákra vadászott. Ebből élt. Megette mind a tó békáit. Csak egyetlenegy szem béka maradt. Egy este, már sötétedett, amikor a gólya hazaért a békavadász után. Amielőtt a béka kopogott az ajtón, a gólya a tűz után nézett... #00:07:26-2#

(...) ist dir da vielleicht jetzt noch irgendetwas bekannt vorgekommen? (..) #00:07:30-3#

L: Nein, nicht wirkli... Ja, das *ajtón* (..) (erm) also, ich kenne es auf jeden Fall (5s) ich weiß nicht, ob es (..) Tür heißt (*in diesem Augenblick läutet es an der Tür*) ... ich weiß nicht...(..) ich bin... also... aber auf jeden Fall kenne ich das Wort, aber ja (..) ich weiß nicht, was es heißt, ich bin mir jedenfalls nicht sicher (..) #00:07:51-2#

I: Sonst noch etwas? #00:07:51-2#

L: (...) Nein. #00:07:55-9#

I: Ok!

## Abstract

In dieser Masterarbeit geht es um Verständnisstrategien von rezeptiven Zweisprachigen des Ungarischen. Jene sind in den rezeptiven Fertigkeiten des Lesens und Hörens geschult und verfügen demnach dennoch über eine erhebliche sprachliche Kompetenz. Im Zuge der Forschung wird untersucht, wie genau diese Untergruppe der Zweisprachigen mit der dominanten Sprache Deutsch bei zwei kurzen ungarischen Texten zu ihrem Verständnis kommen. Da die rezeptiven Zweisprachigen in der Forschung noch nicht ausführlich erforscht wurden, wird dadurch eine Forschungslücke gefüllt. Dafür wird ein introspektives Verfahren des Lauten Denkens gewählt, um innere Prozesse und Strategien sichtbar zu machen. Acht ProbandInnen werden aufgefordert, ihre Gedanken bei der Bearbeitung und Übersetzung der Texte laut mitzuteilen. Die daraus resultierenden verbalen Daten werden transkribiert und mittels der Software MAXQDA ausgewertet und codiert. Die Ergebnisse zeigen beim Generieren von Verständnis eine hohe Beteiligung an Kontext- und Weltwissen. Darüber hinaus müssen Wörter klanglich richtig abgespeichert sein, um zu einer Wiedererkennung zu gelangen. Weiters liefert die Forschung Ergebnisse zur Theorie des Kontrastmangels seitens der rezeptiven Zweisprachigen, da ihnen Wörter zwar vertraut erscheinen, sie aber keine Bedeutung mit ihnen verknüpfen können.