



Studienabschlussarbeiten

Fakultät für Sprach- und
Literaturwissenschaften

Münchner Beiträge zur Sprachwissenschaft

Huttner, Lena-Marie:

Zu mentalen Konzepten im Bilingualismus

Masterarbeit, Sommersemester 2019

Gutachter*in: Werani, Anke

Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaften

Institut für Phonetik und Sprachverarbeitung

M.A. Phonetik und Sprachverarbeitung

Ludwig-Maximilians-Universität München

<https://doi.org/10.5282/ubm/epub.73376>



LUDWIG-
MAXIMILIANS-
UNIVERSITÄT
MÜNCHEN



Phonetik & Psycholinguistik

Münchener Beiträge zur Sprachwissenschaft

Abschlussarbeiten zur Erlangung des akademischen
Grades

eines Master of Arts (M.A.)

Zu mentalen Konzepten im Bilingualismus

Lena-Marie Huttner

betreut von Prof. Dr. Anke Werani

Band 3

2020

Kurzfassung

Menschen die bilingual aufwachsen, müssen zwei oder mehr Bedeutungssysteme erwerben und aushandeln. Dabei stellt sich die Frage, wie die Konzepte bilingualer Sprecher entstehen und interagieren. Um diese Frage zu beantworten werden Bilingualismus und Konzepte in vorliegender Arbeit zunächst von theoretischer Seite betrachtet. Bilingualismus wird hierbei als der Erwerb zweier Erstsprachen im Kindesalter definiert. Konzepte stellen, als multimodale sensomotorische Repräsentationen, einen Teil der nicht-sprachlichen Kognition und des Denkens dar. Der Erwerb bilingualer Konzepte gestaltet sich dabei anders als der Erwerb des Vokabulars einer Fremdsprache. Demnach muss sich auch die konzeptuelle Organisation unterscheiden. Monolingual-sprachvergleichende Studien lassen vermuten, dass die konzeptuelle Ähnlichkeit der Wörter mit steigendem Abstraktionsgrad abnimmt. Um den Zusammenhang von Sprache und konzeptuellen Denken im Bilingualismus experimentell zu untersuchen, bewerteten spanisch-deutsch Bilinguale 15 übersetzungsgleiche Begriffe unterschiedlichen Abstraktionsgrades auf einem semantischen Differenzial. Eine später erlernte Fremdsprache, Englisch, wird ebenfalls in die Umfrage aufgenommen. Die Auswertung zeigt, dass sich abstrakte Begriffe am ähnlichsten sind, während konkrete Begriffe in ihrer konzeptuellen Ähnlichkeit weiter auseinander liegen. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die Lexika monolingualer und bilingualer Sprecher nicht zu vergleichen sind. Das bilinguale mentale Lexikon bildet damit eine eigene, vollkommene Entität und unterscheidet sich vom monolingualen mentalen Lexikon.

Schlagwörter: Bilingualismus, Konzeptbildung, mentales Lexikon, affektive Konnotation, semantisches Differenzial

Abstract

Bilinguals who grow up speaking two or more languages have to negotiate two or more systems of meaning within their minds. This study aims to answer the question how bilingual concepts form and interact within the mental lexicon. First bilingualism and concepts are introduced as theoretical constructs. Bilingualism is defined as the acquisition of two first languages during childhood. Concepts are multimodal mental representations of words and are regarded as a part of non-linguistic cognition. Further, bilingual language acquisition differs from the acquisition of a foreign language later in life, which leads to the conclusion that the organization of concepts also differs in accordance with the acquisition type. Monolingual language comparison studies show that the conceptual similarity of words decreases the more abstract the word. In order to investigate the relationship between language and conceptual thinking in bilinguals, an experiment was devised: Spanish-German bilinguals were asked to rate 15 translation equivalents in their first two languages as well as a foreign language, English, on a semantic differential scale. The results show that abstract words are more similar than concrete words. This leads to the conclusion that bilinguals organize concepts in a way that is contrary to the assumptions derived analogously from monolingual studies. The bilingual mental lexicon represents its own entity, it is distinct from that of a monolingual.

Keywords: Bilingualism, concept formation, mental lexicon, affective connotation, semantic differential.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
2	Bilingualismus	3
2.1	Definition und Dimensionen.....	4
2.2	Denken in mehreren Sprachen.....	8
2.3	Wörter, Konzepte und Bedeutung	14
2.3.1	Bedeutung	18
2.3.2	Konzepte im bi- und multilingualen Spracherwerb.....	20
2.3.3	Konzeptarten.....	22
2.4	Emotion und Affekt im Bilingualismus.....	24
2.5	Das bilinguale mentale Lexikon	29
2.6	Zusammenfassung der theoretischen Ausarbeitung	36
3	Zur Messung von Konzepten.....	39
3.1	Das semantische Differenzial	40
3.2	Umsetzung des semantischen Differenzials in einer sprachvergleichenden Studie.....	42
4	Hypothesen	44
5	Methode	46
5.1	Vorstudie.....	46
5.2	Studiendesign.....	47
5.2.1	Teilnehmer	49
5.2.2	Das Bilingualitätsprofil.....	51
5.2.3	Die Skalen des semantischen Differenzials	52
5.2.4	Die Auswahl der Stimuli.....	54
5.2.5	Durchführung.....	55
6	Ergebnisse und Auswertung	56
6.1	Ergebnisse des Deutschen.....	58
6.2	Ergebnisse des Spanischen	59
6.3	Ergebnisse des Englischen.....	60
6.4	Ergebnisse des Sprachvergleichs	61
7	Diskussion.....	64
8	Fazit	76
9	Bibliographie	79
	Anhänge	85

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Das Modified Hierarchical Model (MHM) des bilingualen mentalen Lexikons.....	32
Abbildung 2: Das adaptierte MHM des Lexikons im Bi- und Multilingualismus.	34
Abbildung 3: Die Konzepte des Spanischen im semantischen Raum	62
Abbildung 4: Die Konzepte des Deutschen im semantischen Raum.....	63
Abbildung 5: Die Konzepte des Englischen im semantischen Raum.....	63

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: die Adjektivpaare des semantischen Differenzials in den Sprachen Spanisch, Deutsch und Englisch unter Angabe der antizipierten Faktorladung	53
Tabelle 2: Die Stimuli des Experiments	54
Tabelle 3: Rotierte Komponentenmatrix der deutschen Adjektivpaare.....	58
Tabelle 4: Rotierte Komponentenmatrix der spanischen Adjektivpaare	59
Tabelle 5: Rotierte Komponentenmatrix der englischen Adjektivpaare	60
Tabelle 6: Die mittleren Differenzen der Lageparameter der Konzepttypen im Sprachvergleich	61

Abkürzungsverzeichnis

EPA	–	Evaluation, Potenz, Aktivität
KMO	–	Kaiser-Meyer-Olkin
L1	–	Erstsprache
L2	–	Zweitsprache
MHM	–	Modified Hierarchical Model

1 Einleitung

Etwa die Hälfte der Europäer spricht mehr als eine Sprache (Eurobarometer, 2012). Auch, wenn zu diesem Sachverhalt keine globalen Statistiken existieren, so wird doch häufig angenommen, dass zwischen 50% und 75% der Menschheit mindestens zwei Sprachen spricht. Während einige Menschen im Laufe des Lebens neben der Muttersprache eine weitere Sprache erlernt haben werde, so wird ein nicht unerheblicher Teil davon bereits von Kindesbeinen an in zwei oder mehr Sprachen kommunizieren. Mehrsprachigkeit ist nicht nur ein allgegenwärtiges Phänomen, sondern auch eine natürliche Konsequenz menschlichen Lebens. Auch die Linguistik, als Wissenschaft, welche sich der Erforschung der Sprache widmet, muss dieser Tatsache gerecht werden. Dennoch ist nur wenig über das Entstehen und die Auswirkungen bilingualer Sprache bekannt.

Menschen, die seit ihrer Kindheit mehr als eine Sprache sprechen, verfügen über mindestens zwei verschiedene Systeme, mithilfe derer sie ihre Umwelt benennen können. Es ist selbstverständlich, dass sich Sprachen in der Art und Weise, in welcher sie die Welt verschlüsseln unterscheiden. Dies beginnt in der grammatischen Struktur, welche den Sprachen zugrunde liegt, ist aber auch in den Worten, welcher man sich bedient wieder zu finden. Die sprachliche Struktur wird in der Kindheit erlernt und anhand mentaler Konzepte im Gedächtnis gespeichert. Die Konzepte, derer Sprecher sich bedienen um die Welt zu begreifen sind dabei wesentlich komplexer, als bisher angenommen. Eine bilinguale Person kann sich frei zweier oder mehrerer struktureller Systeme bedienen, die Frage besteht jedoch, wie diese strukturellen Systeme im Gedächtnis des Sprechers miteinander interagieren. Diese Arbeit soll sich daher der Ergründung folgender Frage widmen: Wie entstehen Konzepte im Bilingualismus?

Es ist davon auszugehen, dass dem mehrsprachigen Erstspracherwerb dieselben kognitiven Prozesse zugrunde liegen, welche auch den einsprachigen Spracherwerb ermöglichen. Die Besonderheit des Bilingualismus ist daher nicht im Prozess der Konzeptentwicklung zu suchen, sondern im Umgang mit zwei oder mehreren, womöglich konkurrierenden, konzeptuellen Sprachsystemen. Das Entstehen der Konzepte bezieht sich daher nicht auf den Prozess des Spracherwerbs, sondern auf das Zusammenspiel zweier Sprachsysteme im konzeptuellen Gedächtnis. Es stellt sich hier auch die Frage,

inwiefern die Konfiguration der Konzepte im bilingualen Erstspracherwerb von der Mehrsprachigkeit durch Erlernen einer Fremdsprache unterscheidet.

Mehrsprachigkeit ist ein hoch komplexes, individuelles sowie soziales Phänomen. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit demselben bedarf daher einer holistischen Betrachtungsweise, welche neuro-, sozio-, und psycholinguistische Ansätze in Betracht zieht. Die Soziolinguistik beschäftigt sich mit dem sozialen Rahmen sowie den Auswirkungen politischer Entscheidungen und gesellschaftlicher Einstellungen auf Bilinguale und deren Sprachgebrauch. Mit Konzepten beschäftigt sich dahingegen vorwiegend die Neurolinguistik. Anhand bildgebender Verfahren und Läsionsstudien soll mehr über die Verankerung von Sprache, Bedeutung und Wissen in Erfahrung gebracht werden. Oftmals wird auch die Organisation zweier oder mehrerer Sprachen im Gehirn mittels neurowissenschaftlicher Methoden untersucht. Diese Arbeit soll sich den psycholinguistischen Ansatz als Schwerpunkt setzen, eint er doch die andern beiden oben genannten Subdisziplinen. Der psycholinguistische Ansatz der Bilingualismusforschung betrachtet den Sprecher sowohl als sozialen Wesen, als auch als geistiges Individuum (Pavlenko, 2014). Hier soll daher die Sprache als Ausprägung menschlicher Kognition, unter Einbeziehung sowohl sozio- als auch neurolinguistischer Aspekte untersucht werden.

Der Forschungsfrage soll nach den Regeln des kritischen Rationalismus (Döring/Bortz, 2016) auf den Grund gegangen werden: Einer fundierten theoretischen Auseinandersetzung mit der betreffenden Thematik folgt das Formulieren von Hypothesen, welche dann in einer empirischen Untersuchung zu belegen oder abzulehnen sind. Hierfür soll zunächst die theoretische Grundlage erörtert werden, diese gliedert sich in drei Themenbereiche: zu Beginn ist der Begriff des Bilingualismus als Gegenstand der Forschung zu definieren und in seinen Dimensionen zu beschreiben. Danach wird auf die Auswirkungen des Bilingualismus auf das Denken eingegangen; in diesem Zusammenhang wird die Theorie der linguistischen Relativität zu Rate gezogen. Erst dann können Terminologie sowie Forschungsstand zu Konzepten, Bedeutung und deren aufgeschlüsselt werden. Hierbei gilt es ein besonderes Augenmerk auf die Rolle von Emotion und Affekt im Bilingualismus zu richten; dieser Zusammenhang wird im groben Rahmen der Embodiement Theorie genauer betrachtet. Diese Ausarbeitungen tragen dann zur Erläuterung und Aufstellung eines Modells des bilingualen mentalen Lexikons bei. In Ermangelung an Literatur zum mentalen Lexikon simultaner Bilingualer, muss

hier eigens ein Modell des Lexikons, basierend auf Forschung von Aneta Pavlenko (2009) erstellt werden. Auf Basis der theoretischen Ausarbeitung können nun Hypothesen formuliert werden. Zuvor ist allerdings der Rahmen der Datenmessung, das semantische Differenzial nach Osgood, Suci & Tannenbaum (1978), vorzustellen. Die aufgestellten Hypothesen, zwei an der Zahl, in Unterhypothesen gegliedert, sind in der Folge durch eine empirische Untersuchung anzunehmen oder abzulehnen. Die entsprechende Studie besteht aus einer Befragung Deutsch-Spanisch Bilingualer, die Englisch als Fremdsprache erlernt haben. Die Teilnehmer sollen im Rahmen der Studie 15 übersetzungsgleiche Substantiva je Sprache auf 12 Adjektivskalen bewerten. In der Auswertung werden dann mittels einer Hauptkomponentenanalyse Faktoren extrahiert, anhand welcher sich die konnotative Bedeutung der übersetzungsgleichen Begriffe vergleichen lässt. Die Ergebnisse gilt es im Anschluss kritisch zu diskutieren.

2 Bilingualismus

In der modernen Sprachforschung nimmt die Mehrsprachigkeitsforschung bisweilen eine Sonderstellung als Nischenfach ein. Der Monolingualismus gilt in der Wissenschaft als Norm.¹ Ein Großteil der modernen linguistischen Theorien basiert auf Studien zum Monolingualismus. Häufig werden dann Erkenntnisse und Theorien, die diesen Studien entspringen auf multilinguale Sprecher übertragen (Pavlenko, 2014). Diese Übertragung funktioniert nicht immer einwandfrei. Der multilinguale Sprecher wird deswegen oftmals als defizitär gegenüber dem monolingualen Sprecher angesehen; eine Problematik die es hier auch zu thematisieren gilt (Grosjean, 2010; Pavlenko, 2014). Die Sprache des Mehrsprachigen ist allerdings nicht an der des Einsprachigen zu messen. Es ist zunächst wichtig zu betonen, dass das Sprachvermögen eines Bilingualen nicht aus zwei

¹ Die Behandlung des Monolingualismus als Norm ist zugleich alt – im Sinne eines weit verbreiteten und traditionellen wissenschaftlichen Paradigmas, welches erst seit kurzer Zeit in Frage gestellt wird – und neu – die Fiktion einer monolingualen Gesellschaft als Ausdruck einer identitätsstiftenden Gemeinschaft fasste erst in der Ideologie des frühen 20. Jahrhunderts Fuß in Europa (Pavlenko, 2014). Aus dieser Betrachtung entstammt auch die Annahme, eine bilinguale Person müsse eine zwischen den Sprachen gesplante Identität aufweisen und stünde somit in einem Loyalitätskonflikt. Diese soziopolitische Einstellung ist auch in die Forschung übergegangen und informiert bisweilen noch immer die einschlägige Fachliteratur.

getrennten Sprachen besteht, sondern als ein einziges, vollkommenes, integriertes System zu verstehen ist (Grosjean, 2010). Auch wenn in vorliegender Arbeit speziell die Mehrsprachigkeit untersucht werden soll, wird es wohl aufgrund des Ungleichgewichts der Forschung notwendig sein, auf Literatur zum Monolingualismus zurückzugreifen.

Tatsächlich sind Mehrsprachigkeit und das Leben in mehrsprachigen Gemeinschaften etwas zutiefst Menschliches. Multilingualismus ist also nicht als Abweichung von einer imaginären Norm zu sehen, sondern als allgegenwärtige und notwendige Tatsache menschlicher Sprache und menschlichen Sprechens (Romaine, 2017). Gemeinschaften von Menschen fanden sich seit jeher im sozialen und ökonomischen Kontakt mit Anderen, die nicht immer dieselbe Sprache sprachen. Multilingualismus wurde somit zu einer Notwendigkeit des kulturellen Austausches (Romaine, 2017). Zunächst gilt es allerdings, die Begriffe des Bi- und Multilingualismus in ihrem wissenschaftlichen Gebrauch zu definieren sowie die einflussnehmenden Dimensionen zu erklären.

2.1 Definition und Dimensionen

Die Begriffe Bilingualismus und Multilingualismus sind in der Forschung nicht eindeutig definiert. Per Etymologie bezeichnet Bilingualismus das Beherrschen zweier Sprachen, Multilingualismus dahingegen Kompetenz in drei oder mehr Sprachen. Grosjean (2010, S. 22) definiert bilinguale Menschen als „those who use two or more languages [...] in their everyday lives“. Die Begriffe Bi- und Multilingualismus werden somit in der Literatur als synonym verwendet und definieren sich vor allem durch ihre Opposition zum Monolingualismus (Pavlenko, 2014). Der Begriff des Bilingualismus steht für den Erwerb zweier Erstsprachen (L1) und Multilingualismus bezieht sich hier auf den zusätzlichen Erwerb einer Zweitsprache (L2). Die Definition nach Grosjean (2010) ist eine Beschreibung des Sprachgebrauchs, nicht des Sprachniveaus. Das Spracherwerbsalter ist hier ebenfalls irrelevant. Somit erstreckt sich die Definition über ein breites Spektrum Menschen, vom professionellen Dolmetscher bis hin zum Gastarbeiter, von Kindern, die von Geburt an zwei Sprachen sprechen, bis hin zu erwachsenen Sprachlernern in einem Kurs (Grosjean, 2015). Die Definition ermöglicht

es somit den Bilingualismus holistisch zu betrachten und aus einer Vielzahl von Perspektiven, sowohl gesellschaftlich als auch individuell, zu beleuchten.

Um jedoch die Sprache bilingualer Individuen sinnvoll untersuchen zu können, ist eine genauere Unterteilung des Phänomens durchaus vonnöten. Es ist nicht nur entscheidend, dass eine Person mehr als eine Sprache spricht, sondern vor allem wie und warum. So ist der Begriff des Bilingualismus schon alleine deswegen schwer zu definieren, weil durch ihn der Sprachgebrauch einer großen Anzahl von Sprechern beschrieben werden soll. Dabei unterscheiden sich die Sprecher selbstverständlich in entscheidenden Faktoren: Spracherwerbsalter und -kontext, Rahmen des Sprachgebrauchs und Sprachkompetenz (Costa/Sebastián-Gallés, 2014). Nicht zu vernachlässigen ist auch der Einfluss des soziopolitischen Umfelds. So können die Einstellungen der Gesellschaft gegenüber einer Sprechergemeinde durchaus den Sprachgebrauch einer Person beeinflussen (Pérez-Luzardo Díaz/Schmidt, 2016). Nicht zuletzt ist auch die kulturelle Identität eines Sprechers ein wichtiger Faktor für die adäquate Betrachtung des Bilingualismus. Es ist dabei von höchster Wichtigkeit, nicht nur zwischen Bi- und Monolingualismus zu unterscheiden, sondern vor allem den Bilingualismus nicht an monolingualen Erwartungen zu messen. Die bilinguale Sprachkompetenz in einer Sprache mag sich von der eines Monolingualen unterscheiden, dies weist jedoch nicht auf ein Defizit des Bilingualen hin (Grosjean, 2010). Bilinguale Menschen verwenden und erlernen ihre Sprachen für gewöhnlich in unterschiedlichen Kontexten und in Interaktion mit unterschiedlichen Menschen. Verschiedene Aspekte des Lebens verlangen demnach verschiedene Sprachen. Je nachdem, wie stark diese sprachspezifischen Domänen ausgeprägt sind, wird eine bilinguale Person eine dominantere Sprache haben. Es ist vollkommen natürlich, dass eine Sprache des bilingualen Sprechers dominanter ist, als die andere. Dies mag einer Vielzahl von Faktoren geschuldet sein, hat allerdings keinen Einfluss auf die Tatsache, dass besagte Person bilingual ist (Grosjean, 2015; 2010). Eine multilinguale Person kann durchaus in allen ihren Sprachen fließend kommunizieren, ohne dabei in irgendeiner der Sprachen wie ein Monolingualer zu fungieren (Grosjean, 2010). Bilingualismus ist somit der Oberbegriff für ein breites Spektrum gelebter Realitäten des Sprachgebrauchs. Hier sollen zunächst nur grobe Unterscheidungen dargestellt werden.

An erster Stelle wird hier das Alter des Spracherwerbs betrachtet. Generell kann zunächst zwischen Erst- und Zweitspracherwerb unterschieden werden. Hier gilt die

chronologische Reihenfolge, in welcher die Sprachen erlernt wurden, als entscheidender Faktor. Doch die Übergänge zwischen Erstsprache (L1) und Zweitsprache (L2) können durchaus fließend verlaufen. Der Begriff der L2 kann tatsächlich für jede Sprache verwendet werden, welche später im Leben erlernt wurde (Pavlenko, 2014). Es stellt sich natürlich die Frage, was später im Leben überhaupt bedeuten soll. Auch in der Forschung ist man hier nicht immer einer Meinung. Generell wird allerdings davon ausgegangen, dass der Erwerb einer Sprache als L1 nur während der sogenannten kritischen Periode, die, je nach Autor, meist zwischen dem 12. und 14. Lebensjahr enden soll, möglich ist (Pavlenko, 2014). Unumstritten ist zumindest die Tatsache, dass der Erwerb einer Sprache mit zunehmendem Alter schwieriger wird (Byers-Heinlein/Lew-Williams, 2013).

An dieser Stelle soll der bilinguale Erstspracherwerb noch einmal genauer betrachtet werden; auch innerhalb der kritischen Periode ist zwischen verschiedenen Spracherwerbskontexten zu unterscheiden: Bezüglich des Bilingualismus im Kindesalter, lässt sich zwischen simultanen Bilingualismus, in dem das Kind von Geburt an mit zwei Sprachen – meist denen der Eltern – konfrontiert ist, und dem sukzessiven Bilingualismus, in welchem das Kind zwar im jungen Alter mit der zweiten Sprache in Kontakt tritt, jedoch erst nachdem es bereits Teile der Erstsprache aufgenommen hat, unterscheiden. Meist unterscheidet sich hier die Sprache zu Hause von der Sprache der Umgebung. Simultaner Bilingualismus tritt dabei wesentlich seltener auf, als sukzessiver (Grosjean, 2010). Laut einschlägiger Literatur, wird die zweite Muttersprache im sukzessiven Bilingualismus bereits als L2 bezeichnet, sobald das Kind sie ab einem Alter von 12 Monaten erlernt (Pavlenko, 2012). Für eine detaillierte sprachtheoretische Betrachtung ist eine derartige Unterteilung von Vorteil. Da sich allerdings in der Praxis kaum zwischen den Kompetenzen simultaner und sukzessiver Bilingualer unterschieden werden kann, sollen in dieser Untersuchung beide Konstellationen des Bilingualismus im Kindesalter als Erwerb zweier L1 betrachtet werden. Es ist davon auszugehen, dass der Erwerb der ersten Sprache noch nicht abgeschlossen ist, wenn bilinguale Kinder mit einer weiteren Sprache konfrontiert werden. Der gegenseitige Einfluss beider Sprachen und damit das Ausbilden einer bilingualen Sprachkompetenz, wie sie nach Grosjean (2010) beschreiben wird, scheint in dieser Konstellation unumgänglich (Schneider, 2015). Eine weitere, später erlernte Fremdsprache wird hier als L2 bezeichnet.

Nicht nur das Alter, sondern auch der Kontext des Erstspracherwerbs kann Variation unterliegen. So kann eine Sprache beispielsweise Familiensprache oder Bildungssprache sein. Sowohl Familie, als auch Schule können als sogenanntes natürliches Umfeld gelten, in welchem eine Sprache als L1 erworben wird. Der schulische Sprachunterricht, in welchem vor allem die Struktur einer Sprache erlernt wird, gilt dahingegen als unnatürlicher Spracherwerbskontext; eine derart erlernte Sprache ist als L2 zu betrachten (Pavlenko, 2012). In dieser Arbeit soll jede Sprache als L1 gelten, welche im Kindesalter in einem natürlichen Umfeld erlernt wurde. Als Sprache des natürlichen Umfelds gilt eine Sprache dann, wenn sie entweder in der Familie von mindestens einer erwachsenen Bezugsperson gesprochen wird, oder sie die Sprache des Umfelds ist, zum Beispiel die Bildungssprache. Nicht natürlich ist dahingegen der Fremdsprachenunterricht in der Schule (Pavlenko, 2008).

Die Ansicht, der Erwerb einer Sprache über deren Struktur im schulischen Fremdsprachunterricht sei nicht mit dem Erwerb einer Erstsprache gleichzusetzen, lässt darauf schließen, dass mit einer Sprache mehr übertragen wird, als lediglich die strukturellen, grammatischen oder lexikalischen Normen. Pérez-Luzardo Díaz und Schmidt (2016) argumentieren, dass durch den Erstspracherwerb die Zugehörigkeit zu einer Sprechergemeinde, ein kulturelles Erbe, in Sprache enkodiert, übertragen wird. Grosjean (2015) entwickelt hierzu das Konstrukt des bikulturellen Bilingualismus und verbindet somit notwendigerweise die Domänen der Sprache mit der der Kultur, betont damit die Notwendigkeit der Untersuchung des Sprachgebrauchs innerhalb einer Kultur. Bikulturelle Bilinguale sind somit diejenigen, die nicht nur die Sprache einer Sprechergemeinschaft erlernen und gebrauchen, sondern sich auch mit der Kultur dieser Sprechergemeinschaft identifizieren. Problematisch ist hier lediglich die Definition des Kulturbegriffs, Grosjean (2015) selbst lässt ihn unerklärt. Hinsichtlich der Fülle anthropologischer, ethnologischer und soziologischer Forschung zum Begriff der Kultur, scheint es nicht sinnvoll den Begriff an dieser Stelle weiter zu erörtern. In der einschlägigen Literatur, in welcher der Zusammenhang zwischen Sprache und Kultur aus linguistischer Perspektive betrachtet wird, wird der Begriff der Kultur oftmals mit der Sprechergemeinde einer Sprache gleichgesetzt (Kecskes, 2009), da auch in dieser Untersuchung die Sprache im Vordergrund stehen soll, scheint diese Ansicht als sinnvoll und soll auch hier übernommen werden. Mit dem Begriff des bikulturellen Bilingualen verbindet Grosjean zwei Domänen, die der Sprache und der Kultur. Die Sprache ist damit

immer der Ausdruck einer Sprechergemeinschaft. In ihr sind auf manifeste oder latente Art und Weise kulturelle Normen enkodiert, welche wiederum durch die Sprache übertragen werden. Es besteht eine reflexive Beziehung zwischen beiden Domänen (Pérez-Luzardo Díaz/Schmidt, 2016; Kecskes, 2009). Die Rolle der Sprache in der Übertragung kultureller Normen und Vorstellungen ist nicht zu unterschätzen, wobei die Sprache meist nur unbeabsichtigt als Werkzeug der Sozialisation der Kinder dient (Brown/Gaskins, 2014). Sozialisation ist dabei zu verstehen als Prozess, durch welchen Individuen durch Hilfe anderer zur Mitgliedschaft in sozialen Gemeinschaften hingeführt werden (Brown/Gaskins, 2014). Während der Prozess der Sozialisation als universal anzusehen ist, variiert dessen Inhalt doch von Kultur zu Kultur, also auch von Sprachgemeinschaft zu Sprachgemeinschaft, von Sprache zu Sprache (Ely/Gleason, 1995). Im bilingualen Erstspracherwerb werden Kinder durch Interaktion mit erwachsenen Bezugspersonen nicht nur mit zwei verschiedenen Sprachsystemen, sondern auch zwei verschiedenen Vorstellungen der Relation des Menschen zur Welt konfrontiert (Brown/Gaskins, 2014). Während die Mehrsprachigkeit eines Menschen also nicht zur Ausbildung mehrerer getrennter Identitäten führen mag, so sind bilinguale Menschen doch mit unterschiedlichen Ansichten über die Welt vertraut, die im Denkprozess ausgehandelt werden müssen. Die Wahl der Sprache hilft dem Bilingualen möglicherweise in diesem Prozess². Auf den Zusammenhang zwischen Sprache und Denken wird im Folgenden genauer eingegangen.

2.2 Denken in mehreren Sprachen

Um das Zusammenspiel der Konzepte im Bilingualismus zu ergründen, wird zunächst erörtert werden, auf welche Art und Weise Sprache und Denken interagieren und wie sich diese Interaktion im Bilingualismus ausdrücken könnte. Sprachen unterscheiden sich schon alleine in der Art und Weise voneinander, in der sie die Welt verschlüsseln. Der

² Das Aushandeln der Identität und sozialen Rolle über die Sprache ist kein Phänomen, welches alleine Bilingualen vorbehalten ist. Ein jeder Sprecher moduliert die Sprache auf subtilste Art und Weise in Abhängigkeit der Situation und sozialen Interaktion. Anhand des Bilingualismus ist diese Aushandlung durch Sprache lediglich offensichtlicher, als in monolingualen Populationen (Grosjean, 2015; 2010).

Gedanke, die Sprache würde somit Einfluss auf Kognition nehmen, ist daher nicht weit hergeholt. Der Einfluss der jeweiligen Sprachen auf die Wahrnehmung der Welt wird hier genauer betrachtet, ohne dabei Annahmen über die Identität oder Persönlichkeit des Sprechers zum Ausdruck zu bringen.

Zunächst ist festzuhalten, dass eine etwaige Kausalbeziehung, in welcher Sprache und Denken zueinander stehen mögen, hier nicht weiter von Interesse ist. Sprache und Denken werden nicht als dichotome Vorgänge, sondern als zwei Ausprägungen ein und desselben komplexen kognitiven Prozesses angesehen. Demnach ist die Frage, ob Sprache Denken, oder Denken Sprache beeinflusst, weder sonderlich sinnvoll, noch in irgendeiner Art und Weise zu beantworten (Lee, 1996; Whorf, 1956). Vielmehr ist zu erörtern, wie Sprache und Denken in Verbindung stehen und was das für den Sprachgebrauch bilingualer Individuen bedeutet. Im Folgenden sollen die wichtigsten Punkte der Forschung und Theoriebildung des Zusammenhangs von Sprache und Denken unter Berücksichtigung des Bilingualismus erörtert werden. Zentral ist hierfür die Theorie der linguistischen Relativität. Die Theorie der linguistischen Relativität ist eine weit erforschte und oft beschriebene Thematik. Eine ausführliche Diskussion derselben würde sicherlich den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Hier soll daher der Begriff im Sinne Pavlenkos (2016) verwendet werden: als Oberbegriff der Untersuchung des Zusammenhangs zwischen Sprache und Denken. Als das Denken soll hier der Inhalt der Gedanken, die Einteilung der Welt in den Köpfen der Sprecher gesehen werden (Pavlenko, 2005). Der Einfluss der Sprache auf das Denken kann also als Einfluss der Sprache auf nichtsprachliche Kognition betrachtet werden (Everett, 2013).

Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen Sprache und Denken werden oftmals an monolingualen Populationen durchgeführt. Erforscht wird dann beispielsweise der Einfluss des grammatischen Genus auf die Einordnung von Substantiva (Sera/ Berge/ del Castillo Pintado, 1994). Derartige Studien untersuchen allerdings lediglich den Einfluss der Grammatik auf die Semantik, den Einfluss der Sprache auf die Sprache (Pavlenko, 2005; Kousta/Vinson/Vigliocco, 2008). Dies ist natürlich zu vermeiden, denn die Ergebnisse derartiger Studien sind nicht hinreichend interpretierbar und geben kaum Aufschluss auf den Zusammenhang zwischen Sprache und Denken (Pavlenko, 2005). Vielmehr sollte der Einfluss der Sprache auf nicht-sprachliche Kognition untersucht werden (Pavlenko, 2005; Everett, 2013). Unter letzterer sind beispielsweise Vorgänge der Klassifizierung und Kategorisierung zu sehen (Pavlenko, 2005). Der Bilingualismus

scheint hier von besonderem Interesse zu sein, können dadurch wohl die Nuancen des Zusammenspiels zwischen Sprache und Denken besser beleuchtet werden (Pavlenko, 2005; Kousta et al., 2008). Hierfür soll zunächst erörtert werden, wie Sprache Einfluss auf das Denken in einer Einzelsprache haben mag.

Die linguistische Relativitätstheorie wurde maßgeblich von der Forschung des Anthropologen Franz Boas geprägt, von seinem Schüler Sapir weiterentwickelt und schließlich von Benjamin Lee Whorf beforscht.³ Insbesondere Whorfs Schriften sollen hier interpretiert werden. Die linguistische Relativitätstheorie im Sinne Whorfs sucht nicht, wie sich Sprachen relativ zueinander verhalten, sondern wie Sprachen auf unterschiedliche Art und Weise auf eine gemeinsame Realität reagieren (Lee, 1996). Linguistische Relativität existiert alleine schon deswegen, weil Sprecher verschiedener Sprachen in der Konstruktion sprachlichen Ausdrucks verschiedene Aspekte der Realität hervorheben (Kousta et al., 2008).

Eine Untersuchung des Zusammenhangs zwischen Sprache und Denken erfordert eine kurze Auseinandersetzung mit der menschlichen Sprachfähigkeit im Allgemeinen. In der Forschung werden hierzu unterschiedliche Ansätze vertreten. Der hier zu übernehmende Ansatz ist der des Kognitivismus: Sprache ist Teil der menschlichen Kognition und damit kein eigenständiges Werkzeug. Grosjean (2010) beschreibt die Funktionen der Sprachen als Mittel der Informationsweitergabe an andere Sprecher. Sprache kann dabei eingesetzt werden, Ziele zu verfolgen. Wie Ziele durch sprachliche Handlung verfolgt werden können, ist durch den gesellschaftlichen Rahmen, in dem eine bestimmte Sprache gesprochen wird – hier als Kultur bezeichnet – festgelegt. Zudem ist die Entwicklung von Kognition nicht allein individuell, sondern geschieht im Zusammenspiel mit dem Kollektivum, dem sozialen Gefüge, in welchem sich der Mensch seit jeher bewegt. Dies führt zur Ausbildung einer sowohl individuellen als auch kollektiven Kognition, welche durch Sprache zum Ausdruck kommt (Pavlenko, 2014).

Doch auch in der Struktur der Sprache sollen sich im Relativismus die Gewohnheiten der Gruppe wiederfinden. Sprache ist ein arbiträres System von Symbolen. Die Wahl der

³ Die Rede ist hier keinesfalls von der Sapir-Whorf-Hypothese, oder dem linguistische Determinismus, sondern vom sog. Neo-Whorfischen Ansatz, nach welchem die Schriften Whorfs in der neueren Forschung neu interpretiert werden (Pavlenko, 2005).

Symbole mag keineswegs beeinflussen, wie ein Mensch zu denken vermag, wohl aber, die subjektive Weltsicht, die sprachlich kommuniziert wird. So schreibt Whorf (1956, S. 42):

One fact that stands out [...] is the great and perhaps basic principle we denote by the word “meaning.” Meaning will be found to be intimately connected with the linguistic: its principle is symbolism, but language is the great symbolism from which other symbolisms take their cue.

Die Symbole einer Sprache und deren Bedeutungen sind ein Spiegel der Weltsicht der Sprechergemeinschaft und sind somit untrennbar mit den Gewohnheiten derselben verbunden. Die Sprache, insbesondere der Sprachgebrauch, spiegelt die Kultur einer Gruppe wider (Kecskes, 2009). Die wahrgenommene Realität wird durch die Linse der kollektiven Sprachgewohnheiten betrachtet und als objektiv bewertet. Da eine jede Sprechergemeinschaft sich der sprachlichen Mittel bedient um ihre Bedürfnisse auszudrücken, werden wohl keine zwei Sprachen genau dieselbe Wahrnehmung widerspiegeln (Pavlenko, 2014). Der somit sprach- und kulturspezifische Einfluss auf die Kognition geschieht unterbewusst und entzieht sich der Kontrolle des Sprechers (Goddard/Wierzbicka, 2011). Sprache determiniert nicht das Denken. Sprache erfüllt eine zentrale Aufgabe des Zusammenlebens innerhalb eines sozialen Gefüges. Die Sprache muss daher diejenigen Notwendigkeiten bedienen, derer die Sprechergemeinschaft bedarf (Pérez-Luzardo Díaz/ Schmidt, 2016, S. 52). Das, was hier als Kultur bezeichnet werden soll, muss also einen Einfluss auf die Sprache haben (Everett, 2013). An dieser Stelle ist hervorzuheben, dass die menschliche Perzeption oder das Denken nicht von der Sprache abhängig sind. Alle Menschen perzipieren die Welt auf dieselbe Art und Weise. Die Aspekte der Wahrnehmung, denen Aufmerksamkeit geschenkt wird, können aber durch die Sprache moduliert werden (Lee, 1996). Whorf (1956, S. 213) beschreibt den Prozess der durch die Sprache meditierten Perzeption wie folgt:

We dissect nature along the lines laid down by our native languages. The categories and types that we isolate from the world of phenomena we do not find there because they stare every observer in the face; on the contrary, the world is presented in a kaleidoscopic flux of impressions which has to be organized by our minds – and this means largely by the linguistic systems in our minds. We cut nature up, organize it into concepts, and ascribe significances as we do, largely

because we are parties to an agreement to organize it in this way – an agreement that holds throughout our speech community and is codified in the patterns of our language.

Der menschliche Geist hat die Aufgabe die Eindrücke, mit denen er in jedem Moment konfrontiert ist, zu organisieren. Die Sprache spiegelt dabei die durch die Gruppe erlernten Gewohnheiten der Fokussierung wider und hilft so bei der Einteilung, der geistigen Verarbeitung der Realität. In der Sprache finden sich also vor allem die Gebräuche einer Gruppe wieder. Inwiefern die Struktur einer Sprache mit dem Denken des Sprechers zusammenhängt, wird wohl am besten an bi- oder multilingualen Populationen zu erforschen sein (Kousta et al., 2008; Keskcs, 2009; Pavlenko, 2005). Das Bestreben der Untersuchung muss daher dem Denken bilingualer Sprecher gewidmet sein, deren Sprachen die Welt unterschiedlich verschlüsseln (Pavlenko, 2005).

Zunächst ist hier anzumerken, dass ein Einfluss der Sprache, als Ausdruck der Gebräuche einer Sprechergemeinschaft, auf die Kognition bestenfalls gering ist (Kousta et al., 2008). Dennoch werden die möglichen Effekte der linguistischen Relativität im Multilingualismus häufig diskutiert. Whorf selbst sah einen großen Vorteil im Erlernen einer neuen Sprache. Die Kognition ist hier keineswegs durch die Sprache eingeschränkt, vielmehr wird die sich in der Sprache widerspiegelnde Realität zur Gewohnheit, der man sich nur durch Mühe entziehen kann (Pavlenko, 2014; Everett, 2013). Das Erlernen einer neuen Sprache ermöglicht dies, zumindest ein Stück weit. Whorf hielt an dem Gedanken fest, dass eine neue Sprache die eigene Weltsicht beeinflussen, zumindest die unbewussten, durch die eigene Sprache implizit festgesetzten Überzeugungen in den Fokus der Aufmerksamkeit des Sprechers rücken kann (Pavlenko, 2005). Die kognitiven Muster fahren sich mit fortschreitendem Alter immer weiter fest, je später eine Sprache erlernt wird, desto schwieriger kann es sein, den Klauen ihrer Welt zu entkommen (Everett, 2013). Auch wenn die eigene Weltsicht durch eine neue Sprache verändert werden mag, so wird es schwer sein, die Welt wie ein Muttersprachler zu perzipieren (Pavlenko, 2005). Daraus geht hervor, dass nur Kinder, die noch in jungen Jahren in einer natürlichen Umgebung zwei oder mehrere Sprachen lernen, sich frei zwischen den in der Sprache verschlüsselten Perspektiven bewegen können.

Der frühkindliche Bilingualismus ist für die Erforschung der linguistischen Relativität von besonderem Interesse. Der Einfluss der Sprache auf die Kognition ist während der

Ontogenese am größten. Während des Erstspracherwerbs lernen Kinder bereits ihre Welt den Fokusparadigmen der Sprache entsprechend einzuteilen (Everett, 2013). Kinder, die zwei oder mehr Sprachen als Erstsprache erwerben, erwerben daher zwei Systeme der Klassifizierung der Welt, welche möglicherweise im Konflikt zueinander stehen. Nur wenig ist über den Zusammenhang zwischen Sprache und Denken im Bilingualismus bekannt. Auch wenn in der Literatur die theoretische Notwendigkeit der Erforschung der linguistischen Relativität anhand des Bilingualismus diskutiert wird, gibt es hierzu doch kaum empirische Untersuchungen (Gaskins/Brown, 2014). Es gibt zu dieser Thematik lediglich eine bekannte, aufschlussreiche Studie, die aufzeigt, wie die Sprachen bilingualer Sprecher – als Ausdruck der Gewohnheiten der Sprechergemeinschaft – die Perzeption und Klassifikation, das Denken, der Sprecher beeinflusst. Tatsächlich konnte gezeigt werden, dass die situative Perzeption bilingualer Menschen durch die Sprache moduliert wird. So belegte Ervin-Tripp (1973) dass bilinguale Menschen ein und dasselbe Bild je nach Sprache vollkommen anders beschreiben. Als markantestes Beispiel wird oft das Bild einer knienden Frau genannt, welches von einer Japanisch-Englisch bilingualen Sprecherin in englischer Sprache als Abbild eines Mädchens, welches seine Hausaufgaben erledigt, auf japanisch allerdings als Abbild eines Mädchens, das mit dem Gedanken spielt sich zu suizidieren, beschrieben wurde. Bilinguale Sprecher scheinen ihr Denken durch die Sprache zu modulieren, doch wie dieser Zusammenhang gestaltet ist, ist noch unzureichend erforscht. Bi- und multilinguale Menschen unterscheiden sich von monolingualen Menschen nicht darin, dass sie sich zwischen zwei Systemen bewegen, sondern, dass sie Einheiten kombinieren, die in einem monolingualen Umfeld nicht zusammen auftreten (Kesckes, 2009). Der Zusammenhang zwischen Sprache und Denken im Bilingualismus kann daher nicht analog zu monolingualen Sprechern erklärt werden, sondern muss sich in der ganz eigenen Konstellation der Denkweisen im Bilingualismus wiederfinden (Pavlenko, 2005). Die Sprache reflektiert die Geschichte und Bräuche einer Sprechergemeinschaft und trägt auch dazu bei, dass eben diese Geschichte und diese Bräuche von Generation zu Generation weitergegeben werden. Eine bilinguale Person muss sich zweier Sprachsysteme bedienen, welche beide einen Einfluss auf ihre Wahrnehmung haben (Pérez-Luzardo Díaz/Schmidt, 2016). Zu den Einflüssen der Sprache kommen auch noch die autobiographischen Erfahrungen eines jeden Einzelnen hinzu. Jedes Wort nimmt daher für jeden bilingualen Sprecher eine eigene Bedeutung an, die sich von der monolingualer Sprecher unterscheidet. Die Perzeption der Realität variiert somit von Sprache zu Sprache. Zur Untersuchung der linguistischen

Relativitätstheorie im Zusammenhang mit dem frühkindlichen Bilingualismus weist die Forschung allerdings noch erhebliche Lücken auf (Brown/Gaskins, 2014)

Ein Großteil der Forschung zur linguistischen Relativität untersucht den Einfluss grammatische Struktur auf das Denken, doch beginnt der Ansatz Whorfs nicht in der Grammatik. So schreibt Whorf “[L]inguistics is essentially a quest for meaning“ (1956, S. 73). Auch Whorf war der Ansicht, die Sprache sei der Ausdruck einer Kultur, einer Sprechergemeinschaft. Er war der Ansicht, sämtliche strukturalistischen und deskriptiven Ansätze der Sprachforschung dienten demselben Ziel, welchem sie sich mal mehr, mal weniger anzunähern vermochten: der Suche nach Bedeutung (Whorf, 1956). Bedeutung ist in allen strukturellen Aspekten der Sprache zu finden. Jedoch scheinen sich die großen Theorienkomplexe der Linguistik einig zu sein, dass das Lexikon maßgeblich die Grammatik formt (Kecskes, 2009). Die Suche nach Bedeutung soll daher auch hier im Lexikon angesetzt werden. Wörter sind mehr als nur sprachliche Zeichen, in ihnen werden die Geschichte, die Erfahrungen und sozialen Interaktionen der Sprecher verschlüsselt und durch sie übertragen. Die lexikalischen Einheiten sind somit unweigerlich durch sozokulturelle Normen eingefärbt (Goddard/Wierzbicka, 2011; Kecskes, 2009). Der Begriff des Konzeptes fällt in diesem Kontext häufig. Whorf selbst definierte Konzepte als den Inhalt des Denkens (Lee, 1996). Der Begriff des Konzeptes ist in der Sprachforschung weit verbreitet und wird insbesondere im Fachgebiet der Semantik ausgiebig beforscht. Wenn auch Whorf mit seiner Definition des Konzeptes den Kern des Konstruktes trifft, ist es notwendig, den Begriff des Konzeptes, insbesondere im Bezug zur Bedeutung, genauer zu definieren. Die Organisation von Wissen und Worten soll deswegen hier genauer betrachtet werden.

Das folgende Kapitel zielt vor allem auf die Einführung einer Terminologie ab, soll aber gleichzeitig den direkten Zusammenhang zwischen Sprache und Wissen im Spracherwerbskontext erklären.

2.3 Wörter, Konzepte und Bedeutung

Nachdem nun das Zusammenspiel von Sprache und Denken genauer betrachtet wurde, ist es nun notwendig, den Begriff der Bedeutung genauer zu definieren und die Ebene des

Lexikons, auf welcher die Bedeutung angesiedelt ist, festzulegen. Genauer wird hier zunächst das Wort betrachtet. Wörter repräsentieren schließlich die Art und Weise anhand welcher ein Sprecher seine persönliche und soziale Realität einteilt (Russell, 1991).

Die sprachliche Kommunikation, dient der Übertragung von Bedeutung (Evans, 2006). Um zu erörtern, wie Gesprochenem Bedeutung zukommt, und wie Bedeutung durch Sprache vermittelt werden kann, müssen zunächst einige Begriffe geklärt werden. Bedeutung der Sprache ist durch die Sprachstruktur, bestehend aus Lexikon und Grammatik enkodiert. Hier soll besonders die Rolle des Lexikons in der Entstehung von Bedeutung betrachtet werden (Kecskes, 2009). In der Sprachforschung ist der Begriff des Wortes bekannt dafür, sich besonders in sprachübergreifenden Kontexten jeglicher einheitlicher Definition zu entziehen. In der Anwendung findet sich daher häufig der Begriff des Lexems, welcher eine abstrahierte, syntaktische Einheit, einen Eintrag im mentalen Lexikon benennt (Booij, 2012). Doch auch das Lexem ist zunächst einmal nur eine Form, ein Symbol für eine Bedeutung.

In der Linguistik wird die Bedeutung eines Lexems oftmals durch dessen Vernetzung mit anderen Lexemen in einem semantischen Netz, die semantische Ebene der Bedeutung, erklärt. Diese Methode der Bedeutungsfindung scheint jedoch noch nicht auszureichen, verbindet sie zwar Lexeme mit verwandten Lexemen, stellt jedoch keinen Zusammenhang zwischen Lexemen, als lautlichen Symbolen, und deren Repräsentanten her, umfasst die Bedeutung eines Wortes also noch nicht vollkommen (Athanasopoulos, 2014). Das Übertragen von Bedeutung verlangt demnach, dass bedeutungstragende Konstrukte mit arbiträren Symbolen, seien sie auditiver oder visueller Art, verbunden werden (Pavlenko, 1999). Die Sprache ermöglicht es dem Sprecher durch arbiträre Symbole konstant auf Entitäten konkreter oder abstrakter Form zu verweisen, unabhängig von deren Anwesenheit im Umfeld des Sprechers (Meteyard/Rodriguez-Cuadrado/Bahrami/Vigliocco, 2012). Diese kontextunabhängige Repräsentation wird kaum durch reine Vernetzung der Symbole auf lexikalischer Ebene möglich sein. Die sprachliche Kognition kann nicht allein durch sich selbst erklärt werden, sondern muss in irgendeiner Art und Weise mit der nicht-sprachlichen Kognition verbunden sein.

Es ist anzunehmen, dass es neben der semantischen Ebene der Bedeutung noch eine weitere Repräsentationsebene geben muss, in welcher das sprachliche Symbol im Kopf

des Sprechers mit dessen Gegenstück in der Welt verbunden wird: die Ebene der Konzepte (Pavlenko, 1999). Das Konzept ist zunächst einmal ein abstraktes, theoretisches Konstrukt, dessen Existenz und Natur bereits seit der Antike diskutiert wird (Pavlenko, 1999; Kiefer/Pulvermüller, 2012). Konzepte, als Ebene der nicht-sprachlichen Kognition, auf welcher konstant Repräsentationen von gleichermaßen konkreten sowie imaginären Dingen oder Ideen abgerufen werden können, sind sowohl von philosophischem als auch von neurowissenschaftlichen und psychologischen Interesse (Meteyard et al. 2012). In der modernen Forschung setzt sich bisweilen die Ansicht des Konzeptes als verkörperte Repräsentation, in Form der mentalen Simulation von Aktion und Perzeption, durch (Kiefer/Pulvermüller, 2012). Durch Konzepte stellt der Sprecher selbst das Verbindungsstück zwischen Sprache und der Welt dar (Taylor, 2006). Die Konzepte müssen also als Wissen im Gedächtnis des Sprechers gespeichert sein, sie bilden einen Teil der nicht-sprachlichen Kognition. Studien an Aphasikern belegen, dass die Konzepte noch abgerufen werden können, auch wenn die Sprachfähigkeit eingeschränkt oder gar verloren ist (Caramazza/Mahon, 2006).

Definiert wird hierbei die konzeptuelle Repräsentation als neuronales Netz, welches die lexikalische Ebene eines Begriffes reziprok mit den entsprechenden somatosensorischen, auditiven, visuellen und olfaktorischen Eigenschaften verbindet. So ist die tatsächliche Bedeutung eines Lexems in diesem Netzwerk verordnet, Bedeutung ist demnach mit dem Konzept gleich zu setzen (Athanasopoulos, 2015; Kiefer/Pulvermüller, 2012). Diese Ansicht wird in der Forschung jedoch nicht immer vertreten. So ist in der Forschung, die sich am Monolingualismus als Norm orientiert, in der Praxis kaum zwischen semantischer und konzeptueller Ebene der Bedeutungsrepräsentation zu unterscheiden (Athanasopoulos, 2015; Pavlenko, 2008).

Insbesondere in Bezug auf das bilinguale Lexikon ist das Konzept eine vernachlässigte, nur schwerlich greifbare Einheit. Oftmals wird in der Forschung kein Unterscheid zwischen semantischer und konzeptueller Bedeutungsebene gemacht. Paradis (1997) betont jedoch wiederholt, dass in Bezug auf das bilinguale mentale Lexikon zwischen lexiko-semantischer und konzeptueller Bedeutungsebene zu unterscheiden sein muss. So ist die semantische Ebene des Lexikons wohl sprachspezifisch. Lexeme werden mit anderen Lexemen derselben Sprache in Verbindung gebracht, doch die sensomotorische Reaktion auf einen Reiz – das Konzept – muss per Definition sprachunabhängig sein. Diese Unterteilung ist in der einschlägigen Literatur nicht immer zu finden. In der

monolingualen Forschung lassen sich semantische und konzeptuelle Repräsentation kaum voneinander unterscheiden, oft wird gar nicht erst auf einen Unterschied eingegangen (Pavlenko, 2009). Diese Annahme erschwert sicherlich die adäquate Untersuchung von Konzepten im Bilingualismus, ist doch auf Erkenntnisse der monolingualen Forschung einzugehen. Pavlenko (1999; 2009) und Paradis (1997) betonen jedoch vermehrt, dass eine analytische Trennung zwischen semantischer Bedeutung und konzeptueller Repräsentation gerade im Bilingualismus enorm wichtig sei. Auch hier lässt sich die Ansichtswiese einbringen, nach der universale Phänomene der Sprache im Bilingualismus leichter zu erkennen sind (Pavlenko, 2005). Entsprechend des einschlägigen Forschungskanons der Literatur zum bilingualen Lexikon, scheint es angemessen zwischen drei Bedeutungsebenen zu unterscheiden: lexikalischer Bedeutung, semantischer Bedeutung und konzeptueller Bedeutung (Paradis, 1997; Pavlenko, 1999).

Mit der Definition der Konzepte als nicht-sprachliche Entitäten, erschwert sich allerdings der Umgang mit Konzepten aus psycholinguistischer Perspektive. Es existieren weitaus mehr Konzepte, als die Sprache auszudrücken vermag (Pavlenko, 2009). In der Sprachforschung steht daher das lexikalisierte Konzept im Vordergrund. Lexikalisierte Konzepte sind derart gestaltet, dass ihnen durch eine Sprache Ausdruck verliehen werden kann (Evans, 2006). Pavlenko definiert die Konzeptart weiter, sie schreibt hierzu "lexical concepts are seen as multimodal mental representations that include visual (mental imagery), auditory (sound), perceptual (texture) and kinesthetic (sensory-motor) information stored in implicit memory" (2009, S. 132). Lexikalisierte Konzepte enkodieren demnach sensomotorisches Wissen und werden durch sprachliche Stimuli evoziert. Konzepte sind im impliziten Gedächtnis verankert. Pavlenko (2009) definiert diese Gedächtnisform als unbewusstes Wissen, dessen Existenz den Sprechern zwar nicht bewusst sein mag, aber von Forschern mittels geeigneter Methoden gemessen werden kann. Lexikalische Konzepte in der Definition von Pavlenko (2009) sind durch Wörter, also Lexeme enkodiert, andere, durch Sprache ausdrückbare Konzepte, wie zeitliche Relationen, finden sich in grammatischen Konzepten wieder. Auch hier scheint es sinnvoll, sich auf lexikalische Konzepte zu beschränken. Entsprechend der von Paradis (1997) verwendeten Einteilung, sind den lexikalischen Konzepten dreierlei Komponenten zuzuschreiben: Eine lexikalische Komponente, in welche die Wortformen mit ihren phonologischen und morphosyntaktischen Eigenschaften einzuordnen sind;

eine semantische Komponente, in welcher das Wort mit anderen Lexemen oder Idiomen in Verbindung gebracht werden kann – auf diese Information kann ein Sprecher explizit zugreifen; und eine konzeptuelle Komponente. Die konzeptuelle Komponente des lexikalischen Konzeptes ist nicht-sprachlicher Natur, in ihr ist multi-modale Information abgebildet und beinhaltet auditive, motorische und somatosensorische Repräsentationen. Die konzeptuelle Komponente entspringt dem erfahrungsbasierten Weltwissen (Pavlenko, 1999). Sowohl auf die lexikalische als auch auf die semantische Komponente kann bewusst zugegriffen werden, der Zugriff auf das zugrundeliegende Konzept erfolgt dahingegen unbewusst (Kiefer/Pulvermüller, 2012; Goddard/Wierzbicka, 2011).

Grammatische und lexikalische Konzepte sind zwingendermaßen sprachspezifisch, also auch im Bilingualismus an eine Sprache gebunden (Evans, 2006). Nicht jede Sprache bedient sich derselben Wörter und Begriffe. Die Zahl der konzeptuell-semantischen Universalien ist in der Tat verschwindend gering (Goddard/Wierzbicka, 2011). In den lexikalisierten Konzepten spiegeln sich daher die Bedürfnisse und Gewohnheiten der Sprechergruppe wider (Pavlenko, 1999; Pérez-Luzardo Díaz/Schmidt, 2016; Goddard/Wierzbicka, 2011). Konzepte sind sowohl individuelles Weltwissen als auch Teil einer geteilten Kognition. Die Bedeutung, wie sie nach Whorf (1956) zu suchen ist, unterscheidet sich daher mit den Bedürfnissen und Gewohnheiten der Gruppe von Sprache zu Sprache. Bevor allerdings auf die Spezifität der Konzepte eingegangen werden kann, sollten doch zunächst zentrale Auffassungen über den Begriff der Bedeutung aufgeworfen werden. Im Folgenden wird daher zunächst die Bedeutung erörtert, bevor dann die Rolle von Konzepten im bi- und multilingualen Spracherwerb betrachtet wird. Daraufhin wird auf die unterschiedlichen Arten von Konzepten sowie deren Besonderheiten im Erwerb eingegangen.

2.3.1 Bedeutung

Die Bedeutung eines Lexems scheint auf der Ebene der Konzepte angesiedelt zu sein (Athanasopoulos, 2015). Die Definition und der wissenschaftliche Umgang mit dem Phänomen gestaltet sich jedoch hoch komplex und höchst abstrakt. Eine kurze Auseinandersetzung mit der Bedeutung der Bedeutung ist an dieser Stelle unumgänglich,

dennoch kann die hier vorgestellte Abhandlung nur knapp sein und das Forschungsgebiet der Lexikographie und lexikalischen Semantik nur kurz umreißen.

Die Bedeutung eines Wortes kann als Konvention angesehen werden, die von den Sprechern einer Sprache geteilt werden muss, damit sprachliche Kommunikation funktionieren kann (Keller 1996; Pavlenko, 2009). Die Bedeutung eines Lexems kann als dessen Beziehungen zu einem Repräsentativ in der Welt und einem Konzept gesehen werden. Die Beziehung zwischen Lexem und Konzept und auch zwischen Lexem und der Welt ist nicht immer eins zu eins (Kiefer/Pulvermüller, 2012). Genauso wenig kann auch die Bedeutung eines Wortes immer mit genau einem Konzept erklärt werden.

In der Literatur wird zwischen denotativer Bedeutung und konnotativer Bedeutung unterschieden (Evans, 2006). Denotation bezeichnet die Beziehung zwischen dem Lexem und dessen Bezug in der Welt. Konnotation dahingegen beschreibt, unter anderem, die Assoziation des Lexems mit affektiven Eindrücken, mit assoziativen, nicht-sprachlichen Zuständen des Körpers, die meist kulturellen Ursprungs sind (Fontenelle, 2016). Durch den konnotativen Bedeutungsaspekt wird gewissermaßen eine emotionale Stellung zu dem Begriff bezogen (Hermann/Grabowski/Schweizer/Graf, 1996). Dieser emotionale Aspekt ist nicht Bestandteil des semantischen Netzes, sondern eine durch die Biographie und die Sprechergemeinschaft meditierte Einstellung und kann somit als Eigenschaft des Konzeptes gesehen werden. Konnotative Bedeutung stellt damit keine direkte Verbindung der Entsprechung zwischen Gesagtem und dem Gegenstück in der Welt her, sondern eine Beziehung zwischen Gesagtem, der Welt und dem Empfinden des Sprechers (Grimm, 1981).

In Bezug auf den Bilingualismus ist die Unterscheidung zwischen Denotation und Konnotation unumgänglich. In der Lexikographie wird meist nach einer Übersetzungsgleichheit gesucht. Diese Übersetzungsgleichheit sollte sich sowohl auf denotativer als auch auf konnotativer Ebene zeigen lassen. Übersetzungsgleichheit bedeutet aber nicht immer die Äquivalenz der Konzepte. Die Bedeutung ist daher kein diskretes Konstrukt, sondern ein Kontinuum an möglichen Assoziationen. Die einzelnen Ausprägungen der Bedeutung werden erst im Sprachgebrauch festgelegt und sind somit von der Sprechergemeinde abhängig (Adamska-Sałaciak, 2016). Wörter, in ihrer gesamten Form, sind somit mehr als nur arbiträre sprachliche Zeichen. Wörter verschlüsseln auf subtilste Art und Weise die sprachlichen Konventionen der

Sprechergemeinschaft, mit all ihren Gebräuchen und Gewohnheiten der sprachlichen Interaktion und des Zusammenlebens (Kecskes, 2009; Goddard/Wierzbicka, 2011).

Fraglich ist jedoch weiterhin, wie Bedeutung – denotative Bedeutung als Teil der semantischen Repräsentation und besonders konnotative Bedeutung als Bestandteil des Konzeptes – in bi- und multilingualer Sprache zustande kommt.

2.3.2 Konzepte im bi- und multilingualen Spracherwerb.

Ein Großteil der Forschung zu Konzepten entspringt dem monolingualen Paradigma. Hier wurden bisher allgemeine Erkenntnisse und Definitionen zu Konzepten und Bedeutung dargestellt und, sofern angebracht, anhand des Bilingualismus genauer betrachtet. Konzepte, als Teil des Weltwissens, werden zeitgleich mit dem Spracherwerb ausgebildet. Das Übertragen lexikalischer Konzepte muss daher auch ein Teil des Spracherwerbs sein. Demnach ist nun der Erwerb von Konzepten im Bi- und Multilingualismus genauer zu betrachten. Hierbei soll nicht der Prozess des Erwerbs im Detail beleuchtet werden, vielmehr soll festgestellt werden, wie und wann ein Lexem mit einer sensomotorischen Reaktion in Verbindung gebracht wird und was dies für die Konzepte der bilingualen Person bedeuten mag.

Konzepte wurden hier als multimodale, sensomotorische Reaktionen auf sprachliche Stimuli beschrieben. Das Konzept wird somit nicht nur als philosophische, sondern auch als physisch beobachtbare, körperliche Reaktion auf einen Sprachstimulus definiert. Beispielhaft zeigen unter anderen Kiefer und Pulvermüller (2012) in einer Metanalyse mehrerer bildgebenden Untersuchungen, dass das Vernehmen eines mit einem Geruch assoziierten Wortes wie „Zimt“ nicht nur mit Aktivierung der auditiven Areale im Gehirn, sondern auch mit der Aktivierung olfaktorischer Areale einhergeht. Selbiges kann auch für bewegungsanzeigende Begriffe und motorische Areale gezeigt werden (Kiefer/Pulvermüller, 2012). Demnach sind Sprache und Wahrnehmung unweigerlich miteinander verbunden. Dieser Ansatz – konzeptuelles Wissen entspringt der physischen Wahrnehmung und der physischen Interaktion mit der Welt – ist als sog. Embodiment-Theorie weit verbreitet. Diese Theorie geht davon aus, dass Körper und Geist keine getrennten, dichotomen Einheiten darstellen, sondern unweigerlich miteinander

verbunden sind. Diese Betrachtungsweise ist vor allem für die Erforschung des Bilingualismus unumgänglich (Pavlenko, 2014). Embodiment geht von der wenig kontroversen Annahme aus, dass der Mensch durch Erfahrung lernt und somit auch die Bedeutung der Sprache in der menschlichen Perzeption und Aktion liegen muss (Meteyard/Vigliocco, 2008; Kiefer/Pulvermüller, 2012). Ebenso wie semantische Information, entspringt auch konzeptuelles Wissen sensomotorischer Erfahrung und damit der Interaktion mit der Welt im sozialen Rahmen (Meteyard/Vigliocco, 2008). Embodiment Ansätze sehen den Ursprung der Bedeutung im Sprachgebrauch, insbesondere in der sozialen Interaktion (Gibbs, 2003).

Konzepte sind abstrahiertes Weltwissen und basieren auf der Kategorisierung der Welt im menschlichen Geist. Kategorisierung ist einer der Grundpfeiler menschlicher Kognition. Schon Kleinkinder beginnen mit der Kategorisierung ihrer Wahrnehmung, bevor sie überhaupt eine Sprache erworben haben (Athanasopoulos, 2011). Diese sprachunabhängig gebildeten Kategorien werden jedoch mit dem Erwerb der Sprache neu organisiert, und sind dann sprachspezifisch (Athanasopoulos, 2011). Forscher des Embodiment-Ansatzes gehen davon aus, dass für den Erwerb der Konzepte in der Erstsprache zweierlei Information notwendig ist: linguistischer Kontext und Erfahrung, zu letzterem zählt nicht nur sensomotorische Interaktion, sondern auch affektiver Kontext (Vigliocco/Meteyard/Andrews/Kousta, 2009). Der affektive Kontext im Spracherwerb ist hierbei sprachspezifisch und wird vor allem in der Interaktion mit erwachsenen Bezugspersonen erlernt. Mit der Sprache wird so eine kollektive Vorstellung der Welt übertragen. In der Sozialisation lernt ein Kind welchen Aspekten der Perzeption in der Sprache Aufmerksamkeit geschenkt wird (Keller, 1996). Einer derartigen Klassifikation der Welt dienen sowohl die grammatischen Aspekte einer Einzelsprache als auch das Lexikon. Im Erstspracherwerb wird daher kollektives Wissen übertragen, das Weltwissen, welches sich in den Konzepten widerspiegelt. Ebenso sind die Gebräuche und Gewohnheiten der Sprechergemeinschaft in den Konzepten verborgen (Goddard/Wierzbicka, 2011). Wächst ein Kind nun zwei Sprachen sprechend auf, so wird seine Klassifikation der Welt nicht nur mittels einer einzigen Sprache und deren Hintergrund strukturiert, sondern es lernt die Welt nach zwei, teilweise verschiedenen Perspektiven einzuteilen. Diese Perspektiven drücken sich unter anderem durch die affektive Konnotation der Konzepte aus, die vom Kind vollkommen internalisiert, zum impliziten Weltwissen gewandelt werden (Pavlenko, 2009).

Wenn Kinder eine Sprache lernen, haben sie zumeist schon erste Konzepte ausgebildet. Während des Erstspracherwerbs, oder frühkindlichen Zweitspracherwerbs, benennt ein Kind unbewusst die Konzepte und strukturiert sie somit gemäß der Sprache (Kecskes, 2009). Im Zweitspracherwerb ist eine derartige Verbindung meist nicht mehr möglich, die Sozialisation ist bereits zu einem großen Teil abgeschlossen. Das Erlernen einer neuen Sprache geht daher nicht mit der Sozialisation einher, sondern wird mit bereits durch die L1 vermittelten Sozialisierungsprozessen in Verbindung gebracht (Kecskes, 2009). Wird eine Zweitsprache später im Leben erlernt, so wird das zunächst fremde Vokabular nicht mehr mit den Konzepten, sondern mit der semantischen Ebene der Erstsprache verbunden (Altarriba, 2003; Pavlenko, 2009). Im Gegensatz zum impliziten Wissen bezüglich der Konventionen der Erstsprache, wird eine Zweitsprache meist über explizites Wissen – das systematische Erlernen von Vokabular und Grammatik – erworben (Pavlenko, 2009). Pauschalisiert ließe sich das Sprechen einer Zweitsprache – im Gegensatz zur Verkörperung der Erstsprache – nahezu als entkörperperte Kognition bezeichnen (Pavlenko, 2012).

Während die Annahme zulässig ist, der Erwerb einer L1 würde automatisch mit der Entwicklung lexikalisierter Konzepte einhergehen, wohingegen der Zweitspracherwerb sich des bereits vorhandenen Lexikons der L1 bediene, so ist die Schilderung bezüglich der Entstehung von Konzepten noch nicht hinreichend. In Konzepten spiegelt sich die Gesamtheit des Weltwissens wider, woraus der Schluss gezogen werden kann, dass Konzepte so vielfältig sein müssen, wie die Welt selbst. Auch die Wissenschaft ist sich dessen bewusst und Unterteilt Konzepte in verschiedene Konzeptarten. Auf diese Konzeptarten soll nun kurz eingegangen werden.

2.3.3 Konzeptarten

Der Erwerb von Konzepten, im Sinne von internalisiertem und affektiv bewertetem Weltwissen, erfordert Interaktion mit der Welt im sozialen Rahmen. Daraus geht hervor, dass unterschiedliche Arten von Konzepten unterschiedlicher Interaktion bedürfen. Auch hier verlangt die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema Abstraktion und Kategorisierung. Doch lassen sich die Kategorien leicht auf die Realität übertragen. So ist das Konzept eines Schrankes, anders als das Konzept der Zeit oder des Wetters, oder

gar der Freude. Es kann generell zwischen konkreten Konzepten, die ein objektives Gegenstück in der Realität haben, und abstrakten Konzepten, wie Zeit, Freiheit oder Ruhm unterschieden werden (Altarriba, 2006). Zudem gibt die Forschung immer mehr Hinweise darauf, dass Emotionen eine eigene Konzeptkategorie darstellen (Pavlenko, 2008; Basnight-Brown/Altarriba, 2018). Diese Unterteilung zwischen Konkreta, Abstrakta und Emotionsbegriffen ist keineswegs als absolut anzusehen, die Übergänge zwischen Konkreta und Abstrakta, sowie Abstrakta und Emotionen sind durchaus fließend. Hier sollen die Konzeptarten nur kurz umrissen werden.

Konkreta

Konkreta sind Begriffe für Objekte und Lebewesen, sie bezeichnen Einheiten, die aufgrund von Perzeption individualisiert werden können (Gentner/Boroditsky, 2001). Im Zuge der Embodiment-Theorie entsteht das Konzept eines Konkretums durch Interaktion des Körpers mit dessen Gegenstück in der Realität. Die denotative Bedeutung des Konzeptes *Stuhl* würde beispielsweise durch das Sitzen auf selbigem ausgebildet (Taylor, 2006). Die konnotative Bedeutung dahingegen muss sich aus dem Interaktionsrahmen ergeben. Pérez-Luzardo Díaz und Schmidt (2016) fanden in einer qualitativen Untersuchung heraus, dass die Konkreta bilingualer Sprecher in Abhängigkeit von Biographie und Kultur unterschiedlich emotional besetzt sind. Somit können auch denotativ übereinstimmende Konzepte im Bilingualismus eine unterschiedliche Konnotation haben. Die konnotative Bedeutung spielt per Definition für die kommunikative Funktion von Konkreta jedoch eine geringere Rolle, als für Abstrakta (Altarriba, 2006; Borghi, 2014).

Abstrakta

Es gibt kaum theoretische Ausarbeitungen oder empirische Befunde zu abstrakten Konzepten im Bilingualismus. Daher kann hier nur Literatur zu Rate gezogen werden, die sich im Rahmen des monolingualen Paradigmas positioniert. Abstrakta können per Definition nicht durch Interaktion mit dem Gegenstück in der Welt erlernt werden. Sie sind daher abhängig von einer emotionalen Bewertung durch den Sprecher im Erstspracherwerb (Vigliocco et al., 2009). Abstrakta sind zudem situationsspezifischer

als Konkreta. Auch ist für den Erwerb von Abstrakta soziale Interaktion wichtiger, als für Konkreta. Die damit verbundene Information mag als abhängig von einem bestimmten Personen- oder Sprecherkreis gesehen werden (Barsalou/Wiemer-Hastings, 2005). Abstrakte Konzepte sind besonders schwer zu erfassen und müssen auch im Spracherwerb eine besondere Rolle einnehmen. Der Erwerb von Abstrakta erfolgt hauptsächlich auf linguistische Art und Weise und in sozialer Interaktion (Borghi, 2014). Die Emotion dient dabei als Anker des abstrakten Konzeptes zum Körper (Borghi, 2014; Barsalou/Wiemer-Hastings, 2005). Es wird daher davon ausgegangen, dass Abstrakta kultur- und sprachspezifischere Eigenschaften aufweisen als Konkreta (Borghi, 2014). In Ermangelung genauer Ausarbeitungen zum Erwerb von Abstrakta im Bilingualismus, müssen hier die hier vorgestellten Annahmen auf die Konzepte im Bilingualismus übertragen werden.

Emotionswörter

Emotionswörter werden oftmals als Unterkategorie der Abstrakta angesehen. Doch zeigten Untersuchungen, insbesondere zur Rolle der Emotionswörter im Multilingualismus, dass Emotionswörter dringend gesondert von Abstrakta betrachtet werden sollten (Basnight-Brown/Altarriba, 2018). Emotion ist universell, der Umgang mit Emotionen innerhalb einer Kultur sprachspezifisch. Konzepte der Emotionswörter sind nicht die Emotion selbst, sondern vielmehr ein Schema, wie innerhalb einer Sprechergemeinschaft mit einer Emotion umzugehen ist (Lindquist/Gendron/Satpute, 2016). Die Sprache ist somit für den Erwerb von Emotionskonzepten von immenser Wichtigkeit (Lindquist/MacCormack/Shablack, 2015). Emotionswörter müssen somit als eigenständige Unterart der Konzepte betrachtet werden. Das Zusammenspiel von

Kognition und Emotion scheint im bilingualen Lexikon wohl komplex ausgestaltet zu sein. Diesem soll hier ein gesondertes Unterkapitel gewidmet werden.

2.4 Emotion und Affekt im Bilingualismus

In der Entwicklung von Konzepten, als Bedeutungsträger, scheint affektive Bewertung – und damit Emotion – eine besondere Rolle zu spielen. Auch nehmen Emotionswörter

einen gesonderten Stellenwert auf dem Kontinuum zwischen Konkreta und Abstrakta ein. Daher ist es sinnvoll, kurz auf die Rolle von Affekt und Emotion im Bilingualismus einzugehen. Affekt soll hierbei definiert werden, als diejenigen elementaren Repräsentationen innerer physischer Erregung, welche die Grundlage von Emotion sind (Lindquist et al., 2015; Pavlenko, 2012). Die Rolle von Emotion und Affekt im Bilingualismus wird in der Forschung thematisiert, doch auch hier besteht ein Mangel empirischer Studien, es wird unumgänglich sein, Forschung aus dem monolingualen Paradigma auf den Bilingualismus zu übertragen (Altarriba, 2006). Auch soll der Zusammenhang zwischen Sprache und Emotion aus dem Blickwinkel der Theorie der linguistischen Relativität betrachtet werden. Hierfür sollte zunächst ein knapper Überblick über die kulturübergreifende Emotionsforschung gegeben werden.

Der Psychologe Ekman (1999) beschreibt sieben Basisemotionen des Menschen: Angst, Wut, Freude, Überraschung, Trauer, Verachtung und Ekel. Diese Emotionen seien universal, würden von jedem Menschen sprachunabhängig über die Mimik kommuniziert und unfehlbar erkannt. Ekman (1999) räumt aber auch ein, dass Emotion etwas sehr kulturspezifisches sein kann. Der Umgang mit Emotionen und deren Stellenwert sind stark von den Konventionen einer Sprechergemeinschaft abhängig. Dem Empfinden von Emotion wohnen universale Aspekte inne, doch ist der Umgang mit Emotion doch von Kultur zu Kultur und somit von Sprache zu Sprache verschieden. Allein die Anzahl der Emotionswörter in einer Sprache lässt darauf schließen, dass Emotion in verschiedenen Kulturen einen unterschiedlichen Stellenwert hat. So kennt das Englische mehr als 1000 Wörter für Emotionen, das Chewong (Malaysia) dahingegen weniger als 10 (Pavlenko, 2008). Basnight-Brown und Altarriba (2018) warnen hier jedoch vor vorschnellen Schlussfolgerungen: Es sei ein fundamentaler Unterschied zu sehen, zwischen dem Empfinden von Emotion und dem Einordnen der Emotion im kulturellen Rahmen. Emotionswörter seien lediglich kulturelle Interpretationen individueller Erfahrungen (Pavlenko, 2014). Somit könnte beispielsweise das Wort *Angst* sowohl die körperliche Reaktion auf einen furchteinflößenden Stimulus mimen als auch die in einer Kultur üblichen Muster des Umgangs mit der Emotion hervorrufen. Eine Emotion würde sich damit immer aus externen Eindrücken, dem konzeptuellen Wissen und dem inneren Körperzustand zusammensetzen, letzteres ist als Affekt zu bezeichnen (Lindquist et al., 2015).

Affekt und Emotion werden im Kindesalter in Interaktion mit erwachsenen Bezugspersonen erlernt und zugeordnet. Pavlenko (2014) betont hierzu wiederholt, dass die affektive Sozialisation, welche während der Kindheit stattfindet, die Verkörperung der Sprache maßgeblich beeinflusst. Die Umgebung, das soziale und vor allem das kulturelle Umfeld, spielen eine entscheidende Rolle in der Interpretation von Emotion (Altarriba, 2003). Studien zur Emotion im Multilingualismus zeigten, dass Emotionswörter vermehrt in der Erstsprache enkodiert werden. Emotionale Stimuli werden dahingegen in der Zweitsprache leichter übergangen (Altarriba/Basnight-Brown, 2018). Diese Erkenntnis spricht dafür, dass Affekt im Erstspracherwerb eine wesentlich größere und wichtiger Rolle spielt, als im Zweitspracherwerb. Die L1 sei damit die emotionalste Sprache (Pavlenko, 2014). Daraus lässt sich folgern, dass der Erstspracherwerb immer an einen Prozess der affektiven Sozialisation gebunden ist und mit der Entwicklung von Konzepten und der Systemen zur Regulation von Emotion einher geht. Dadurch ist die L1 unweigerlich an emotionale autobiographische Erinnerungen gebunden (Pavlenko, 2008). Sobald diese sprachspezifischen Muster einmal erlernt sind, können sie nur schwerlich verändert werden. Vor allem greift der Erwerb einer Zweitsprache im Erwachsenenalter nicht auf dieselben Prozesse zurück. Der Grund hierfür liegt vor allem in dem meist unnatürlichen Erwerbskontext: In einem Klassenzimmer werden für gewöhnlich die formalen Regeln einer Sprache erlernt, es findet aber keine erneute affektive Sozialisation statt. Die L2 wird somit über das deklarative Gedächtnis erlernt, nicht aber mit dem autobiographischen Gedächtnis verbunden (Pavlenko, 2008). Hier ist einzuräumen, dass in der Regel von der Stabilität des konzeptuellen und affektiven Systems nach dem Erstspracherwerb ausgegangen wird. Dies bedeutet jedoch nicht, dass das konzeptuell-affektive System ab einem gewissen Alter statisch bleibt. Durch Sprachimmersion und Sozialisation in einer Sprechergemeinschaft, können sich sowohl Konzepte als auch Emotion wandeln. Dieser Prozess findet allerdings ab einem gewissen Alter – welches vermutlich mit dem Ende der sog. kritischen Phase einhergeht – langsamer statt, als während des Erstspracherwerbs (Everett, 2013; Pavlenko, 2008). Die L1 einer bilingualen Person sind dabei, unabhängig von Spracherwerbsalter, -reihenfolge oder -dominanz immer mit affektiver Bewertung verbunden. Eine messbare physiologische Reaktion auf emotionale Stimuli werden bei bilingualen Personen gleichermaßen in beiden L1 hervorgerufen, Unterschiede nach Erwerbsalter oder Sprachdominanz können in einschlägigen Studien nicht festgestellt werden (Harris/Gleeson/Ayçiçeği, 2006).

Die affektive Konnotation und damit die emotionale Bewertung sprachlicher Stimuli variiert bei bilingualen Sprechern nicht nur in Abhängigkeit von der jeweiligen Sprache, sondern auch nach Worttyp. Dabei scheinen einige Worte, unabhängig von ihrer Einteilung in Konkreta, Abstrakta und Emotionswörter, in einer Sprache eine emotionale Ladung aufweisen. Pavlenko (2008) richtet hierzu in ihrer Arbeit ein besonderes Augenmerk auf Fluch- oder Tabuwörter, Beleidigungen oder Verniedlichungen. Altarriba (2003) stellt in ihrer Arbeit allerdings schon einen etwas generelleren Unterscheid fest: die affektive Verarbeitung von Konkreta und Emotionswörtern gestaltet sich in bilingualen Sprechern fundamental verschieden. In Anbetracht der durchaus verschiedenen Interaktionsformen, welcher der Erwerb von Konkreta, Abstrakta und Emotionswörtern bedarf, mag es intuitiv erscheinen, die Unterschiede der affektiven Verarbeitung und damit der affektiven Konnotation bereits hier anzusetzen.

Konkreta werden vor allem über sensorimotorische Interaktion mit der Welt erworben, doch werden sie durchaus auch von Affekt beeinflusst. Bilinguale Sprecher besetzen Konkreta vor allem mit affektiven Konnotationen, welche ihren Ursprung in Autobiographie oder ideologischer Einstellung gegenüber der Sprache selbst finden (Pérez Luzardo Díaz/Schmidt, 2016). In einer qualitativen Studie, sagte beispielsweise eine deutsch-spanisch bilinguale Frau zum Begriff Baum, dass es sich in ihren beiden Sprachen um zwei unterschiedliche Konzepte handle. Die Konzepte unterschieden sich, gemäß der Untersuchungsmethode, vor allem in ihrer Emotionalität (Pérez-Luzardo Díaz/Schmidt, 2016). Inwiefern die Einstellung der Sprachgemeinschaft die affektive Konnotation von Konkreta beeinflusst ist dabei nicht bekannt.

Zu Abstrakta im Bilingualismus gibt es in der Literatur zu wenig Information. Ausgehend von Forschung zum monolingualen Sprachvergleich, ist zu vermuten, dass Abstrakta durch Affekt in der Kognition verankert sind und vor allem durch soziale Interaktion, also affektive Sozialisation, entstehen. Bei monolingualen Sprechern wiesen Abstrakta daher höhere Sprach- und Kulturspezifität auf, als Konkreta (Borghi, 2014; Barsalou/Wiemer-Hastings, 2005). Ein Problem der Forschung zu Abstrakta, ergibt sich daraus, dass in einschlägigen Untersuchungen nicht ersichtlich ist, ob zwischen Abstrakta und Emotionswörtern differenziert wird. Emotionswörter unterliegen in ihrer Repräsentation und Verkörperung allerdings anderen Prozessen als Abstrakta (Altarriba, 2006). Während

also zur Rolle des Affekts für Abstrakta nur wenig gesagt werden kann, so soll hier doch zumindest auf Emotionswörter genauer eingegangen werden.

Während affektive Konnotation fast allen Wörtern des Lexikons zugeschrieben werden kann, so sind Emotionswörter doch eine direkte Repräsentation affektiven Gehaltes (Altarriba/Basnight-Brown, 2018). Pavlenko (2012, S. 150) definiert Emotionskonzepte als „prototypical scripts that are forms as a result of repeated experiences and involve causal antecedents, appraisal, physiological reactions, consequences, and means of regulations and display“. Emotionskonzepte seien somit als Emotionsskripte zu verstehen, die physiologische Prozesse benennen, jedoch über psychologische und soziale Prozesse modelliert werden. Die Ansicht des Emotionskonzeptes, als ein Skript, welches sowohl physiologische Prozesse, als auch soziale Erwartungen beinhaltet ist hier auch wieder auf einen Grundsatz der whorfschen Theorie übertragbar: Alle Menschen perzipieren gleich, nur die Aspekte der Erfahrung denen Aufmerksamkeit geschenkt wird, variiert nach Sprache und Kultur. Ebenso mag es mit Emotionskonzepten sein: Affekt, als innere Repräsentation, liefert einen universalen Rahmen für emotionales Empfinden, doch der Umgang mit Emotionen ist je nach Sprechergruppe unterschiedlich, dieser Umgang bedingt dann das Ausbilden der Emotionskonzepte (Lindquist et al., 2015). Wie auch andere Wortkategorien werden Emotionswörter im sozialen Umfeld erlernt. Selbst Bezeichnungen für Basisemotionen können affektiv mit den sozialen und historischen Gegebenheiten eines Wortes eingefärbt sein. Affektive Bewertung variiert hier mit den emotionalen Normen einer Sprache, Kultur oder Gruppe (Pavlenko, 2014). Bisweilen wird hierzu sogar von der emotionalen Relativität gesprochen, so spiegle die sich die Emotion in der Sprache und die Sprache in der Emotion wider (Lindquist et al., 2016). Auch bilinguale Sprecher werden über ein und denselben psycho-physiologischen Referenzrahmen für die affektive Bewertung aller Sprachen verfügen (Lindquist et al., 2015). Je nach Sprache werden jedoch übersetzungsgleiche Begriffe innerhalb dieses Rahmens variieren.

Die Rolle von Affekt und Emotion, besonders von Emotionswörtern, wird in der Forschung nicht immer beachtet. Auch wird nicht immer klar zwischen affektiver und kognitiver Verarbeitung getrennt (Pavlenko, 2012). Dabei ist es wohl eindeutig, dass Emotionswörter ihren eigenen Konzepttyp darstellen. Diese Unterscheidung muss daher in einem jeden Modell des bilingualen Lexikons beachtet werden (Altarriba, 2006). Das Anerkennen von Emotionswörtern als eigene Kategorie und Affekt als Eigenschaft des

Konzeptes, bedarf allerdings kaum einer Anpassung gängiger Modelle des bilingualen mentalen Lexikons und dient somit hauptsächlich als Interpretationshilfe derselben (Pavlenko, 2008). Zur genaueren Betrachtung der Konstellation der Konzepte in Abhängigkeit von Affekt und Emotion, ist es daher notwendig, ein Modell des bilingualen mentalen Lexikons zu erstellen. Zunächst sollen aber die wichtigsten Punkte zu Konzepten, Bedeutung und Affekt im Bi- und Multilingualismus noch einmal knapp zusammengefasst werden.

2.5 Das bilinguale mentale Lexikon

Die Erkenntnisse über Konzepte basiert primär auf monolingualen Untersuchungen. Doch die Forschung mag hier auf den Bilingualismus übertragbar sein. Mono- und bilinguale Personen verfügen über dieselben linguistischen Mittel, lediglich der Einsatz dieser Mittel unterscheidet sich voneinander (Kesckes, 2009). „We cut nature up, organize it into concepts” schrieb Whorf (1956, S. 213). Ein jeder Sprecher vollzieht den Prozess der Kategorisierung der Welt in Konzepten, diese Organisation der Realität muss allerdings von der Sprache abhängig sein. Der Unterschied zwischen Mono- und Bilingualen muss daher im konzeptuellen System angesiedelt sein, das für die Organisation zweier oder mehrerer Sprachen verantwortlich ist. Studien zum Bilingualismus haben vor allem den Vorgang der lexikalischen Verarbeitung zum Thema, dahingegen ist wenig über den Einfluss zweier oder mehrerer Sprachen auf die konzeptuelle Repräsentation bekannt (Pavlenko, 2005). Der Unterschied zwischen Mono- und Bilingualen besteht hier allerdings nicht in der Informationsverarbeitung selbst, sondern im Inhalt und der Konfiguration der konzeptuellen Systeme (Kesckes, 2009). Es gilt nun zu erörtern, wie sich bilinguale Sprecher der Konzepte ihrer beiden Sprachen bedienen, bzw. wie der konzeptuelle Speicher in bilingualen Sprechern organisiert ist. Modelle des multilingualen Lexikons sind nicht schwer aufzufinden. Jedoch bilden sie zumeist das Lexikon eines Multilingualen ab, der nicht mit zwei Sprachen aufwächst, sondern eine zweite Sprache im Laufe des Lebens erwirbt. Hier soll daher mit einem Modell gearbeitet werden, welches dann auf die konzeptuelle Repräsentation des frühkindlichen Bilingualismus übertragen werden muss.

Die Gestaltung des bilingualen mentalen Lexikons ist komplex. Bilinguale verfügen nicht nur über ein Lexem zu einem Konzept, sondern über mindestens zwei sprachspezifische

Lexeme und vermutlich verfügen sie in einigen Fällen auch über zwei Konzepte zu scheinbar übersetzungsgleichen Wörtern. Lange wurden Rückschlüsse auf die Gestaltung des bilingualen mentalen Lexikons über das Verhältnis übersetzungsgleicher Wörter im Vokabular bilingualer Kinder gezogen. Modelle des bilingualen mentalen Lexikons beziehen sich zumeist auf den sukzessiven Erwerb zweier Sprachen und gehen davon aus, dass das Lexikon der L2 durch das Übersetzen der L1 erworben wird. Teilweise wird argumentiert, dass auch im simultanen bilingualen Spracherwerb das Lexikon durch Übersetzung ausgebildet werden muss (Genesee/Nicoladis, 2007). Doch diese Vermutung stammt aus der Übertragung monolingualer Theorien auf den Bilingualismus.

Lexeme weisen drei Komponenten auf: eine lexikalische, eine semantische und eine konzeptuelle. Alle drei Komponenten sind miteinander verbunden, können aber nicht gegeneinander ausgetauscht werden. Auch wenn die semantische Ebene eines Begriffs sich in zwei Sprachen ähneln, sogar übersetzungsgleich sein mag, bedeutet dies nicht automatisch, dass den Begriffen dasselbe Konzept zugrunde liegt (Altarriba/Basnight-Brown, 2009). Paradis (1997) demonstriert an einem einfachen Beispiel, dass Übersetzungsgleichheit nicht die Äquivalenz der Konzepte bedeuten muss. So schreibt er „*a tiger is a cat* mais *un tigre n'est pas un chat*“ (Paradis, 1997, S. 19, kursiv im Original) und zeigt somit, dass ein Tiger zwar unter den englischen Begriff der *cat* fallen mag, aber nicht unter das französische *chat*. Obwohl beide Begriffe dasselbe Tier zu bezeichnen scheinen, ist das zugrundeliegende Konzept doch unterschiedlich. Einem bilingualen Sprecher wäre dieser Unterschied bewusst, ein Sprachlerner des Französischen müsste sich allerdings erst der impliziten Nuancen des Wortes *chat* bewusst werden (Paradis, 1997). Ein jedes Modell des bilingualen Lexikons darf sich daher nicht auf die Übersetzungsäquivalenz beziehen und muss verschiedenste mögliche Konstellationen der konzeptuellen und lexikalischen Ebene in Betracht ziehen können (Athanasopoulos, 2015).

Eine der frühesten und wohl bekanntesten Klassifizierungen des bilingualen mentalen Lexikons stammt von Weinreich (1953). Weinreichs Modell, weiter ausgearbeitet von Ervin und Osgood (1954), unterscheidet Bilinguale nach dem Erwerbskontext und stellt einen Zusammenhang zwischen Sprachkompetenz und der Struktur des Lexikons her. Demnach gebe es Bilinguale deren komplette konzeptuelle Speicher entweder getrennt und damit sprachspezifisch sind oder vollständig kongruieren. Zudem gebe es den subordinierten Bilingualismus, in welchem nur eine Sprache mit dem konzeptuellen

Speicher verbunden ist und die Lexeme der anderen Sprache nur durch Übersetzung der L1 verstanden werden.

Weinreichs Modell und dessen Ausarbeitungen, werden oftmals als einflussreich anerkannt, seine Annahmen werden jedoch kritisch betrachtet. Pavlenko (2009) greift Weinreichs Unterscheidung auf, argumentiert jedoch, dass es durchaus möglich sein muss, dass alle drei Konfigurationen des Lexikons in der Sprache einer Person auftreten. Der Ursprung der Konfiguration ist wohl im Spracherwerb zu suchen. Frühkindlicher Bilingualismus fördert das Ausbilden der sprachspezifischen, lexikalisierten Konzepte, später erlernte Sprachen werden – insbesondere, wenn sie in einer Art Klassenzimmer erlernt wurden – vermutlich durch Übersetzung der L1 erworben. Die L2 ist somit auf lexikalischer Ebene mit der L1 verbunden, jedoch nicht zwingend auf der konzeptuellen. Demnach sei der Grad der Überlappung nicht vom Erwerbskontext, sondern vor allem von den Sprachen selbst abhängig. Dabei wird jede Sprache die Welt anders kodifizieren. Schon frühere Studien zum Bilingualismus fanden heraus, dass die unterschiedliche Interpretation übersetzungsgleicher Wörter der bikulturellen Erfahrung bilingualer Sprecher entstammen könnte, in der Bilinguale immer wieder unterschiedlichen Referenten für übersetzungsgleiche Begriffe begegnen (Pavlenko, 1999; Pérez-Luzardo Díaz/Schmidt, 2016). Doch liegt die Schwäche der Übersetzung nicht zwingend beim Sprecher selbst, vieles wird einfach nicht zu übersetzen sein. Ein hinreichendes Modell des bilingualen Lexikons muss alle möglichen Konstellationen der Verbindung beachten. Es wäre naiv zu behaupten, die beiden Sprachsysteme eines bilingualen Sprechers fungierten unabhängig voneinander. Es muss einen Grad der Beeinflussung zwischen den Sprachen geben (Schroeder/Marian, 2014). Die Verbindungen zwischen den einzelsprachlichen Lexika und dem konzeptuellen System sind höchst dynamisch und vor allem abhängig von dem Erwerbsalter und -kontext sowie der Sprachkompetenz des Einzelnen (Athanasopoulos, 2015). Der Grad der Beeinflussung auf konzeptueller Ebene muss hier allerdings noch genauer beleuchtet werden.

Pavlenko (2009) entwickelt hierzu das *Modified Hierarchical Model* (MHM)⁴ des bilingualen Lexikons (siehe Abbildung 1). Hierarchische Modelle des bilingualen

⁴ Wie der Name des Modells vermuten lässt, basiert das MHM auf früheren Ausarbeitungen hierarchischer Modelle des bilingualen mentalen Lexikons. Die Grundideen hierarchischer Modelle gleichen sich dabei

Lexikons gehen von der Annahme aus, dass das Vokabular einer bilingualen Person in zwei getrennten Lexika gespeichert ist, welche beide auf einen konzeptuellen Speicher zurückgreifen (Heredia/Brown, 2013). Das MHM jedoch, geht nicht davon aus, dieser konzeptuelle Speicher würde von beiden Sprachen gleichermaßen bedient. Wie bereits geschildert, sind lexikalisierte Konzepte sprachspezifisch und nicht einfach von einer Sprache in die andere übertragbar. Ein Modell des bilingualen Lexikons sollte diesen Umstand beachten. Das MHM lässt alle drei möglichen Konstellationen des Zusammenspiels der Konzepte – komplette Trennung, teilweise Übereinstimmung und Kongruenz – zu, darüber hinaus bildet es ab, inwiefern die Sprachen sich auf lexikalischer, sowie konzeptueller Ebene gegenseitig beeinflussen (Pavlenko, 2009).

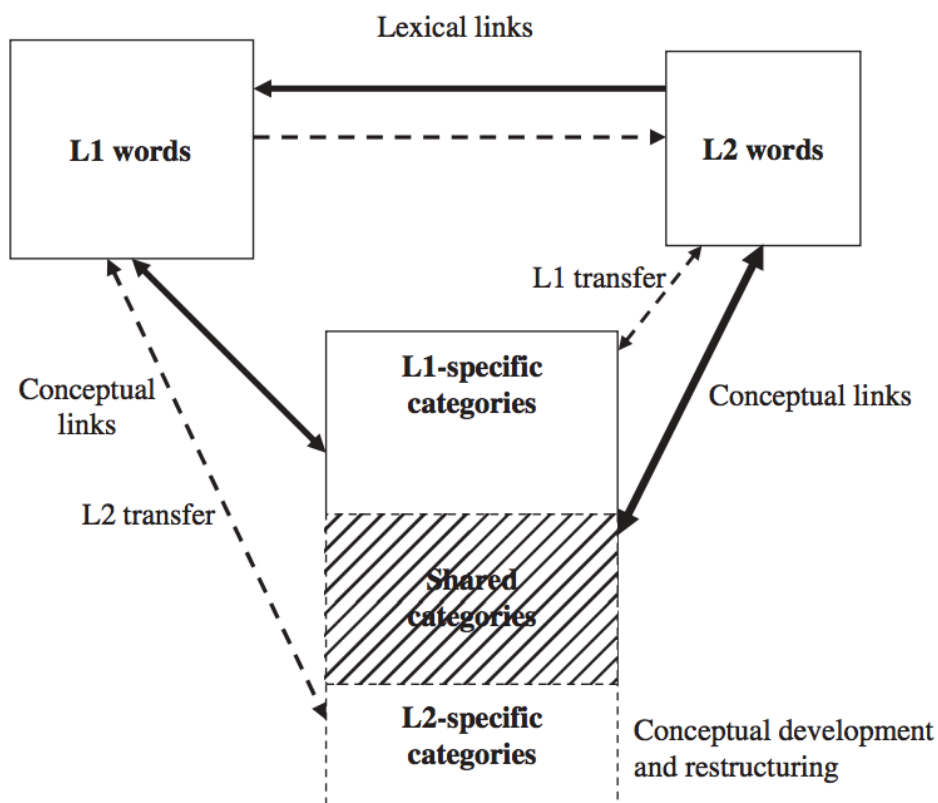


Abbildung 1: Das Modified Hierarchical Model (MHM) des bilingualen mentalen Lexikons.
(Pavlenko, 2009, S. 147)

immer, sie können daher auch auf spätere Versionen übertragen werden. Modifikationen des Modells dienen dabei immer dazu, die Lücken der vorangegangenen Version zu schließen.

Laut MHM bestehen zwischen den Übersetzungsäquivalenten der Sprachen eines Multilingualen lexikalische Verbindungen. Die L2 bedient sich damit verstärkt der Übersetzung der Lexeme der L1, der umgekehrte Effekt fällt dahingegen geringer aus. Die konzeptuellen Verbindungen bestehen zwischen den einzelnen Lexemen und deren konzeptueller Bedeutung. Die relativen Größen der Kästchen im MHM zeigen die Größe des Wortschatzes in der jeweiligen Sprache, die durchgezogenen Linien eine stärkere Verbindung, als die gestrichelten (Green, 1998). Das MHM bezieht sich vor allem auf das Zusammenspiel zwischen Zweit- und Erstsprache in multilingualen Sprechern mit hoher Sprachkompetenz in beiden Sprachen. Das MHM beschreibt den Grad, in welchem Wörter auf Konzepte zurückgreifen. Der Zusammenhang zwischen L1 Lexemen und den L1-spezifischen Konzepten ist stark ausgeprägt, das Vokabular der L2 ist jedoch stark mit dem Lexikon der L1 auf lexikalischer Ebene verbunden und muss sich daher auch der Konzepte der L1 bedienen. Pavlenko (2009) lässt im MHM jedoch die Möglichkeit zu, dass mit steigender Sprachkompetenz und dem Erwerb einer Zweitsprache in einem natürlichen Kontext, eigene Konzepte der L2 entwickelt werden können, die entweder mit den Konzepten der L1 überlappen, oder aber L2 spezifisch sind. Das MHM, wie es hier abgebildet ist (vgl. Abbildung 1), bezieht sich vor allem auf die Konstellation des Lexikons im Zweitspracherwerb. Pavlenko (2009) schreibt jedoch nicht über den simultanen Bilingualismus. Das Modell kann allerdings auch auf den simultanen oder frühkindlichen Bilingualismus übertragen werden.⁵

Im MHM ist der konzeptuelle Speicher der L2 von Sprachkompetenz, sowie Erwerbs- und Gebrauchskontext abhängig (Pavlenko, 2009). Zur Übertragung des Modells auf bilinguale Sprecher, wie sie hier definiert werden, ist wieder einmal Abstraktion über eine höchst heterogene Sprechergruppe notwendig. Unter der Annahme, eine bilinguale Person hätte ihre beiden Erstsprachen in einem natürlichen Sprachkontext – als Familiensprache oder Sprache des Umfeldes – mit den einhergehenden sozialen Gewohnheiten erlernt, so ließe sich das MHM dergestalt betrachten, dass die konzeptuellen Speicher beider L1 voll ausgeprägt sind, und zu einem Teil überlappen können. Die Konzepte der L1 können dabei sprachspezifisch, oder – teilweise – geteilt

⁵ Pavlenko (2012) bedient sich einer sehr engen Definition des Bilingualismus, welche den Erwerb einer L2 bereits ab einem Erwerbsalter von 1-3 Jahren ansetzt; eine Zeitspanne, welche in dieser Arbeit zum frühkindlichen Bilingualismus zählt.

sein. Der Grad der Überlappung wird dabei wohl individuell und von der Kombination der Sprachen abhängig sein. Die Beeinflussung der beiden L1 auf lexikalischer Ebene sollte hierbei gering sein. Das Lexikon der L2 würde in einer Adaption des MHM vorrangig durch die Übersetzung des Vokabulars der L1 erlernt werden. Auch wenn die Möglichkeit besteht, dass eine L2 eigene Konzepte ausbildet, so wird die L2 wohl immer zuerst auf die Bedeutung der L1 zurückgreifen (siehe Abbildung 2). Im Kontext des bi- und multilingualen Erst- und Zweitspracherwerbs, ließe sich das MHM nach Pavlenko (2009) also wie folgt abbilden:

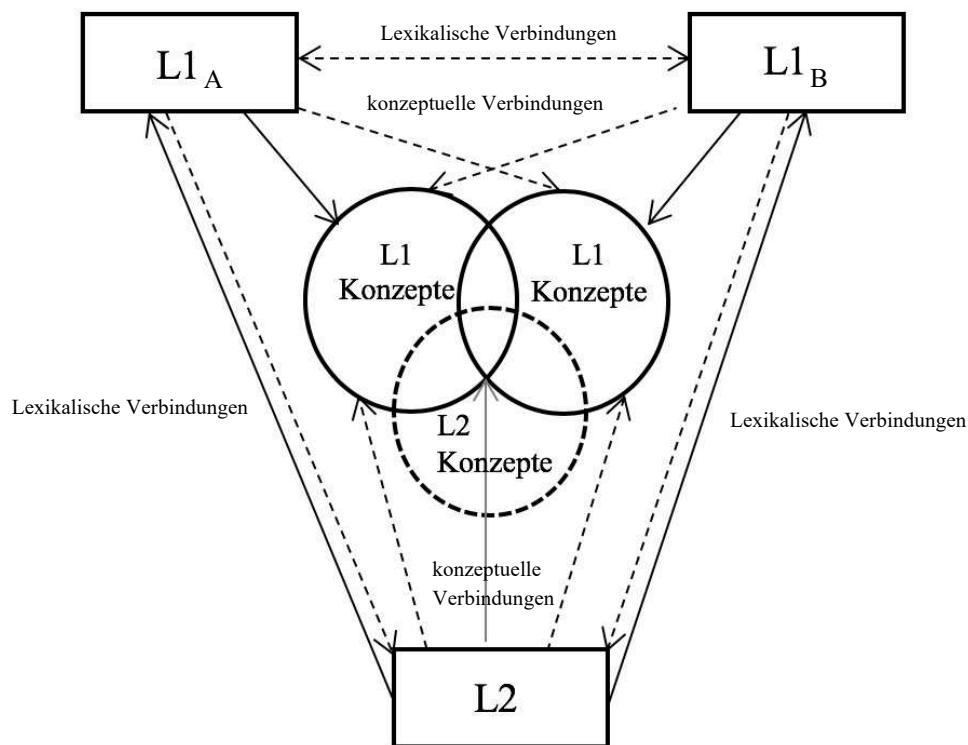


Abbildung 2: Das adaptierte MHM des Lexikons im Bi- und Multilingualismus. (Eigene Darstellung).

Die Annahmen des MHM zum Erwerb einer L2 werden in der Adaption übernommen, mit dem Unterschied, dass beide L1 hier einen Einfluss auf die L2 haben können. Die L2 wird dabei über das Vokabular einer oder beider L1 erlernt und somit von den Konzepten der L1 beeinflusst. Mit steigender Sprachkompetenz werden wohl L2-spezifische Konzepte gebildet werden können. Das Modell besagt auch, dass selbst Sprecher mit hoher Sprachkompetenz eine Asymmetrie der Fremdsprache gegenüber der Erstsprache aufweisen. Die Interaktion von Konzepten im bilingualen mentalen Lexikon gestaltet sich höchst dynamisch. Art und Grad der Überlappung variieren sicherlich nicht nur von Sprache zu Sprache, sondern von Sprecher zu Sprecher. Das adaptierte MHM ist nicht

nur ein Modell der gesamten konzeptuellen Repräsentation im Bilingualismus, vielmehr beschreibt es auch die Beziehung einzelner Konzepte und lässt zu, dass Konzepte in einigen ihrer Eigenschaften überlappen, jedoch auch sprach- und kulturspezifische Konnotationen aufweisen, wie es im Beispiel der französischen und englischen Katze gezeigt wurde (Paradis, 1997). Zur Vereinfachung sollen hier Konzepte nicht als Träger von Merkmalsstrukturen angesehen werden, sondern als einheitliche Entitäten, welche Teile ihrer Ausprägungen selbstverständlich mit anderen Konzepten teilen können.

Die Organisation der Konzepte im bilingualen mentalen Lexikon wurde lange als eine Eigenschaft des Sprechers angesehen: In Abhängigkeit des Spracherwerbskontextes, würde ein Sprecher entweder ausschließlich getrennte oder geteilte Konzepte seiner Sprachen besitzen (Ervin/Osgood, 1954). Die Wahl des Konzeptes ist im MHM – und damit auch in dessen Adaption – situations- und interaktionsspezifisch (Pavlenko, 2009). Im Rahmen des Zweitspracherwerbs würden die Vokabeln über die lexikalische, nicht aber die konzeptuelle Ebene erlernt (Pavlenko, 2014). Vielmehr sollte die Organisation des Lexikons jedoch in Abhängigkeit von Konzeptarten betrachtet werden (Vigliocco et al., 2009). Konkreta, Abstrakta und Emotionswörter bedürfen jeweils unterschiedlicher Art der sozialen Interaktion, sind auf unterschiedlich Arte und Weise mit affektiven Bewertungen behaftet. Zudem scheint die kulturelle Einfärbung der Begriffe mit dem Abstraktionsgrad zuzunehmen: Je abstrakter ein Wort, desto mehr linguistischer, im bilingualen Spracherwerb vermutlich sprachspezifischer, Kontext wird benötigt, um ein Wort einem Konzept zuordnen zu können.

Im MHM sowie dessen Adaption ist freigestellt, nach welchem Kriterium die Konzepte überlappen. Es ist einerseits anzunehmen, dass einige wenige Konzepte der Sprachen der Welt universal übereinstimmen werden, andererseits wird ein Großteil an Konzepten sprachspezifisch sein. In der Forschung scheint man sich allerdings einig zu sein, dass semantische Universalien eine Seltenheit sind, nur verschwindend wenige Konzepte würden demnach in allen Sprachen gleichermaßen lexikalisiert (Goddard/Wierzbicka, 2011). Was hier zu untersuchen sein wird, ist der Grad der Überlappung der Konzepte der beiden L1 sowie die lexikalischen und konzeptuellen Verbindungen der L2 mit einer der L1. Der Grad der Überlappung der L1 soll hier durch psychologische Mittel erfasst werden. Es bietet sich also die Messung der Emotionalität und damit der affektiven Konnotation der Konzepte.

Ziel hierarchischer Modelle des Lexikons ist es, das Generieren falsifizierbarer Hypothesen zuzulassen. Auch hier sollen nun im Rahmen einer empirischen Studie theoriebasierte Behauptungen geprüft werden. Die Übereinstimmung von Konzepten im Bilingualismus ist von vielen Faktoren abhängig. In einer psycholinguistischen Studie lassen sich Konzepte jedoch anhand ihrer affektiven Konnotation erfassen. Bevor die Hypothesen gebildet werden können, scheint es sinnvoll, den Rahmen, in welchem die Erhebung affektiver Konnotation ermöglicht werden soll, zu beschreiben. Vor diesem Hintergrund sind dann Hypothesen aufzustellen.

2.6 Zusammenfassung der theoretischen Ausarbeitung

Aufgrund der Fülle der hier vorgestellten theoretischen Grundlagen, soll die bisherige Ausarbeitung an dieser Stelle noch einmal kurz zusammengefasst werden. Bi- und Multilingualismus kann über den Sprachgebrauch definiert werden. Demnach ist ein Bi- oder Multilingualer eine Person, die zwei oder mehr Sprachen in ihrem Alltag verwendet. Hier wird der Bilingualismus als der Erwerb zweier Erstsprachen im frühkindlichen Alter, der Multilingualismus als der Erwerb einer Fremdsprache definiert. Bi- und multilinguale Sprecher unterscheiden sich maßgeblich in Spracherwerbsalter und -kontext sowie Sprachkompetenz und -dominanz voneinander. Es kann außerdem angenommen werden, dass mit dem Erwerb der Erstsprache ein Prozess der Sozialisation, das Übertragen kultureller und sozialer Normen und Perspektiven, einhergeht. (Grosjean, 2010; Pavlenko, 2014). Die Zugehörigkeit zur Kultur einer Sprechergemeinschaft wird dabei während des Prozesses der Sozialisation im Erstspracherwerb festgelegt.

Sprachen, als Ausdruck der Kultur bzw. der habitualisierten Perspektiven der Sprecher, unterscheiden sich maßgeblich darin, auf welche Art und Weise sie die Welt einteilen. Hierbei spiegeln sich Sprache und Kultur ineinander wider (Kecskes, 2009). Menschen finden über ihre Sprache Zugehörigkeit zu einem kollektiven Denken (Pérez-Luzardo Díaz/Schmidt, 2016). Wie die Sprache selbst ist das Denken daher ein Resultat der Sozialisation innerhalb einer Kultur. Durch dieses Kollektivum ist festgelegt, welchen Aspekten der Perzeption Aufmerksamkeit geschenkt wird (Lee, 1996). Dies wiederum führt zu feinen Unterschieden der Bedeutungen zwischen den Sprachen. Um nun ganz im Sinne Whorfs explizit nach Bedeutungen im Bilingualismus zu suchen, soll zunächst

geklärt werden, wie Bedeutung zustande kommt und wodurch sie sich im mentalen Lexikon ausdrückt. Ein besonderes Augenmerk soll dabei auf die Konzepte fallen. An dieser Stelle soll noch einmal festgehalten werden, dass kognitive Prozesse nicht vollständig durch die Muttersprache vorherbestimmt sind. Sprache ist nur ein kleiner Teil der komplexen Vorgänge, die das Innenleben eines Menschen formen können. Darüber hinaus ist es selbstverständlich möglich mehrere Sprachen zu lernen und auch in der Muttersprache neue linguistische Formen zu übernehmen (Everett, 2013).

Konzepte stellen, als Teil des abstrahierten Weltwissens, eine Verbindung zwischen Sprache, Gegenstück des Gesprochenen in der Realität und Sprecher her. Sie sind die Spuren der, aus Erfahrung und Interaktion erlernten sensomotorischen, Reaktionen auf einen Stimulus und sind somit durch auditive, visuelle, olfaktorische, somatosensorische oder affektive Eindrücke im Gedächtnis verankert (Pavlenko, 2009). Konzepte sind nicht-sprachliche Einheiten, auf welche selbst Menschen, die die Sprachfähigkeit verloren haben noch zugreifen können (Caramazza/Mahon, 2006; Kiefer/Pulvermüller, 2012). Ein Mensch verfügt daher über wesentlich mehr Konzepte, als Lexeme. Lediglich lexikalisierte Konzepte können durch Sprache ausgedrückt werden. Diese setzen sich aus der Wortform, der Verbindung zu anderen Lexemen derselben Sprache und der Verbindung zu einem Konzept zusammen. Über die konzeptuelle Ebene des Lexikons stellt der Sprecher selbst die Verbindung zwischen lautlichem Symbol und dessen Entsprechung in der Welt dar (Taylor, 2006).

Der Ursprung sprachlicher Bedeutung ist auf der Ebene der Konzepte anzusiedeln. Dabei kann zwischen denotativer und konnotativer Bedeutung unterschieden werden. Während die denotative Seite der Bedeutung vor allem das Gesagte mit dem realen Gegenstück verbindet, wird über die konnotative Bedeutung affektive Stellung zu einem sprachlichen Stimulus bezogen. Konnotation ist eine Eigenschaft des Konzeptes, welche vorrangig durch vermehrte Interaktion im sozialen Rahmen während des Erstspracherwerbs ausgebildet wird (Vigliocco et al., 2009). Die Rolle der affektiven Bedeutung im Erwerb verschiedener Konzeptarten ist, je nach Abstraktionsgrad des Konzeptes, von unterschiedlicher Wichtigkeit. Dabei lässt sich zwischen Konkreta, Abstrakta und Emotionswörtern unterscheiden. Die Einteilung in diese drei Konzeptarten ist nicht diskret, sie stellen lediglich Anhaltspunkte auf einem Kontinuum dar.

Die konnotative Bedeutung ist auf der Ebene der Konzepte zu verzeichnen, hier nimmt der Sprecher affektiv Stellung zu einem Lexem. Die affektive Konnotation ist vor allem kulturellen Ursprungs und damit auch für denotativ übersetzungsgleiche Wörter sprachspezifisch (Fontenelle, 2016). Die Rolle von Affekt – als homöostatischer Parameter der emotionalen Bewertung – und Emotion im Bi- und Multilingualismus darf daher nicht außer Acht gelassen werden (Lindquist et al., 2015). Gelegentlich wird hier, in Anlehnung an Whorf, von der emotionalen Relativität gesprochen. So sei Emotion kein physisches Absolutum, sondern agiere immer relativ zur Sprache (Lindquist et al., 2016). Dies zeigt sich unter anderem dadurch, dass verschiedene Sprachen verschiedene Emotionen benennen. Dadurch wird nicht der affektiv-emotionale Zustand des Sprechers benannt, sondern mit der affektiven Konnotation von Emotionswörtern übertragen, wie der Umgang mit jener Emotion in der Sprechergruppe gestaltet ist (Pavlenko, 2008; Basnight-Brown/Altarriba, 2018). Anhand von Emotionswörtern lässt sich die Sprachspezifität von affektiver Konnotation deutlich zeigen, jedoch werden auch Abstrakta und Konkreta im Zuge der affektiven Sozialisation im Erstspracherwerb durch kulturell-affektive Bewertungen besetzt (Pavlenko, 2012). Abstrakta seien somit allein durch Affekt im Körper des Sprechers verankert und damit sprach- und kulturspezifischer als Konkreta; letztere verfügten schließlich nicht nur über einen affektiven, sondern auch einen sensomotorischen Aspekt der Verkörperung (Borghi, 2014).

Die affektive Sozialisation findet, wie der Prozess der Sozialisation im Allgemeinen, während des Erstspracherwerbs im Kindesalter statt. Mit steigendem Alter verfestigen sich die affektiven Muster dieses Prozesses. Während des Zweitspracherwerbs findet der Prozess der affektiven Sozialisation nicht statt, L2-Lerner werden somit nicht einfach die affektiv-konnotativen Muster der L1 Sprecher derselben Sprache übernehmen. Während die L1 über affektive und sensomotorische Eindrücke mit dem Körper verbunden ist, stellt die Kommunikationsfähigkeit in einer L2 nahezu eine entkörperte Kognition dar (Pavlenko, 2012).

Sowohl der affektive Aspekt der Sprache, als auch die gesonderte Repräsentation von Emotionswörtern auf dem Kontinuum der Konzeptarten muss in einem Modell des bilingualen mentalen Lexikons abgebildet werden können. In einem derartigen Modell müssen also Konzepte sowohl überlappen, als auch getrennt sein können. Pavlenkos (2009) MHM lässt all diese Konstellationen zu, ist jedoch für den Multilingualismus, nicht den Bilingualismus konzipiert. Um ein Modell des bilingualen mentalen Lexikons

zu erstellen, muss das MHM erweitert werden. Auch in der Adaption des MHM können sich Konzepte gleichen oder komplett voneinander getrennt sein. Der Grad der Überlappung ist dabei von der Art des Konzeptes abhängig. Um die Konstellation der Konzepte im Bilingualismus genauer zu untersuchen, ist es allerdings zunächst notwendig zu erörtern, wie Konzepte empirisch erfasst werden könnten.

3 Zur Messung von Konzepten

In einer jeden Arbeit, die sich im Paradigma des kritischen Rationalismus positioniert, sollen theoriebasierte Hypothesen anhand wissenschaftlicher Methoden empirisch überprüft werden. An dieser Stelle ist die Ausführung der notwendigen theoretischen Grundlagen bereits abgeschlossen. Jedoch stellt sich in dieser Arbeit eine besondere Problematik: Die Konzepte zweier oder mehrerer Sprachen sind anhand psycholinguistischer Methoden zu untersuchen. Hierfür muss ein Messinstrument vorgestellt werden, in dessen Rahmen die Konzepttypen der verschiedenen Sprachen abgebildet werden können werden. Die Formulierung der Forschungshypothesen ist erst dann sinnvoll, wenn der Hintergrund der Messmethode hinreichend erläutert wurde.

Konzepte sind nur äußerst schwierig zu erfassen und entziehen sich in der sprachpsychologischen Forschung fast jeglicher Beobachtung, meist werden sie durch neurowissenschaftliche Methoden und anhand von Läsionsstudien untersucht (Meteyard/Vigliocco, 2008). Konzepte lassen sich jedoch in der Methodik der Psycholinguistik anhand der affektiven Konnotation eines Wortes erfassen. Hier soll also nicht die kognitive, sondern die affektive Assoziation im Vordergrund stehen (Pavlenko, 2012). Es gilt, die Emotionalität der Konzepte zu erfassen. Pavlenko (2008, S. 155) definiert die Emotionalität eines sprachlichen Stimulus wie folgt:

EMOTIONALITY refers here to autonomic arousal elicited by particular languages or words and examined directly, through changes in skin conductance response, and indirectly, through speakers' verbal and non-verbal behaviors and self-perceptions.

Emotionalität ist also eine nicht-sprachliche Reaktion auf einen sprachlichen Reiz, sei es eine Sprache selbst, oder auch nur ein Wort. Die Emotionalität kann indirekt durch die Messung der Einstellung des Sprechers erhoben werden. So schreibt auch Grimm (1981), dass die implizite affektive Bewertung eines Begriffs eine Eigenschaft des Konzeptes, nicht des Wortes sei. Genau diese implizite affektive Bewertung wird über das semantische Differenzial, entwickelt von Osgood, Suci und Tannenbaum ([1957]1978), erfasst. Die Annahme, dass das semantische Differenzial eine Eigenschaft des mit sprachspezifischen Assoziationen verbundenen Konzeptes misst, liegt daher nahe. Somit ist hier die affektiv-emotionale Konnotation der Konzepte zu erforschen. Zunächst gilt es jedoch das semantische Differenzial als Messinstrument der affektiven Konnotation vorzustellen.

3.1 Das semantische Differenzial

Das von Osgood et al. ([1957]1978) entwickelte semantische Differenzial siedelt sich paradigmatisch zwischen Universalismus und Relativismus an. Anhand universaler affektiver Kategorien, soll die Bedeutung eines Konzeptes gemessen werden, darauf Rücksicht nehmend, dass sich die Kategorien, die Aufschluss auf den Affekt geben sollen, sprachspezifisch sind und sich damit je nach Sprache der Datenerhebung voneinander unterscheiden müssen (Lindquist et al., 2016; Osgood, 1964). Um die affektive Konnotation eines Begriffs evaluieren zu können, gilt es, die emotionale Reaktion hinsichtlich eines Stimulus zu messen. Bei dem semantischen Differenzial handelt es sich um eine psychometrische Skala, mithilfe derer durch Messen manifester Variablen, latente Merkmale erhoben werden sollen, welche wiederum die konnotative Bedeutung und affektiven Qualitäten eines Stimulus abbilden (Döring/Bortz, 2016).

Bei den manifesten Variablen handelt es sich in Bezug auf das semantische Differenzial um ein Set bipolarer Adjektivpaare, deren konstante Bedeutung jeweils durch Definition des Gegenteils festgelegt ist (z.B. *gut-schlecht*) (Osgood, 1964). Ein Konzept soll nun auf einer siebenstufigen Skala ebendieser Adjektivpaare bewertet werden. Die Teilnehmer sollen hierbei nicht den denotativen Zusammenhang zwischen Stimulus und Adjektivpaar anzeigen, sondern intuitiv nach dem spontanen Gefühl entscheiden (Döring/Bortz, 2016). Die Anzahl der Adjektivpaare in einem Set ist dem Ersteller des Messinstrumentes

freigestellt, meist wird aber eine Anzahl von zehn bis 20 Skalen als angebracht erachtet (Döring/Bortz, 2016; Lutz, 1987).

Die Assoziation von Stimuli mit polaren Adjektivpaaren auf einer, üblicherweise siebenstufigen Likert-Skala, steckt allerdings lediglich den semantischen Rahmen des Stimulus ab (Osgood et al., [1957]1978). Hieraus lässt sich allerdings ein sogenannter semantischer Raum aufstellen, der definiert ist als:

[A] region of some unknown dimensionality and Euclidian in character. Each semantic scale defined by a pair of polar (opposite-in-meaning) adjectives, is assumed to represent a straight line function that passes through the origin of this space, and a sample of such scales then represents a multidimensional space.

Osgood et al., [1957] 1978, S.25

Die gegensätzlichen Adjektivpaare bilden einen multidimensionalen, orthogonalen Raum ab, dessen Ursprung der Punkt absoluter Bedeutungslosigkeit ist (Osgood, 1964). Die Adjektivpaare selbst bilden allerdings lediglich den semantischen Rahmen, jedoch noch nicht den Raum der affektiven Konnotation eines Begriffes ab. Es ist davon auszugehen, dass all diese Linien der bipolaren Adjektivpaare durch den Ursprung bestimmte Dimensionen abbilden. Ziel des Messinstrumentes muss es daher sein, mit so wenigen Polen wie möglich, die Dimensionen des semantischen Raumes hinreichend abzubilden. Hier wird dann die Bedeutung eines ebenso bewerteten Konzeptes als Punkt in dem semantischen Raum definiert, welcher sich aus einer Reihe von Bewertungen errechnen lässt (Osgood et al., [1957]1978). Die durch die Adjektivpaare abgebildeten Dimensionen können mittels einer Faktorenanalyse statistisch extrahiert werden. Die affektive Bedeutung eines mithilfe des semantischen Differenzials erfassten Konzeptes ergibt sich durch die Lageparameter der errechneten Faktoren (Herkner, 1986; Osgood et al., [1957]1978).

In mehreren Untersuchungen an homogenen amerikanischen Populationen ließ sich feststellen, dass sich der semantische Raum immer durch dieselben drei Faktoren abbilden lässt: Evaluation, Potenz und Aktivität (Osgood et al. [1957]1978). Diese drei Faktoren sind die drei prägnantesten von möglicherweise einer Vielzahl von Dimensionen, doch ist hier die Dichte der Adjektive im semantischen Raum am höchsten (Osgood, 1964). Der somit abgebildete Raum wird in der Literatur als EPA-Raum bezeichnet

(Osgood et al., [1957]1978; Döring/Bortz, 2016). Untersuchungen über Sprachen, soziale Gruppierungen und Kulturen hinweg ergaben, dass zwar keineswegs die untersuchten Konzepte immer gleich sind, sich diese aber immer auf denselben drei Faktoren abbilden ließen (Osgood, 1964). In der Tat können die Dimensionen der EPA Struktur als die Aspekte interpretiert werden, anhand derer auch Emotionen eingeteilt werden (Grimm, 1981). Die Dimensionen, welche durch die Methode des semantischen Differenzials offenbart werden, können des Weiteren auch durch andere Erhebungsmethoden entdeckt werden, was weiterhin auf die Universalität des EPA-Rahmens hinweist (Russell, 1991).

Das semantische Differenzial eignet sich also, die affektive Konnotation und damit die Bedeutung von Konzepten zu untersuchen. Die, durch bipolare Adjektivpaare extrahierte EPA-Struktur bietet dabei einen gemeinsamen Referenzrahmen, welcher den Vergleich von Konzepten erlaubt. Die Adjektivpaare müssen hierfür vielfach getestet sein, dennoch kann der Faktor, auf welchem ein Adjektiv laden soll, nie gewiss vorhergesagt werden. Osgood et al. ([1957]1978) entwickelten dabei aussagekräftige Skalen vor allem für das Englische. Es wird noch darauf eingegangen, wie das semantische Differenzial in einer sprachvergleichenden Studie einzusetzen ist.

3.2 Umsetzung des semantischen Differenzials in einer sprachvergleichenden Studie

Das semantische Differenzial als Messinstrument liefert die Erkenntnis, dass individuelle Sprecher zwar individuelle konnotative Assoziationen zu Konzepten ausbilden, diese Konnotationen jedoch über eine Sprechergemeinschaft stabil zu sein scheinen, d.h. es bildet sich abstrahiert immer derselbe semantische Raum ab (Hofstätter, 1973). Auch hier sollen Konzepte über eine Sprechergemeinschaft hinweg verglichen werden. Es eröffnet sich jedoch die logische Schwierigkeit der Übertragung des Messinstruments in andere Sprachen. Das semantische Differenzial als Messinstrument beruht auf der Bewertung bipolarer Adjektivpaare. Das Forschungsinteresse beruht allerdings auf der Annahme, dass sich übersetzungsgleiche Begriffe in ihrer Bedeutung in unterschiedlichen Sprachen voneinander unterscheiden. Wie sich das semantische Differenzial daher in anderen Sprachen verhält wird daher kurz beschrieben.

In der Methode des semantischen Differenzials werden Begriffe auf bipolaren Adjektivskalen bewertet. Aus den so erhobenen Daten sollen immer dieselben drei Faktoren extrahiert werden. In einer sprachvergleichenden Studie wäre es hierfür notwendig, dass Affekt und Emotion allen Sprechergruppen gemein, oder zumindest immer auf denselben Dimensionen angesiedelt sind. Hier kommt die universalistische Ansicht der Entwickler des Messinstrumentes ins Spiel, die davon ausgehen, dass es zumindest einfache Gemeinsamkeiten verschiedener Sprachgemeinschaften geben muss, anhand derer affektive Konnotation abgebildet und verglichen werden kann (Osgood, 1964; Osgood et al., [1957]1978).

Osgood et al. ([1957]1978) sind sich der offensichtlichen Schwierigkeit der Übertragung des semantischen Differenzials in andere Sprachen, insbesondere in andere Kulturen, bewusst. Für die Übertragung der Methode in andere Sprachen bedarf es erneuten Tests von Adjektivskalen. Das reine Übersetzen der für das Englische konzipierten Adjektivpaare, würde demnach ein verzerrtes, ethnozentrisches Bild liefern und nicht die eigentliche Bedeutung eines Konzeptes in einer Sprache, welche nicht das Englische ist, abbilden. Für jede Sprache muss daher ein eigenes Set an Skalen bipolarer Adjektive erhoben werden. In diversen Tests in verschiedensten Sprachen fanden die Forscher jedoch heraus, dass das Messinstrument meist die bereits für das Englische etablierten drei Faktoren, Evaluation, Potenz und Aktivität misst (Osgood et al., [1957]1978). Tatsächlich konnten sprachvergleichende Studien bestätigen, dass die gewählten Polaritäten immer dieselben Faktoren abbilden (Hofstätter, 1973). Die EPA-Struktur stellt also einen universalen Referenzrahmen dar (Osgood, 1964). Jedoch sind die Adjektivpaare, die die drei Dimensionen am besten abbilden nicht übersetzungsgleich, sondern variieren von Sprache zu Sprache. Auch hier mag sich Whorfs (1956) zentrale Annahme widerspiegeln, alle Menschen verfügten über dieselbe Perzeption, nur der Fokus der Aufmerksamkeit variere mit den Gebräuchen und Gewohnheiten der Gruppe: Ein jeder Mensch verfügt über den gleichen Referenzrahmen, anhand dessen Emotion und Affekt variieren, die sprachlichen Mittel, durch welche diese Dimensionen offenbart werden können, sind jedoch sprachspezifisch.

Auch hier müssen also diejenigen Skalen verwendet werden, die für jede einzelne Sprache bereits etabliert und getestet sind. Der semantische Raum wird jedoch als universell angesehen, weswegen die affektive Konnotation und Bewertung übersetzungsgleicher Konzepte in verschiedenen Sprachen direkt miteinander verglichen

werden kann. Nun, da die Messmethode und somit der Referenzrahmen der Datenerhebung vorgestellt ist, können Hypothesen formuliert werden.

4 Hypothesen

Auf Basis der vorgestellten Theorie, sollen nun Hypothesen gebildet werden. Mithilfe des semantischen Differenzials gilt es die affektive Konnotation der Konzepte im Bilingualismus zu messen. Der Vergleich der Lageparameter der Konzepte lässt es dann zu, Rückschlüsse auf die Konfiguration des bilingualen Lexikons zu ziehen und somit die Entstehung der Konzepte im Bilingualismus genauer zu erklären. Dabei sollen nicht nur die beiden Erstsprachen, sondern auch eine Fremdsprache untersucht werden.

Als Messinstrument wird das semantische Differenzial nach Osgood et al. ([1957]1978) herangezogen. Der Vergleich der Konzepte wird damit im gemeinsamen Referenzrahmen der EPA-Struktur angesiedelt. Hierbei soll zwischen Konkreta, Abstrakta und Emotionswörtern in zwei L1 sowie einer L2 unterschieden werden. Aus den erarbeiteten theoretischen Grundlagen lassen sich zwei Haupthypothesen ableiten, welche wiederum in Unterhypothesen zu teilen sind. Besonders wird dabei auf die Unterschiede der Konzeptarten in den beiden L1 sowie die Verbindung der L2 zu einer oder beider L1 einzugehen sein.

Es ist davon auszugehen, dass die Lexika beider Erstsprachen Bedeutung über Konzepte zuordnen. Die Konzepte der beiden L1 mögen zu unterschiedlichen Graden überlappen (siehe Abbildung 2). Der Grad der konzeptuellen Entsprechung kann hierbei durch die affektive Konnotation anhand des semantischen Differenzials gemessen werden. Konkreta scheinen für bilingualen Menschen leichter abzurufen zu sein als abstrakte Begriffe. Das Abrufen von Emotionswörtern gestaltet sich dahingegen am kompliziertesten (Altarriba/Bauer/Benvenuto, 1999). Zudem überlappen Konkreta in zwei verschiedenen Sprachen auch mehr in ihren semantischen Eigenschaften, als Abstrakta (Basnight-Brown, 2014). Ob diese sprachvergleichende Beobachtung auch auf bilingualen Sprecher zu übertragen ist, wird zu prüfen sein. Es ist allerdings anzunehmen, dass die Semantik durchaus Rückschlüsse auf die Konzepte zulässt. Somit ergibt sich hier die Hypothese, dass die affektive Konnotation von Konkreta in den beiden Sprachen

übereinstimmen wird und mit dem Abstraktionsgrad abnimmt. Doch wie auch bereits schon Paradis (1997) schrieb, sind auch übersetzungsgleiche Konkreta nicht vor konzeptueller Ungleichheit gefeit. In Ermangelung sprachvergleichender Studien zur Unterscheidung von Konzepttypen im Bilingualismus ist jedoch davon auszugehen, dass sich Konkreta ähnlicher sind als Abstrakta. Abstrakta dahingegen werden vor allem durch soziale Interaktion erworben und gestalten sich daher sprachspezifischer, im Bilingualismus sollte sich das in einer größeren Distanz der affektiven Konnotation widerspiegeln. Auch Emotionswörter stellen ihre eigene Kategorie dar. Die individuelle Verkörperung von Emotionswörtern beider Sprachen wird sich vermutlich ähneln. Jedoch variiert der Umgang mit Emotion von Sprechergemeinschaft zu Sprechergemeinschaft und damit von Sprache zu Sprache. Die affektive Konnotation des Emotionswortes spiegelt daher nicht die Emotion selbst wider, sondern die affektive Einstellung der Sprechergemeinschaft (Basnight-Brown /Altarriba, 2018; Altarriba, 2003). Emotionswörter werden wohl in ihrer Konnotation am weitesten auseinanderklaffen. Daraus ergibt sich folgende Hypothese:

H1: Die konnotative Ähnlichkeit der Begriffe in den beiden L1 nimmt mit dem Abstraktionsgrad ab.

H1 (1) Die affektive Konnotation der Konkreta wird in den beiden L1 ähnlich bewertet.

H1 (2) Abstrakta unterscheiden sich in den L1 in ihrer affektiven Konnotation mehr voneinander, als Konkreta.

H1 (3) Emotionswörter weisen in den L1 den größten Unterschied in der affektiven Konnotation auf.

Um mentale Konzepte im Bilingualismus zu untersuchen, scheint es wichtig, sie von den etwaigen Konzepten einer L2 abzugrenzen. Daher wird zu untersuchen sein, inwiefern sich das Lexikon einer L2 dem Lexikon der L1 bedient. Das Vokabular der L2 würde demnach über rein linguistische Information, jedoch ohne eigenes Konzept vermittelt werden. Aufgrund der Vielzahl der möglichen Kontexte des Zweitspracherwerbs, wird sich hier nur schwer eine Verallgemeinerung formulieren lassen. Die vorgestellten Modelle (Abbildungen 1 & 2) geben keinen direkten Aufschluss über den Grad der affektiven Konnotation, den Wörter der L2 aufgreifen. Es ließe sich davon ausgehen, dass Wörter der L2 sich entweder den Konzepten und damit der affektiven Konnotation der L1 bedienen, oder aber ihre Bedeutung rein denotativ bilden. Hier ist zudem zu vermuten,

dass die L2 sich des Lexikons der dominanteren Sprache oder zumindest der Bildungssprache bedient (Pavlenko, 2012). Hier lassen sich zwei gegenüberstehende Hypothesen aufstellen:

H2(0): Die affektive Konnotation der L2 Begriffe ist neutral.

H2(1): Die affektive Konnotation der L2 Begriffe ähnelt stark einer der beiden L1.

H2(0) und H2(1) sind zwei Seiten derselben Medaille, beide sind möglich, beide leiten sich aus der Theorie ab, aber die Bestätigung der einen widerlegt notwendigerweise die andere. Die Ähnlichkeit der affektiven Konnotation kann als Grad der Überlappung der Konzepte interpretiert werden. Gemessen wird die Ähnlichkeit der affektiven Konnotation anhand eines Vergleichs der Lageparameter im EPA-Raum (Herkner, 1986). Die aufgestellten Hypothesen sollen nun empirisch geprüft werden. Hierfür soll zunächst eine passende Methode vorgestellt werden.

5 Methode

Es gilt nun, die aus der Theorie abgeleiteten Hypothesen empirisch zu untersuchen, also entsprechende Daten zu erheben und diese dann statistisch auszuwerten. Die aufgestellten Hypothesen sollen mittels der Ergebnisse eines semantischen Differenzials angenommen oder abgelehnt werden. Hierfür wurde ein online Experiment konzipiert. Als Probanden wurden bilinguale Personen rekrutiert, die im Laufe ihres Lebens noch eine Fremdsprache erlernt haben. Befragt wurden hierfür Spanisch-Deutsch bilinguale Personen, die Englisch als L2 sprechen. Zunächst soll hier das Vorgehen beschrieben und bezüglich des Erkenntniszieles und -interesses sowie der Datenerhebung genauer betrachtet werden.

5.1 Vorstudie

Die hier angewandte Forschungsmethode wurde bereits in einer Vorstudie getestet. In einer Pilotstudie, in welcher Konzepte Englisch-Deutsch Bilingualer untersucht werden

sollten, wurde der affektive Bewertungsrahmen in den Sprachen Deutsch und Englisch in einem semantischen Differenzial mittels übersetzungsgleicher Adjektivpaare erhoben. Diese Herangehensweise führte dazu, dass die Faktorenladungen der Adjektive sich in den Sprachen voneinander unterschieden. Die Varianz von Potenz und Aktivität war im Englischen vertauscht. Die Pilotstudie stellte Unterschiede in der Bedeutung übersetzungsgleicher englischer und deutscher Begriffe fest. Jedoch ist weiterhin fraglich, ob aufgrund der Wahl der Adjektive lediglich die semantischen Assoziationen und nicht die affektive Konnotation gemessen werden konnte. Trotz der Unstimmigkeiten im semantischen Differenzial, konnten Unterschiede der affektiven Konnotation der Begriffe festgestellt werden.

Die Ergebnisse der Vorstudie gaben Anlass, noch eine dritte Sprache in die Untersuchung aufzunehmen, sowie die Adjektivpaare des Differenzials nicht zu übersetzen, sondern diejenigen bereits getesteten Skalen mit den höchsten antizipierten Faktorenladungen zu verwenden.

5.2 Studiendesign

Zur Untersuchung der Hypothesen wurde das Messinstrument des semantischen Differenzials nach Osgood et al. herangezogen. Hierbei handelt es sich um ein quantitatives Messinstrument, das nicht für die Betrachtung von Einzelfällen konzipiert ist (Osgood et al., [1957]1979; Lutz 1987). Das semantische Differenzial setzt voraus, dass die Bedeutung eine Untersuchungsvariable sei (Osgood et al., [1957]1978). Hier ist die Bedeutung die abhängige Variable, die Sprache die unabhängige.

Die Untersuchung dient dem Ziel des Erkenntnisgewinns in der Bilingualismusforschung. Es werden die Anforderungen an ein Forschungsdesign nach Döring/Bortz (2016) berücksichtigt, die folgendermaßen zusammengefasst werden können: Es handelt sich daher um eine grundlagenwissenschaftliche, empirische Studie. Es handelt sich zudem um eine Originalstudie. Das Design der Untersuchung basiert zwar auf vielfach getesteten Messinstrumenten und einer ähnlich konzipierten Vorstudie, jedoch wurde das Design der Vorstudie für die vorliegende Arbeit angepasst; die

Variablen des Messinstruments wurden neu, nach ihrer erprobten, antizipierten Faktorladung gewählt, außerdem sollen hier nicht nur zwei L1 einer Sprechergruppe, sondern auch noch eine L2 betrachtet werden. Da die Daten eigens für die vorliegende Untersuchung erhoben wurden, lässt sich auch von einer Primäranalyse sprechen. Die Untersuchung ist derart konzipiert, dass sie theoriebasierte Hypothesen empirisch überprüfen soll. Es handelt sich daher um eine explanative Studie.

Das Forschungsinteresse gilt hierbei dem vermuteten Unterschied der Konzepte in verschiedenen Sprachen. Die aufgestellten Hypothesen sind daher als Unterschiedshypothesen zu verstehen, in welcher der Unterschied zwischen zwei oder mehr Gruppen erfasst werden soll. In diesem Fall bezieht sich der Begriff der Gruppe nicht auf verschiedene Probandengruppen, sondern auf die Sprache als unabhängige Variable. Die abhängige Variable dahingegen sind die Konzepte. Hierbei soll Aufschluss auf einen kausalen Einfluss zwischen L1 bzw. L2 und der affektiven Konnotation der Konzepte gegeben werden. H1 wird dabei einen Unterschied der Konzepte in den beiden Erstsprachen, H2 einen Unterschied zwischen den Sprachen postuliert. Die Untersuchung konzipiert sich als quasi-experimentelle Studie, insofern die unabhängige Variable aktiv variiert, jedoch nicht randomisiert wird (Döring/Bortz, 2016). Hier sollten alle Probanden alle drei Experimentalkonditionen durchlaufen. Die Sprache, als unabhängige Variable wurde dabei vorgegeben. Es handelt sich also um eine quasi-experimentelle Studie mit Messwiederholungen, wobei hier von einem Within-Subjects Design zu sprechen ist (Döring/Bortz, 2016). Da die Stichprobe nur zu einem einzigen Zeitpunkt untersucht wird, ist hier wohl auch von einer Querschnittstudie zu sprechen (Döring/Bortz, 2016). Zudem handelt es sich bei der Untersuchung um eine Gruppenstudie, bei welcher eine Stichprobe aus der Grundgesamtheit – in diesem Fall deutsch-spanisch Bilinguale mit Englisch als Fremdsprache – erhoben wird (Döring/Bortz, 2016). Die Stichprobe ist nicht repräsentativ für die Population aller Bilingualer, es lassen sich daher nur bedingt Rückschlüsse auf die Grundgesamtheit ziehen. Zudem ist von einer Feldstudie zu sprechen: Der Fragebogen wurde von den Teilnehmern online ausgefüllt. Es konnte daher keinerlei Kontrolle über das Studienumfeld ausgeübt werden (Döring/Bortz, 2016).

Mittels des Forschungsdesigns sollen die in den Hypothesen formulierten Vermutungen getestet werden. Es gilt einen Unterschied der Lageparameter im semantischen Differenzial der jeweiligen Sprache zu finden (Döring/Bortz, 2016). Der Unterschied zwischen den Gruppen ergibt sich aus der Differenz der Lageparameter der Konzepte im

errechneten dreidimensionalen EPA-Raum (Herkner, 1986; Döring/Bortz, 2016). Bei dem hier verwendeten semantischen Differenzial handelt es sich um ein, in allen drei zu untersuchenden Sprachen, vielfach getestetes, standardisiertes Datenerhebungsinstrument, wie es in quantitativen Studien üblich ist (Döring/Bortz, 2016). Insofern muss das Untersuchungsdesign die Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität erfüllen. Bei Konzepten handelt es sich, wie bereits dargestellt, um subjektive Kategorien; das mag zunächst mit dem Objektivitätsgrundsatz eines jeden Forschungsvorhaben stehen. Objektivität betrifft hier allerdings die Objektivität des Forschenden, nicht die des zu Erforschenden (Osgood et al. [1957]1978). Das semantische Differenzial als Instrument zur Messung von Bedeutung dient gerade der Objektivierung solcher subjektiver Erfahrungswerte (Lutz, 1987). Sobald der Datensatz erhoben ist, kann dasselbe Ergebnis beliebig oft redupliziert werden (Osgood et al., [1957]1978). Die Validität des semantischen Differenzials ist aus der schieren Menge der Studien, die das Messinstrument anwenden, gegeben. Die Reliabilität des Instruments scheint jedoch problematisch zu sein. So ist es durchaus erdenklich, dass eine Person zu zwei verschiedenen Zeitpunkten die Konzepte auf unterschiedliche Art und Weise entlang derselben Skalen bewertet. Eine ausgiebige Untersuchung der Reliabilität des semantischen Differenzials befand, dass sowohl die Anzahl der Skalen als auch die Anzahl der Teilnehmer für die Erfüllung des Gütekriteriums entscheidend ist. Dafür sollte die Anzahl der Skalen sowie die Anzahl der Befragten mindestens im Bereich zwischen 10 und 20 liegen (Lutz, 1987). In vorliegender Studie beträgt die Anzahl der Skalen jeweils 12, auch die Teilnehmerzahl von 18 liegt im Bereich, in dem von der Reliabilität des Messinstrumentes ausgegangen werden kann. Im Folgenden werden nun die einzelnen Komponenten des Messinstrumentes erläutern.

5.2.1 Teilnehmer

Um die Konfiguration der Konzepte im Bi- und Multilingualismus zu untersuchen, kommen als Probanden nur diejenigen in Frage die bereits in früher Kindheit zwei L1 erlernt haben. In dieser Studie werden dafür Spanisch-Deutsch Bilinguale rekrutiert, die zudem als L2 Englisch gelernt haben. Um zu gewährleisten, dass die Probanden den

Spracherwerb beider L1 abgeschlossen haben, liegt das Mindestalter für die Teilnahme bei 14 Jahren (Pavlenko, 2014; Schneider, 2015).

Sowohl Deutsch als auch Spanisch genießen innerhalb der Europäischen Union hohes Ansehen, Kenntnisse in beiden Sprachen werden allgemein als sehr nützlich erachtet (Eurobarometer, 2012). Es kann daher davon ausgegangen werden, dass dem Erwerb dieser beider Sprachen als L1 keine soziopolitischen oder sprachideologischen Hindernisse entgegenstehen. Zudem ist weder das Deutsche eine Amtssprache in spanischsprachigen Ländern, noch das Spanische Amtssprache in deutschsprachigen Regionen. Komplexere Auseinandersetzungen mit den Auswirkungen einer plurilingualen Gesellschaft auf das individuelle Sprachvermögen, lassen sich daher an dieser Stelle vermeiden. Die Wahl der hier untersuchten L2 fällt auf Englisch; die Wahrscheinlichkeit, dass es sich bei einer erlernten Fremdsprache um das Englische handelt, ist dabei sehr hoch (Eurobarometer, 2012).

Bilingualismus ist ein individuelles Phänomen und ist von einer Vielzahl an Faktoren abhängig. Hier muss von vorne herein festgestellt werden, dass es schier unmöglich ist, für alle Störfaktoren zu kontrollieren (Byers-Heinlein/Lew-Williams, 2013). Um aber eine Übersicht über einige Einflussfaktoren – wie den Sprachgebrauch oder die Sprachkompetenz – zu bekommen, werden die Probanden gebeten vor der Durchführung des Experiments einen Fragebogen zu ihrer Bilingualität auszufüllen.

Die Teilnehmer waren im Alter zwischen 15 und 62 Jahren (Mittelwert: 32,6 Jahre, Median: 27 Jahre). Es nahmen sieben Männer und elf Frauen am Experiment teil. Die Teilnehmer wurden gebeten ihre mündlichen und schriftlichen Sprachfähigkeiten im Deutschen, Spanischen und Englischen auf einer Skala von eins bis fünf anzugeben. Um einen Überblick über die Sprachkompetenzen der Probanden zu erhalten wurden die Angaben addiert. Deutsch ist die dominante Sprache der Teilnehmer, gefolgt vom Spanischen. Das Englische beherrscht die Stichprobe mit der geringsten Kompetenz (siehe Anhang II). Aus den Angaben kann abgelesen werden, dass das Deutsche die dominante Sprache von 15 der 18 Teilnehmer zu sein scheint. In Bezug auf den Sprachgebrauch im Umfeld, scheint das Deutsche die am häufigsten verwendete Sprache der Teilnehmer zu sein.

Neun der 18 Teilnehmer geben an, eine Varietät des Spanischen zu sprechen, die auf der iberischen Halbinsel beheimatet ist, sieben sprechen eine lateinamerikanische Varietät. Eine Person machte keine Angaben bezüglich des Dialekts. Sieben der Probanden gaben an, das Englische oft oder sehr oft im Familien- oder Freundeskreis zu benutzen. Nur vier der Probanden gaben keine Medien, seien es Bücher, Radio, Zeitung, Filme oder gar das Internet in englischer Sprache zu konsumieren (siehe Anhang II). 15 der 18 Teilnehmer gaben an, mindestens mittelmäßige Fähigkeiten des Englischen aufzuweisen. Wobei elf davon angaben, über sehr gute Englischkenntnisse zu verfügen (siehe Anhang II). 15 der 18 Teilnehmer geben an, mit einem Elternteil auf Spanisch, mit dem anderen auf Deutsch zu kommunizieren, die Vermutung liegt hier nahe, dass diese Personen simultan bilingual aufgewachsen sind (siehe Anhang II). Die anderen drei Probanden wuchsen vermutlich als Kinder monolingualer Eltern in Deutschland bzw. Südamerika oder Spanien auf. Hier ist davon auszugehen, dass diese Personen zwar als Kinder deutsch bzw. spanisch erlernten, aber zuerst mit der anderen Sprache konfrontiert waren.

5.2.2 Das Bilingualitätsprofil

Das Bilingualitätsprofil stellt eine explorative Komponente der Untersuchung dar. Neben der Erhebung demographischer Daten, dient es hier hauptsächlich der Deskription der Stichprobe bezüglich des Sprachgebrauchs sowie dem Feststellen etwaiger Störvariablen, wie einer weiteren Muttersprache oder fehlender Kompetenz in der L2. Besonders in Bezug auf das Spanische könnte der Dialekt einen zusätzlichen Störfaktor darstellen. Diesen sollten die Probanden daher angeben. Über die Einteilung spanischer Dialekte, besonders in Lateinamerika, besteht nur wenig wissenschaftlicher Konsens, hier wurde eine grobe Einteilung nach geographischen Regionen vorgezogen, wie sie von Lipski (2012) vorgeschlagen wird.

Das Bilingualitätsprofil wird durch einen Fragebogen erhoben (siehe Anhang I). Da Bilingualität nach Grosjean (2010, 2015) eine Eigenschaft des Sprachgebrauchs ist, muss auch hier der Kontext, in welchem die L1 gesprochen werden, festgestellt werden. Die Probanden sollten auf einer fünfstufigen Likert-Skala angeben, in welchen Kontexten sie eher das Deutsche oder das Spanische verwenden. Erfragt wurde hierbei die Konversationssprache mit Familie und Freunden, der Sprachgebrauch in Beruf und

Freizeit, sowie die Sprache der Mediennutzung. Zusätzlich sollte noch die Häufigkeit angegeben werden, mit der die Befragten das Englische in all diesen Kontexten verwenden. Die Teilnehmer wurden zudem gebeten, ihre Sprachkompetenz in den Bereichen Sprechen, Verstehen, Lesen und Schreiben in allen drei Sprachen zu bewerten. Hieraus sollte sich dann die Sprachdominanz ablesen lassen. Zum Erfassen der Bildungssprache sowie der Einstellung des Teilnehmers gegenüber den Erstsprachen wurden ebenfalls die Präferenzen des Sprachgebrauchs in den Domänen des Rechnens, Fluchens und Scherzens abgefragt. Außerdem sollte angegeben werden, welche der beiden Erstsprachen als schöner empfunden wird.

Das Bilingualitätsprofil wurde größtenteils aus der Vorstudie übernommen, lediglich wurden Fragen zum Fremdsprachgebrauch hinzugefügt. Alle Fragen wurden sowohl in deutscher als auch spanischer Sprache gestellt.

5.2.3 Die Skalen des semantischen Differenzials

Die affektive Konnotation wird mittels des semantischen Differenzials erhoben. In jeder Sprache sollen 15 Stimuli anhand 12 bipolarer Adjektivpaare auf siebenstufigen Likert-Skalen bewertet werden. Die Skalen wurden für jede Sprache einmal randomisiert, jeweils die Hälfte der Adjektivpaare umgepolt.

Für den Einsatz psychometrischer Skalen, wie dem semantischen Differenzial, ist es ratsam, Skalen zu verwenden, die bereits vielfach getestet wurden und in der Literatur etabliert sind (Döring/Bortz, 2016). Bei den Adjektivskalen des semantischen Differenzials handelt es sich um in allen drei hier zu untersuchenden Sprachen vielfach getestete Skalen, die mit hoher Wahrscheinlichkeit die drei Faktoren Evaluation, Potenz und Aktivität abbilden. Eine Schwierigkeit des semantischen Differenzials als Messmethode, ist es, eine hinreichende Anzahl möglichst aussagekräftiger Adjektive zu wählen, welche die Faktoren des semantischen Raumes am besten abbilden (Osgood et al., [1957]1978). Eine Anzahl von zwölf Adjektivskalen – vier pro Dimension – wie sie in allen drei Sprachen bereits etabliert sind, wird in der Literatur als zumindest ausreichend angesehen (Osgood et al., [1957]1978; Herkner, 1986). Es gilt dabei in jeder

Sprache, diejenigen Adjektivskalen zu verwenden, die mit hoher Wahrscheinlichkeit die höchsten Ladungen auf den Faktoren Evaluation, Potenz und Aktivität abbilden. Von der Verwendung übersetzungsgleicher Skalen wird hier abgeraten (Osgood, 1964). Die hier verwendeten Adjektivpaare sind in folgender Tabelle (Tabelle 1) abgebildet:

Tabelle 1: Die Adjektivpaare des semantischen Differenzials in den Sprachen Spanisch, Deutsch und Englisch unter Angabe der antizipierten Faktorladung

Deutsch	Spanisch	Englisch
Evaluation		
nützlich – schädlich	bueno – malo	good – bad
schlecht – gut	admirable – despreciable	nice – awful
angenehm-unangenehm	simpatico – antipatico	beautiful – ugly
anziehend-abstoßend	agradable – desagradable	pleasant – unpleasant
Potenz		
hart – weich	grande – chico	large – small
traurig – froh	gigante – enano	strong – weak
stark – schwach	fuerte – débil	heavy – light
unterlegen – überlegen	mayor – menor	rugged – delicate
Aktivität		
aktiv – passiv	activo – pasivo	fast – slow
laut – leise	mucho – poco	active – passive
schnell – langsam	joven – viejo	sharp – dull
beruhigend – aufregend	rapido – lento	Hot – cold

In englischer Sprache finden sich die gewählten Adjektivpaare bei Osgood et al. ([1957]1978) wieder. In deutscher Sprache wurde ein entsprechendes semantisches Differenzial von Hofstätter (1973) entwickelt. Es findet sich außerdem unter Angabe der Faktorenladungen bei Herkner (1986) wieder. Es ist davon auszugehen, dass es sich hierbei um die Adjektivpaare mit der höchsten Faktorenladung handelt. In spanischer Sprache befassen sich zahlreiche Studien mit der Implementierung des semantischen Differenzials. Als Grundlage ist eine umfassende Studie von Díaz Guerrero und Salas (1975) anzusehen. Gorenc et al. (2014) haben des Weiteren die Adjektivpaare des semantischen Differenzials in spanischer Sprache in einer groß angelegten, länderübergreifenden Studie getestet. Die hier gewählten Adjektive sind von mehreren Forschern in unabhängigen Studien bestätigt worden (Díaz Guerrero/Salas, 1975; Gorenc et al. 2014; Quintanar/ Quintana/Arias, 2000) Quintanar et al. (2000) beteuern erneut, dass die Skalen des semantischen Differenzials nicht standardisiert sind, aber in der Regel diejenigen Adjektive sind, die die Faktoren am besten abbilden. Demnach sind die hier

verwendeten Skalen als sprachübergreifend valide und reliabel anzusehen. Das semantische Differenzial wird zudem durch eine kleine qualitative Komponente ergänzt: Den Teilnehmern wird es freigestellt sich in einem freien Feld zusätzlich zu jedem Stimulus zu äußern. Etwaige qualitative Antworten sollten lediglich der Untermauerung der Interpretation dienen.

5.2.4 Die Auswahl der Stimuli

Bei den Stimuli handelt es sich um übersetzungsgleiche Nomina in den Sprachen Deutsch, Spanisch und Englisch, deren Bedeutung innerhalb der Sprachen keine Ambiguität aufweist. Hierbei werden jeweils fünf Stimuli pro Konzepttyp verwendet. Die Stimuli der Studie sind unter Einteilung der Konzeptart und Sprache in untenstehender Tabelle (Tabelle 2) abgebildet.

Tabelle 2: Die Stimuli des Experiments

Deutsch	Spanisch	Englisch
Konkrete		
Baum	arbol	tree
Buch	libro	book
Hund	perro	dog
Mantel	abrigo	coat
Zimmer	habitación	room
Abstrakta		
Freiheit	libertad	freedom
Freundschaft	amistad	friendship
Schmerz	dolor	pain
Vertrauen	confianza	trust
Wahrheit	verdad	truth
Emotionswörter		
Freude	alegría	happiness
Gelassenheit	sosiego	serenity
Stolz	orgullo	pride
Traurigkeit	tristeza	sadness
Wut	enojo	anger

Die zu bewertenden Konzepte wurden aus der Vorstudie übernommen.⁶ Konkreta und Abstrakta entspringen zum Teil einem Zufallsgenerator, zum Teil wurden sie auch aus anderen Studien übernommen (Pérez-Luzardo Díaz/Schmidt, 2016). Die Emotionswörter wurden aus der Auflistung des englischen emotionalen Lexikons nach Johnson-Laird und Oatley (1989) ausgewählt. Nach Johnson-Laird und Oatley (1989) ist das Emotionslexikon untergliedert in Basisemotionen (Ekman, 1999) und komplexe Emotionen. Es wurde gleichermaßen aus beiden Kategorien gewählt. So ist der Begriff *Wut/Enojo/Anger* eine Basisemotion nach Ekman wohingegen *Stolz/Orgullo/Pride* nach Johnson-Laird/Oatley einen hoch komplexen, sicherlich kulturell behafteten emotionalen Vorgang beschreibt. Unter den Emotionsstimuli befinden sich sowohl positive als auch negative Emotionen, wobei ein ausgewogenes Verhältnis hergestellt werden sollte. Die Auswahl erfolgte in gemeinsamer Absprache der Forschungsgruppe der Vorstudie.

Die Stimuli wurden den Probanden in geschriebener Form vorgelegt. Emotionalität wird oftmals durch supralinguistische, sprachliche Marker – Intonation und Prosodie – übertragen (Pavlenko 2012, S. 424). Durch das Lesen des Stimulus kann die innere Stimme des Sprechers ausgelöst werden. So ist zu hoffen, die wirklich persönliche Einstellung zum Konzept zu erhalten.

5.2.5 Durchführung

Der Fragebogen, bestehend aus Bilingualitätsprofil und semantischen Differenzial in drei Sprachen, wurde auf der Online-Plattform PERCY des Instituts für Phonetik und Sprachverarbeitung der LMU München zur Verfügung gestellt. Die Teilnehmer konnten die Oberfläche mittels eines Links aufrufen.

Als Probanden kamen nur diejenigen in Frage, deren L1 Spanisch und Deutsch sind und die im weiteren Verlauf ihres Lebens noch Englisch gelernt haben. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird nicht zwischen simultanen und sukzessiven Erstspracherwerb

⁶ Eine Ausnahme ist der in der Vorstudie verwendete Begriff *Zeit/time*. Im Spanischen, wäre er mit *tiempo* zu übersetzen, dessen Bedeutung ambig ist. Hier wurde dieser Stimulus durch das Abstraktum *Wahrheit/verdad/truth* ersetzt.

unterschieden. In der Einladung, am Experiment teilzunehmen, wurden potentielle Probanden darauf hingewiesen, dass die Studie sich an Personen richte, die zweisprachig Spanisch-Deutsch aufgewachsen sind. Es ist davon auszugehen, dass alle Teilnehmer die Sprachen in der Kindheit in einem natürlichen Umfeld erlernt haben. Selbst ein verspäteter Spracherwerb im frühkindlichen Alter, weist keine messbaren Unterschiede zum simultanen Bilingualismus auf (Schneider, 2015). Aus pragmatischen Gründen handelt es sich hier um eine selbstrekrutierte Stichprobe (Döring/Bortz, 2016): Die Probanden wurden aus dem Bekanntenkreis und über den e-Mailverteiler des Instituto Cervantes München rekrutiert. Als Anreiz, den Fragebogen komplett auszufüllen, wurden unter den Teilnehmern fünf Gutscheine im Wert von jeweils 20€ verlost. Der Zeitraum der Datenerhebung lag zwischen dem 20.04.2019 und dem 06.05.2019.

Auf der Online-Plattform wurden die Probanden zunächst in einem kurzen Text in den Sprachen Deutsch und Spanisch begrüßt (siehe Anhang I) und dann zum Fragebogen des Bilingualitätsprofils weitergeleitet (siehe Anhang I). Die Daten des semantischen Differenzials wurden in drei getrennten, sprachspezifischen Frageblöcken erhoben. Vor jedem Block wurden die Probanden erneut in der jeweiligen Sprache instruiert (siehe Anhang I). Die Reihenfolge der Konzepte wurde randomisiert, ebenso die Reihenfolge der spanischen und deutschen Sprachblöcke. Die Daten zur englischen Sprache wurden immer zuletzt erhoben.

6 Ergebnisse und Auswertung

Im Folgenden sollen nun die Ergebnisse der Untersuchung dargestellt werden. Zu Beginn ist ein kurzer Überblick über die Zusammensetzung der Stichprobe zu geben. Dann ist festzustellen, ob das Messinstrument überhaupt den vorhergesagten semantischen Raum abbildet. Die statistische Auswertung des semantischen Differenzials wird für jede Sprache getrennt vorgenommen. Daraufhin können die Ergebnisse des Sprachvergleichs präsentiert werden. Eine Diskussion der Hypothesen kann erst danach stattfinden. Kein Teilnehmer machte von der qualitativen Komponente des Messinstruments, dem Kommentarfeld nach jedem Adjektivblock, Gebrauch.

Das semantische Differenzial erlaubt entweder einen Vergleich der Probanden oder einen Vergleich der Konzepte (Osgood, 1964). In dieser Untersuchung sollen die Konzepte im semantischen Raum untersucht werden. Die deskriptiven Statistiken der Adjektivskalen sind im Anhang zu finden (Anhang III).

Aus den im Messinstrument verwendeten manifesten Variablen sollen mittels multivariater statistischer Verfahren latente Variablen gezogen werden, als Methode der Datenreduktion eignet sich hier, als deskriptiv-exploratives Verfahren, die Hauptkomponentenanalyse.⁷ Zu jedem Konzept wurde zunächst der Mittelwert eines jeden Adjektivpaares berechnet, diese Mittelwerte dienen als Grundlage des Datenreduktionsverfahrens (siehe Anhang III). Das Kaiser-Meyer-Olkin Kriterium (KMO), welches die Eignung des Datensatzes für eine Hauptkomponentenanalyse angibt, lag in allen drei Sprachen unter dem Mindestwert von 0.5 (siehe Anhang III) (Hartung/Elpelt, 2007). Der weitere Test müsste hier abgebrochen werden, doch handelt es sich beim semantischen Differenzial, wie es hier vorliegt, um ein in allen drei Sprachen vielfach getestetes Messinstrument. Zudem fällt der Bartlett-Test auf Sphärizität in allen drei Sprachen hochsignifikant aus ($p < .001$) (Hartung/Elpelt, 2007). Es ist also gerechtfertigt, dennoch mit der Analyse fortzufahren. Für jede Sprache wurde zur Extraktion der Faktoren eine Hauptkomponentenanalyse mittels SPSS durchgeführt. Als Interpretationshilfe werden die Faktoren orthogonal mittels Varimax rotiert, die Rotation wurde jeweils in fünf Iterationen konvergiert (Hartung/Elpelt, 2007). Die rotierten Komponenten bilden den semantischen Raum ab.

Zunächst werden die Ergebnisse der Faktorenanalyse in den verschiedenen Sprachen einzeln analysiert und betrachtet. Hier wird zuerst der semantische Raum besprochen. Erst dann kann ein Vergleich der Sprachen und Konzepte stattfinden.

⁷ Zur Auswertung käme auch eine Hauptachsen-Faktorenanalyse in Frage. Eine Hauptkomponentenanalyse gab hier jedoch über alle drei Sprachen besser interpretierbare, und vor allem, vergleichbare Ergebnisse. Hauptkomponentenanalyse und Hauptachsen-Faktorenanalyse sind eng miteinander verwandte Verfahren. Die errechneten Komponenten werden hier wie Faktoren behandelt. Aufgrund des Erkenntniszieles ist es daher auch sinnvoll ein Rotationsverfahren anzuwenden, auch wenn bei Hauptkomponentenanalysen klassischerweise davon abgesehen wird (Hartung/Elpelt, 2007).

6.1 Ergebnisse des Deutschen

Aus den deutschen Adjektivskalen lassen sich zunächst nur zwei Faktoren – Evaluation/Potenz und Aktivität – deren Eigenwert über dem Kaiser-Guttman-Kriterium von 1,0 liegt extrahieren (siehe Anhang III). Die Skalen, wie sie hier verwendet wurden, sind jedoch dahingehend konzipiert, auf drei Faktoren zu laden (Herkner, 1986).

Osgood et al. (1956/1978) gehen in ihrer Ausarbeitung des semantischen Differenzials zu Bedeutungsmessung davon aus, dass immer drei Faktoren den semantischen Raum abbilden. Der Wert des Kaiser-Guttman-Kriteriums, nach welchem der Eigenwert eines Faktors >1 sein sollte, ist hier daher zu vernachlässigen. Der dritte Faktor des deutschen semantischen Differenzials verfehlt diesen Wert mit 0,909 nur knapp (siehe Anhang III.A.4). Hier ist ein dritter Faktor zugunsten der Vergleichbarkeit der Ergebnisse in die weitere Diskussion mit einbezogen. Da das semantische Differenzial und das Polaritätsprofil in der Forschung etabliert sind, ist es gerechtfertigt, einen dritten Faktor zu extrahieren. Somit ergeben sich die drei Faktoren Evaluation/Potenz, Aktivität, Potenz. Aufgrund der zahlreichen Vortests, welchen das semantische Differenzial in deutscher Sprache als Messinstrument unterzogen wurde, scheint es legitim, hier einen dritten Faktor in die Analyse mit einzubeziehen. Die drei Faktoren haben eine kumulierte Varianz von 89,4% (siehe Anhang III.A.4). Unter Einbeziehung eines dritten Faktors, ergeben sich folgende rotierte Komponentenwerte (Tabelle 3):

Tabelle 3: Rotierte Komponentenmatrix der deutschen Adjektivpaare

	Komponente		
	1–Evaluation	2–Aktivität	3–Potenz
traurig-froh (P)	,899	,193	,252
unangenehm-angenehm (E)	,878	-,126	,396
hart-weich (P)	-,842	,390	-,061
schlecht-gut (E)	,822	-,049	,520
abstoßend-anziehend (E)	,775	-,205	,525
schädlich-nützlich (E)	-,672	,171	-,661
leise-laut (A)	-,245	,890	-,155
passiv-aktiv (A)	,185	,887	,215
langsam-schnell (A)	,024	,839	-,449
beruhigend-aufregend (A)	-,352	,834	-,132
unterlegen-überlegen (P)	,308	-,113	,906
schwach - stark (P)	,513	-,085	,739

Es fallen alle für den Faktor Evaluation antizipierten Adjektivpaare in die erste Komponente, ebenso wie zwei für Potenz erwartete Adjektivpaare. Die erste Komponente kann hier nach dem Modell von Osgood et al. (1956/1978) als Evaluation bezeichnet werden. Die für den Faktor Aktivität antizipierten Adjektivpaare weisen die höchste Ladung im zweiten Faktor auf; dieser kann hier mit Aktivität bezeichnet werden. Die dritte Komponente ergibt sich aus den zwei verbleibenden, für Potenz vorgesehenen, Adjektivpaaren. Für das Deutsche ergibt sich daher nicht der antizipierte EPA-Raum. Der semantische Raum setzt sich stattdessen aus den Komponenten Evaluation/Potenz, Aktivität und Potenz zusammen.

6.2 Ergebnisse des Spanischen

Die Hauptkomponentenanalyse des semantischen Differenzials in spanischer Sprache extrahierte drei Komponenten, deren Eigenwerte jeweils über dem Kaiser-Guttman-Kriterium von 1,0 liegen (siehe Anhang III.B.4). Die Adjektive des Spanischen laden wie erwartet in drei Faktoren. Die Faktoren haben eine kumulierte Varianz von 90,7% (siehe Anhang III.B.4) .

Die drei Faktorladungen der Adjektive auf den Komponenten Evaluation, Potenz und Aktivität stimmen weitestgehend mit den für die Skalen antizipierten Werten überein (siehe Tabelle 4). Die für den Faktor Potenz vorhergesagte Variable *débil-fuerte* lädt jedoch auf dem Faktor Evaluation, ebenso lädt *poco-mucho* auf der Komponente Potenz anstelle von Aktivität (siehe Tabelle 4).

Tabelle 4: Rotierte Komponentenmatrix der spanischen Adjektivpaare

	Komponente		
	1– Evaluation	2–Potenz	3–Aktivität
desagradable-agradable (E)	,973	,172	-,082
despreciable-admirable (E)	,955	,223	,009
malo-bueno (E)	,946	,236	,016
antipático-simpático (E)	,945	,252	,086
débil-fuerte (P)	,727	,474	,370
chico-grande (P)	,106	,936	-,039
menor-mayor (P)	,300	,907	-,030
gigante-enano (P)	,376	,885	,185
poco-mucho (A)	,546	,595	,290
pasivo-activo (A)	-,012	,266	,932
lento-rápido (A)	-,136	,013	,919
viejo-joven (A)	,328	-,123	,850

Der semantische Raum des Spanischen setzt sich in dieser Studie, wie antizipiert, aus der EPA-Struktur zusammen.

6.3 Ergebnisse des Englischen

In der Hauptkomponentenanalyse des Englischen lassen sich drei Faktoren, die das Kaiser-Guttman-Kriterium erfüllen, extrahieren. Die drei Faktoren haben eine kumulierte Varianz von 81,4% (Siehe Anhang III.C.4)

Auch hier laden die Adjektivpaare nicht wie erwartet. Die höchste Ladung auf dem ersten Faktor weist das Adjektivpaar *weak-strong* auf, welches eigentlich denjenigen Paaren zugerechnet wird, die auf dem Faktor Potenz laden sollten. Zusätzlich lädt auch die für Potenz antizipierte Skala *small-large* im ersten Faktor. Der zweite Faktor setzt sich eindeutig aus allen, für Aktivität veranschlagten, Adjektiven zusammen. Im dritten Faktor fallen die letzten zwei Adjektivpaare für die der Faktor Potenz vorhergesagt wurde zusammen (siehe Tabelle 5).

Tabelle 5: Rotierte Komponentenmatrix der englischen Adjektivpaare

	Komponente		
	1–Evaluation	2–Aktivität	3–Potenz
weak-strong (P)	,932	,242	,193
unpleasant-pleasant (E)	,911	-,046	,361
bad-good (E)	,881	,122	,380
awful-nice (E)	,875	-,041	,434
ugly-beautiful (E)	,838	,137	,483
small-large (P)	,674	-,028	-,104
slow-fast (A)	-,046	,891	-,040
passive-active (A)	,076	,885	-,053
dull-sharp (A)	,058	,808	,098
cold-hot (A)	,613	,614	-,273
rugged-delicate (P)	,138	-,117	,850
light-heavy (P)	-,425	-,073	-,718

Der semantische Raum im Englischen setzt sich, wie im Deutschen, aus den Faktoren Evaluation, Aktivität und Potenz zusammen.

6.4 Ergebnisse des Sprachvergleichs

Die Komponentenwerte werden für jedes Konzept als Regressionswerte gespeichert (siehe Anhang III.D). Diese liegen in Bereichen zwischen -2,5 und 2,5. Die konnotative Bedeutung der Begriffe kann exakt durch die Lageparameter im semantischen Raum angegeben werden (Herkner, 1986, S. 137) (siehe Anhang IV). Je größer dabei die Zahl, desto geringer der Grad der Übereinstimmung.

Eine Differenzanalyse der Lageparameter zwischen den Sprachen gibt Aufschluss über die Ähnlichkeiten der Konnotationen (siehe Anhang IV). Differenzanalysen werden für alle drei Sprachen und alle Konzepte durchgeführt. Zur Hypothesenprüfung werden die Differenzwerte der einzelnen Faktoren jeweils zweier Sprachen über eine Konzeptart gemittelt. In untenstehender Tabelle (Tabelle 6) sind die mittleren Differenzwerte knapp dargestellt.

Tabelle 6: Die mittleren Differenzen der Lageparameter der Konzepttypen im Sprachvergleich

	Konkreta	Abstrakta	Emotionswörter
Deutsch-Spanisch	0,563772	0,396522	0,534212
Deutsch-Englisch	0,746275	0,726149	0,843395
Spanisch-Englisch	0,877271	0,625961	0,863179

Die Abstrakta im Deutschen und im Spanischen zeigen eine durchschnittliche, gerundete Differenz von 0,40, die Konkreta eine Differenz von 0,56 und Emotionswörter eine Differenz von 0,53. Die durchschnittliche Differenz der Lageparameter der spanischen und englischen Konzepte liegt bei 0,79, diejenigen der deutschen und englischen Konzepte bei 0,77.

Die vorgestellten Ergebnisse dienen der Annahme oder Ablehnung der aufgestellten Hypothesen. Hierfür sollen die Lageparameter der Konzepte im semantischen Raum in den jeweiligen Sprachen betrachtet werden. Zunächst wird der Rahmen besprochen werden müssen, in welchem die Konzepte der Sprachen verglichen werden. Schon hier lassen sich klare Unterschiede zwischen den Sprachen feststellen. Im Spanischen bilden

die Adjektivpaare den vorhergesagten EPA-Raum ab, im Englischen sind die Faktoren Potenz und Aktivität vertauscht, im Deutschen fallen zunächst die Faktoren Evaluation und Potenz zusammen, lassen sich aber teilweise in einer erzwungenen Extraktion dreier Faktoren voneinander trennen. Auch im semantischen Raum des Deutschen sind die Faktoren Aktivität und Potenz vertauscht. Wobei im Englischen, wie auch im Deutschen, der Faktor Potenz nur durch zwei, nicht durch vier Adjektivpaare abgebildet ist. Da allerdings in allen Sprachen alle drei Faktoren extrahiert wurden, kann hier ein direkter Vergleich der Konzepte stattfinden. Die Einschränkungen der Aussagekraft der Ergebnisse vor dem Hintergrund des Messinstrumentes wird auch zu thematisieren sein, allerdings soll der Fokus zunächst auf den Hypothesen liegen.

Die Konzepte lassen sich graphisch in den jeweiligen errechneten semantischen Räumen der einzelnen Sprachen abbilden (Abbildungen 3, 4, 5). Zur Veranschaulichung wurden die Achsen der Faktoren 2 (Potenz) und 3 (Aktivität) in der Graphik zur spanischen Sprache vertauscht, um die visuelle Vergleichbarkeit der Begriffe zu vereinfachen. Die Graphiken dienen der Veranschaulichung, eine Differenzanalyse der Lageparameter gibt eindeutig Aufschlüsse auf die Verortung der Konzepte (siehe Anhang IV).

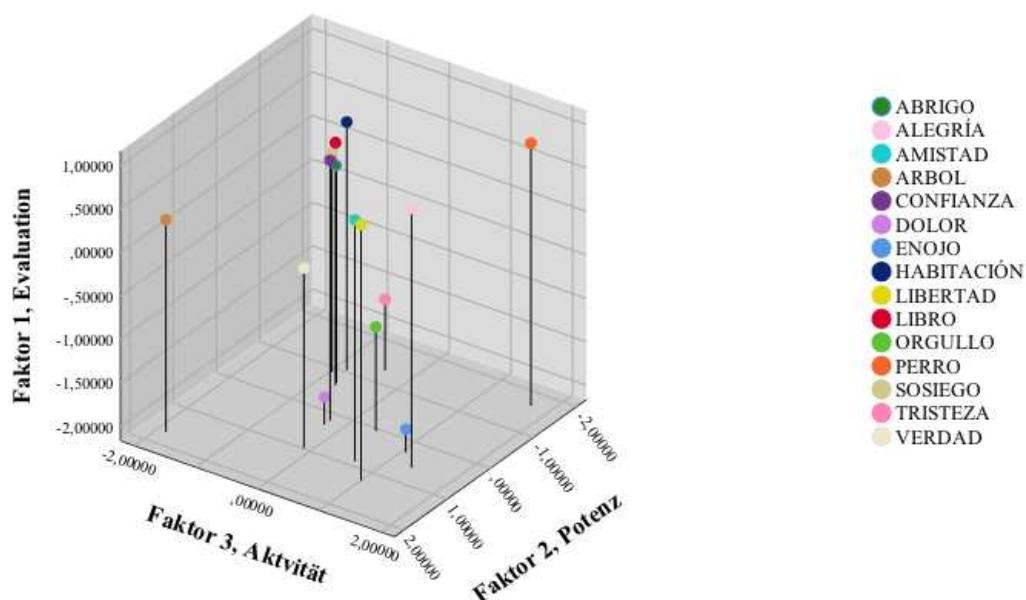


Abbildung 3: Die Konzepte des Spanischen im semantischen Raum

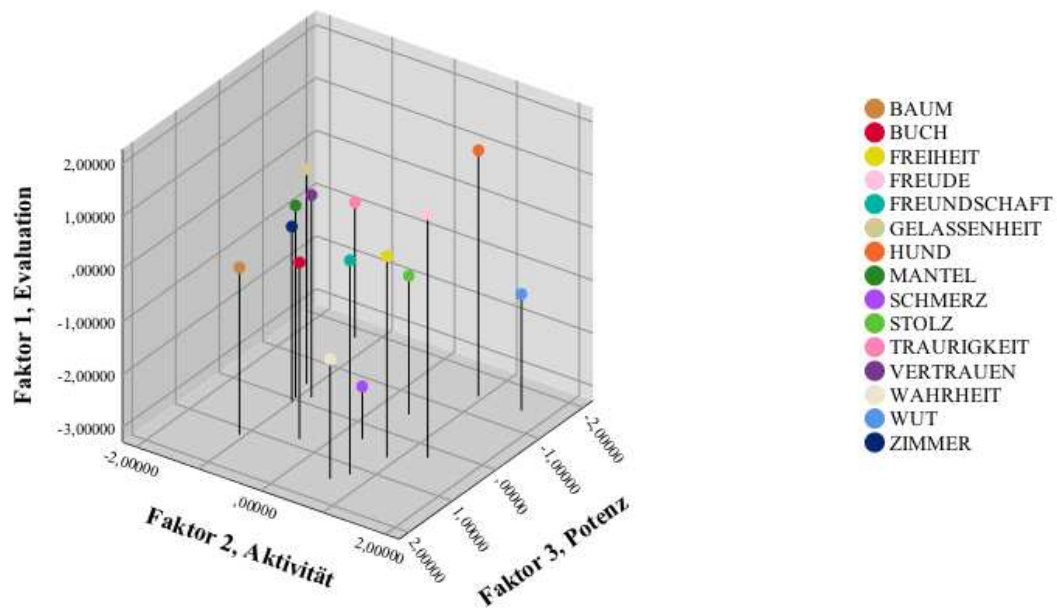


Abbildung 4: Die Konzepte des Deutschen im semantischen Raum

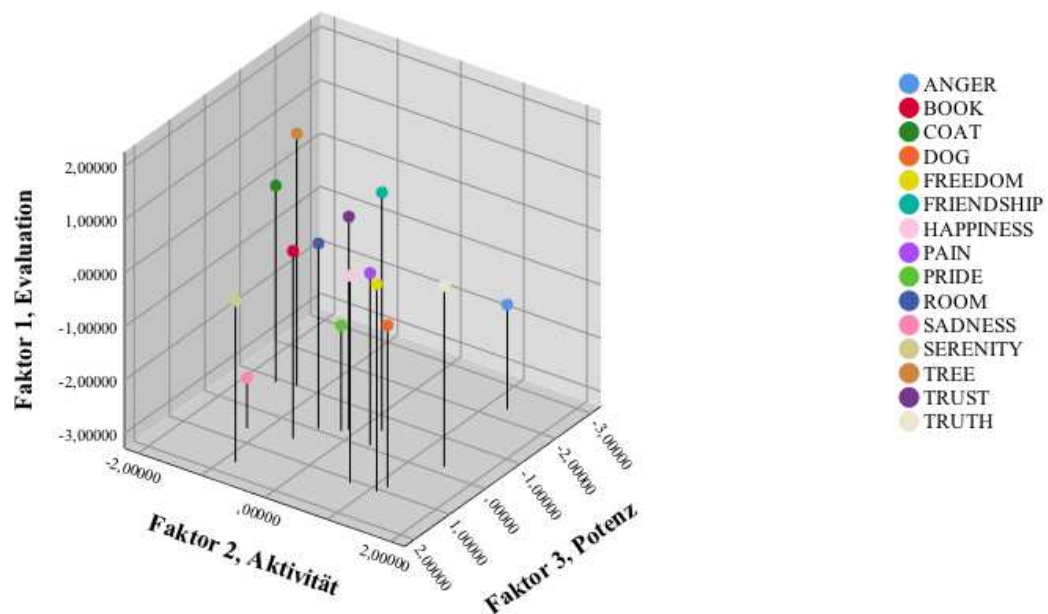


Abbildung 5: Die Konzepte des Englischen im semantischen Raum

Hypothese 1 sagte Unterschiede zwischen den Konzepten der beiden Erstsprachen voraus. Die Ähnlichkeit der affektiven Konnotation im Deutschen und im Spanischen sollte mit zunehmendem Abstraktionsgrad abnehmen. Konkreta sollten die GröÙte

Ähnlichkeit aufweisen (H1(1)), Emotionswörter die geringste (H1(3)), Abstrakta sollten in der Differenz zwischen Konkreta und Emotionswörtern liegen (H1(2)).

Die Analyse der Lageparameter (Tabelle 6; siehe Anhang IV) zeigt, dass Konkreta die größte durchschnittliche Differenz von – auf die zweite Nachkommastelle gerundet –0,56 aufweisen, gefolgt von Emotionswörtern mit einer durchschnittlichen Differenz von 0,53. Abstrakta weisen den geringsten Unterschied (0,40) auf. Hypothese 1 muss also gänzlich abgelehnt werden.

Hypothese 2 betrifft die englische Sprache. So wird vermutet, dass die Bedeutung der englischen Wörter über die lexikalische und semantische Ebene erlernt wird, also nur an die Wortform gekoppelt ist, sich aber nicht eines eigenen Konzeptes bedient. Dies könnte sich entweder dadurch ausdrücken, dass die englischen Begriffe in ihrer Konnotation einer der Erstsprachen ähneln (H2(1)) – also über die lexikalische Ebene auf Konzepte der L1 zurückgreifen – oder aber einen neutralen Affekt aufweisen und näher am Nullpunkt des semantischen Raumes liegen, als die Wörter der L1 (H2(0)). Eine Differenzanalyse der Lageparameter (siehe Anhang IV) gibt Aufschluss über die Konnotation der Begriffe verglichen mit den Erstsprachen. Der Mittelwert aller Differenzen beträgt im Vergleich zum Spanischen 0,79 und im Vergleich zum Deutschen 0,77 – auch hier wird auf die zweite Nachkommastelle gerundet. Die Konnotation ist also weder an eine der Erstsprachen gekoppelt, noch – so verrät es ein Blick auf die Lageparameter (siehe Anhang III; IV) – fällt sie neutral aus. H2 muss also gänzlich abgelehnt werden. Die Ergebnisse sind dennoch aussagekräftig und zeigen Nuancen des mentalen Lexikons auf. Sie bieten durchaus Raum für Interpretation, Diskussion und Reflexion.

7 Diskussion

Zunächst sind die Ergebnisse bezüglich der beiden L1 genauer zu betrachten. Als Modell des bilingualen mentalen Lexikons wurde das MHM von Pavlenko (2009) für den bilingualen Erst- und Zweitspracherwerb adaptiert (Abbildung 2). Wenn auch die Hypothesen abgelehnt werden mussten, so reflektieren die Ergebnisse die Konfiguration der Konzepte der Erstsprachen beider L1, wie sie in der Adaption des MHM abgebildet

ist (Abbildung 2): Die Konzepte überlappen teilweise, dabei lassen sich tatsächlich Tendenzen der einzelnen Konzeptarten erkennen. Der Grund dafür, dass die Hypothesen nicht mit den Ergebnissen vereinbar sind, ist vermutlich nicht im herangezogenen Modell des bilingualen mentalen Lexikons zu suchen, sondern in der Tatsache, dass für den Vergleich der Konzepte maßgeblich Literatur zum Mono- und Multilingualismus, nicht aber zum bilingualen Erstspracherwerb zurate gezogen werden musste.

Die konkreten Konzepte der beiden L1 klaffen in ihrer affektiven Konnotation am weitesten auseinander. Erwähnenswert ist, dass in der Formulierung der Hypothese Literatur zu Rate gezogen wurde, in welcher die semantische Ebene von Konkreta im Sprachvergleich als ähnlich erachtet wurde (Basnight-Brown, 2014). Dass die Ergebnisse hier einen konnotativen Unterschied der Konkreta anzeigen, bestätigt weiter, dass insbesondere in Bezug auf das bilinguale Lexikon, zwischen semantischer und konzeptueller Repräsentationsebene zu unterscheiden ist (Paradis, 1997; Pavlenko, 2009). Pavlenko (2008) betont zudem immer wieder, dass auch die konkreten Konzepte einer Sprache emotional geladen sein können. Diese emotionale Ladung ist nicht nur abhängig von den kulturellen Normen der Sprechergemeinschaft, sondern auch von der Biographie des Sprechers. Hieraus ist ein Unterschied zwischen den Konzepten der Konkreta zu begründen. Dass die Konkreta in ihrer affektiven Konnotation nicht übereinstimmen, ist daher nicht weiter verwunderlich, lediglich der Grad der konnotativen Äquivalenz im Vergleich zu den anderen Konzeptarten entspricht hier nicht der Vermutung. In der Literatur zum Bilingualismus werden Abstrakta in diesem Zusammenhang wenig thematisiert, weshalb auf die Embodiment Theorie zurückgegriffen werden musste, welche zu einem großen Teil auf monolingualer Forschung beruht. Die Embodiment Theorie macht dabei allgemeine Aussagen über das Zusammenspiel von Körper und Kognition; allgemeine Erkenntnisse bezüglich der menschlichen Sprachfähigkeit sollten sowohl auf mono- als auch bilingualen Spracherwerb zutreffen (Pavlenko, 2014). Die Theorie deutet auf eine hohe Beteiligung der Emotionen am Erwerb abstrakter Konzepte hin, was zu größerer Sprach- und Kulturspezifität abstrakter Begriffe führen würde (Borghi, 2014; Barsalou/Wiemer-Hastings, 2005 Vigliocco et al, 2009). Die daraus abgeleitete Hypothese, Abstrakta unterscheiden sich in der Konnotation mehr als Konkreta, stellt sich allerdings als Trugschluss heraus. Im Einklang mit den, unter anderen von Borghi (2014) formulierten Theorien, lässt sich vermuten, dass Emotion maßgeblich am Erwerb von Abstrakta

beteiligt ist (Barsalou/Wiemer-Hastings, 2005; Vigliocco et al. 2009). Jedoch scheinen Bilinguale hier kaum in der affektiven Konnotation zwischen den Abstrakta ihrer L1 zu unterscheiden. Es ist nicht davon auszugehen, die Abstrakta seien weniger affektiv verankert, als andere Worttypen, sie sind in den bilingualen mentalen Lexika lediglich in ihren Konnotationen weniger sprachspezifisch. Eine mögliche Schlussfolgerung wäre, dass Abstrakta in ihrem Erwerb derart komplexer Vorgänge der Interaktion und Introspektive bedürfen, dass Bilinguale im Spracherwerb über alle Sprachen generalisieren und die abstrakten Konzepte somit entweder vollkommen oder zumindest zu einem großen Teil überlappen. Die Ergebnisse bestätigen also das, was Keckes (2009) bereits vermuten ließ: Bilinguale Sprecher unterscheiden sich von monolingualen nicht in der Art und Weise der Konzeptualisierung, sondern in der Konfiguration der Konzepte. An dieser Stelle könnte tatsächlich ein Vergleich zu monolingualen Sprechern aufschlussreich sein, ließe sich so herausfinden, ob die abstrakten Konzepte bilingualer Sprecher sich von denen monolingualer unterscheiden; von derartigen Vergleichen wird in der Forschung jedoch abgesehen.⁸ Zur Überprüfung, inwiefern Abstrakta sprachspezifisch sind, könnten an dieser Stelle auch die Faktorenladungen der deutschen Konzepte dieser Untersuchung und der Vorstudie verglichen werden. Eine derartige Analyse wäre kostengünstig und würde zumindest Aufschluss darauf geben, ob weitere Forschung in diese Richtung lohnend sein könnte. Aufgrund methodischer Problematiken der Vorstudie bezüglich des Messinstruments, bedürfte die Interpretation allerdings größter Vorsicht. Den Rahmen dieser Arbeit würde eine solche Analyse wohl sprengen. Die Abstrakta geben jedoch noch auf einen weiteren Umstand Aufschluss: Verschiedenste Studien scheinen zu belegen, dass Abstrakta sprach- und kulturspezifischer sind, als Konkreta (Borghi, 2014). Im Bilingualen mentalen Lexikon scheinen sie jedoch zu überlappen. Hierin ließe sich eine zentrale Annahme bezüglich des Bilingualismus als bestätigt ansehen: Eine bilinguale Person fungiert nicht wie zwei Monolinguale in einem Geiste, sondern stellt ihre ganz eigene sprachliche Konstellation dar (Grosjean, 2010).

⁸ Ein Vergleich wird im Forschungskanon nicht etwa aus methodischen, sondern aus paradigmatischen Gründen abgelehnt. So will man eine jede Konstellation, in welcher eine bilinguale Person an monolingualen Normen gemessen wird, vermeiden. Zu groß sei hier die Gefahr, zur Proliferation einer als veraltet geltenden Annahme beizutragen (Grosjean, 2010).

Auch der Vergleich zwischen Konkreta und Emotionswörtern überrascht zunächst, so stimmen Emotionswörter in ihrer Konnotation mehr überein als Konkreta (Tabelle 6; Anhang IV). Der Grund dafür, dass Konkreta in ihrer affektiven Konnotation am weitesten auseinander klaffen, könnte gerade in der Art und Weise, wie sie erworben werden, liegen: Konkreta werden im Rahmen der Verkörperung der Sprache durch visuelle, sensorische, olfaktorische, oder auditive Reize erlernt (Pavlenko, 2009; Barsalou/Wiemer-Hastings, 2005; Taylor, 2006). Allein aufgrund ihrer Natur ist davon auszugehen, dass Sprechern der Zugriff auf Konkreta leichter fällt, als auf andere Konzepttypen (Basnight-Brown/Altarriba, 2018; Vigliocco et al., 2009). Die Individuen sind daher freier, die konkreten Konzepte im Lexikon mit kulturspezifischer und autobiographischer Information zu besetzen, ohne dass dieser Konzepttyp in seiner kommunikativen Funktion Einbußen zu verzeichnen hätte. Die Gestaltung der Skalen des semantischen Differenzials lässt hier den direkten Vergleich der Konzepte im Einzelfall nicht zu. Um einen dahingehenden Effekt zu erforschen wäre es vermutlich von Vorteil, ein anderes Messinstrument zu verwenden. Allerdings ist hier erneut auf die Untersuchung von Pérez-Luzardo Díaz/Schmidt (2016) zu verweisen, in welcher die Emotionalität von Konkreta im Bilingualismus als komplexes Zusammenspiel autobiographischer, kultureller und ideologischer Eindrücke dargestellt werden konnte. Die hier verwendete quantitative Methode scheint dieses Bild zu bestätigen, allerdings gehen in den Generalisierungen, die hier gemacht werden müssen, sicherlich die feinen Nuancen dieser kaleidoskopischen Eindrücke verloren.

Emotionswörter klaffen in ihrer affektiven Konnotation ähnlich weit auseinander wie Konkreta. Hier können die Vermutungen hinsichtlich des Emotionsvokabulars tatsächlich teilweise bestätigt werden: Emotionswörter unterscheiden sich in ihrer affektiven Konnotation in den beiden Erstsprachen mehr voneinander als Abstrakta. Das Ergebnis, dass Emotionswörter in ihrer konnotativen Ähnlichkeit zwischen Abstrakta und Konkreta stehen, lässt eine weitere Vermutung hinsichtlich der Konzeptualisierung von Emotionswörtern zu: Emotionswörter sind abstrakt, ihre Repräsentation ist jedoch am eigenen Körper erfahrbar, schon bevor überhaupt eine Sprache erlernt wird. Eine kulturelle oder sprachspezifische affektive Einfärbung des Begriffs erschwert daher vermutlich nicht dessen Zuordnung. In Bezug auf Abstrakta und Emotionswörter ist ebenfalls auf eine Lücke der Literatur hinzuweisen: Emotionswörter werden in der Forschung oftmals zu den Abstrakta gezählt (Lindquist et al., 2015), in einigen

Publikationen ist es nicht einmal ersichtlich, ob Emotionswörter zu den Abstrakta gezählt werden oder nicht (Barsalou/Wiemer-Hastings, 2005; Borghi, 2014). Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen allerdings, dass auf konzeptueller Ebene unbedingt zwischen Abstrakta und Emotionswörtern unterschieden werden muss.

Die Ergebnisse sind auch vor dem Hintergrund der Theorie der linguistischen Relativität zu betrachten. Dabei ist der Einfluss der sprachlichen Kognition auf die nicht-sprachliche Kognition, hier dem Klassifizieren von Eindrücken, genauer zu diskutieren. Die hier aufgezeigten Muster der Kategorisierung unterscheiden sich von denjenigen, die im monolingualen Sprachvergleich beobachtet werden. Daraus lässt sich Whorfs Behauptung bestätigen, dass die Sprache ein wichtiges Mittel sei, die Eindrücke der Welt zu ordnen (Whorf, 1956; Kecskes, 2009; Lee 1996; Pavlenko 2014; 2005). Im Bilingualismus scheint der Einfluss der Kultur- und Sprachspezifität auf Abstrakta geringer zu sein, als auf Konkreta und Emotionswörter. Insofern hat die Sprache, hier das Zusammenspiel mehrerer Erstsprachen, einen Einfluss auf die Kategorisierung und Klassifizierung der Welt. Emotionswörter geben hier wohl den größten Aufschluss auf die Gegebenheiten um die linguistische Relativitätstheorie. Bei empfundenen Emotionen – im Sinne von Affekt – handelt es sich um individuell stabil bleibende physische Zustände (Lindquist et al., 2015). Der Name, der diesen Zuständen gegeben wird, sollte keinen Einfluss auf das Empfinden der Emotion haben. Die affektive Konnotation der Emotionswörter klappt in den beiden L1 jedoch weit auseinander. Das lässt darauf schließen, dass die Studienteilnehmer als Bilinguale mit dem Emotionslexikon nicht nur erlernt haben, den eigenen Gefühlszustand in zwei Sprachen zu benennen, sondern ebenfalls in der sprachspezifischen sozialen Interaktion vermittelt bekommen haben, wie mit der Emotion im Rahmen der Sprechergemeinschaft umzugehen ist. Die Emotionswörter stellen also, wie Pavlenko (2008) es nennt, Emotionsskripte dar. Diese Skripte variieren im Bilingualismus mit der Sprache. Diese Beobachtung lässt die Vermutung zu, dass mit der Sprache die kulturellen Normen des Umgangs mit Emotion übertragen werden und bilinguale Sprecher sich über die Sprache zwischen zwei Emotionssystemen bewegen können, die Sprache also nicht nur das Denken, sondern das Fühlen der Sprecher beeinflusst. Die drei erhobenen Basisemotionen nach Ekman (1999) liegen dabei auf dem Faktor Evaluation weiter auseinander, als die anderen beiden Emotionswörter (siehe Anhang IV). Der gewählte Korpus ist hier aber wohl zu klein, um dahingehend Interpretationen zuzulassen. Möglicherweise spielt hier auch die

Sprachdominanz eine Rolle: Die weniger dominante Sprache wird in der Regel mit größerer emotionaler Distanz in Verbindung gebracht (Basnight-Brown/Altarriba, 2018). Spanisch ist zwar, über die gesamte Stichprobe generalisiert, die weniger dominante Sprache, Muster bezüglich der neutraleren Einordnung der Emotionswörter im Spanischen sind jedoch in dem Datensatz nicht ersichtlich. Das Messen der emotionalen Nähe oder Distanz zu einer Sprache bedürfte einer Stichprobe, welche Homogenität bezüglich der Sprachdominanz aufweist, möglicherweise wäre hier sogar ein Vergleich zweier Gruppen angebracht. Die Zusammensetzung der Stichprobe dieser Untersuchung lässt allerdings keine methodisch saubere Einteilung nach diesem Kriterium zu.

Des Weiteren müssen die Ergebnisse der L2 im Vergleich zu den Ergebnissen der L1 genauer betrachtet werden. Auch der Vergleich der beiden Erstsprachen mit der Zweitsprache gibt Aufschluss auf die Konfiguration des bilingualen Lexikons. Zunächst ist festzustellen, dass der englische semantische Raum an den deutschen gekoppelt zu sein scheint. Die Konstellation der Komponenten ist in beiden Sprachen zumindest dieselbe. Schon hier lässt sich vermuten, dass die L2, so kompetent der Sprecher doch in ihr sein mag, an die dominante Sprache gebunden ist. Auch wenn keine affektive Konnotation der Konzepte der L2 entsprechend einer der L1 festgestellt werden konnte, scheint sich die L2 doch zumindest in demselben affektiven Rahmen zu bewegen, wie die dominantere Sprache. Der Erwerb einer Sprache im Erwachsenenalter scheint daher immer von einer der L1 eingefärbt zu sein, unabhängig von der Sprachkompetenz. Wie es auch das MHM und dessen Adaption vorhersagen (Pavlenko, 2009; Athanasopoulos, 2015). Weder der Spracherwerbskontext der L2 noch das -alter wurde hier kontrolliert, wie es in einer Vielzahl an Studien und Untersuchungen verlangt wird (Pavlenko, 2005). Die Ergebnisse lassen jedoch darauf schließen, dass das Bestehen eines bilingualen mentalen Lexikons nicht von diesen Faktoren, sondern vielmehr von der Erfahrung der Sozialisation, insbesondere der affektiven Sozialisation, in den jeweiligen sprachspezifischen Rahmen abhängt (Brown/Gaskins, 2014, Pavlenko, 2005).

Die Ergebnisse spiegeln die Annahmen wider, welche das adaptierte MHM (Abbildung 2) vorhersagt: Die konzeptuellen Speicher der Erstsprachen überlappen teilweise. Dabei scheint hier ein Zusammenhang zwischen Konzepttyp und Grad der Überlappung hergestellt werden zu können. Abstrakte Lexeme werden zwar nicht exakt demselben Konzept zugeordnet, die Konzepte von Abstrakta sind sich in ihren Ausprägungen allerdings näher als die anderer Konzepttypen. Die L2 dahingegen weist keine

eindeutigen Muster auf. Die Ergebnisse lassen die Interpretation zu, dass das Lexikon der L2 vornehmlich über die lexikalische Ebene der Erstsprachen erworben wird. Die Begriffe der L2 übernehmen dabei nicht zwingend die affektive Konnotation der L1. Auch hierin können frühere Studienergebnisse erneut bestätigt werden: so ist es möglich, dass sich kompetente Sprecher einer L2 des affektiven Gehaltes eines Wortes bewusst sind, diesen aber nicht selbst empfinden, wie es beispielsweise bei Tabuwörtern der Fall sein soll. Die intuitive, physische Bewertung, wie sie hier zur Messung der affektiven Konnotation verlangt wird, bliebe also aus (Pavlenko, 2008). Der Erwerb einer Zweitsprache ließe sich so tatsächlich als entkörperte Kognition bezeichnen (Pavlenko, 2012). Eine genauere Betrachtung ist hier nicht möglich. So gibt alleine die Tatsache, dass die Lageparameter der L2 und L1 weit auseinanderliegen, Aufschluss über die hier gestellten Vermutungen. Eine genauere Betrachtung der Lageparameter der L2 liefert ein präziseres Bild, so treffen die Vermutungen der H2(1) zumindest auf die Abstrakta der L2 zu: alle fünf hier gewählten Abstrakta liegen in mindestens zwei der drei Faktoren in neutralerer Position als eine der Äquivalenzen der L1, für vier der Abstrakta trifft dies sogar auf beide L1 zu. Der Begriff *pain* ist hierbei fast am Nullpunkt angesiedelt. Lediglich der Begriff *freedom* fällt aus diesem Muster heraus, liegt dabei aber sehr nah am Spanischen (siehe Anhang IV). Obwohl die Konkreta der L2 insgesamt eine größere Distanz als die Konkreta der L1 untereinander aufweisen, so sind sie doch näher am Deutschen als am Spanischen (Siehe Anhang IV). Das könnte daran liegen, dass Deutsch die dominantere Sprache eines Großteils der Stichprobe ist. Ein Blick auf die Präferenzen des domänenspezifischen Sprachgebrauchs, lässt auch darauf schließen, dass zumindest 13 der 18 Teilnehmer eine Schulbildung in deutscher Sprache genossen haben bzw. genießen und auch Instruktionen im Englischunterricht in deutscher Sprache erfolgten.⁹ Dennoch scheinen beide L1 das Englische auf die eine oder andere Weise konnotativ zu beeinflussen. Dies lässt den Schluss zu, dass die L1 einer bilingualen Person immer interagieren und niemals getrennt voneinander zu betrachten sind, eine Schlussfolgerung, die auch ist durch die Adaption des MHM abgebildet ist. Das bilinguale Sprachsystem ist in der Tat ein einziges, vollkommenes und eigenständiges Sprachsystem, dass sich nicht mit dem eines multilingualen oder gar zweier monolingualer Sprecher vergleichen lässt.

⁹ Aufschluss hierauf soll die Angabe der Sprache geben, in welcher bevorzugt gerechnet wird. Es ist anzunehmen, dass die bevorzugte Rechensprache auch die Sprache der Schulbildung ist (Grosjean, 2010) (siehe Anhang II).

Der Spracherwerb einer L2 ist dabei hoch individuell, das Vokabular unterliegt im Zweitspracherwerb wohl der größten Plastizität. Damit spielen das Erwerbsalter und der Erwerbskontext eine wesentlich größere Rolle als im Vergleich der L1 (Pavlenko, 2009; 2014; Grosjean, 2010). Hier wird weiter zu untersuchen sein, wie diese Faktoren den Erwerb des Lexikons und des konzeptuellen Systems beeinflussen. Daten bezüglich des Zweispracherwerbs wurden hier jedoch nicht erhoben. Es kann angenommen werden, dass die Stichprobe dahingehend nicht ausreichend homogen ist. Im Hinblick auf Erwerbskontext der L1 und die Sprachdominanz kann die Stichprobe als überwiegend homogen angesehen werden, weswegen der quantitative Ansatz im Vergleich der L1 kein größeres Problem darstellt, jedoch kann nicht von der Homogenität der Stichprobe bezüglich der L2 ausgegangen werden. Daher rührende Einflüsse auf die Ergebnisse können in der vorliegenden Untersuchung nicht abgebildet werden. Ob, wie Whorf (1956) es vorhersagt, das Erlernen einer Zweitsprache eine Art Perspektivwechsel ermöglicht, kann hier nicht weiter untersucht werden.

Die Untersuchung bilingualer Konzepte ist kein leichtes Unterfangen. Die Realität des Bilingualen ist nur schwierig zu erfassen. Jegliche Verallgemeinerung unterliegt automatisch hoher Abstraktion. Die Ergebnisse sind so auch vor dem Hintergrund des Studiendesigns zu betrachten. In quasi-experimentellen Studien ist der Einfluss der unabhängigen Variable auf die abhängige Variable nicht immer ganz nachvollziehbar (Döring/Bortz, 2016). Auch hier kann nicht davon ausgegangen werden, dass allein die Muttersprache eine Auswirkung auf die Kategorisierung mittels affektiver Konnotation hat. Wie auch der Unterschied der Konkreta zeigt, scheint es plausibel, dass eine biographische, außersprachliche Komponente einen Einfluss auf die affektive Konnotation eines Begriffs nimmt (Pérez-Luzardo Díaz/Schmidt, 2016). In dieser Untersuchung wurden keine Daten erhoben, welche den hier vermuteten Zusammenhang zwischen Sprache und Konnotation von Konkreta genauer erklären würden. Auch wenn ein Zusammenhang zwischen Sprache und nicht-sprachlicher Kognition hier dargestellt werden kann, so ist es doch wichtig, erneut zu betonen, dass die nicht-sprachliche Kognition nicht nur mit Sprache, sondern noch einer Vielzahl weiterer Prozesse interagiert, welche in dieser Studie nicht weiter untersucht werden können (Everett, 2013).

Zudem müssen die Ergebnisse hinsichtlich des gewählten Messinstrumentes betrachtet werden. So ist noch einmal auf die Ergebnisse der Faktorenanalyse des semantischen

Differenzials einzugehen. Die Ergebnisse des Messinstrumentes entsprachen dabei nicht der literaturbasierten Voraussage (siehe Tabellen 1, 3, 4, 5; Anhang III). Das Messinstrument ist über alle drei Sprachen weitestgehend standardisiert und für eine Vielzahl von Anwendungen getestet worden (Osgood et al [1957]1978; Gorenc et al., 2014; Quintanar et al., 2000; Herkner, 1986; Hofstätter, 1973). Dennoch sind die Ergebnisse des semantischen Differenzials kritisch zu betrachten. So ist es zwar methodisch notwendig, diejenigen Adjektivpaare zu wählen, welche in einer Vielzahl von Untersuchungen eine hohe Ladung auf dem vorhergesagten Faktor aufweisen, dennoch ist die sprachliche Untersuchung sprachlicher Einheiten schwierig (Osgood, 1964). Eine Interaktion zwischen Konzept und Skala lässt sich nicht ausschließen, möglicherweise werden hierdurch auch die Faktoren und Faktorladungen beeinflusst (Osgood et al. [1957]1978). Während diesem Effekt nicht entgegengewirkt werden kann, lässt er sich durch die Verwendung standardisierter Skalen vermutlich minimieren, aber keineswegs ausschließen. Es gibt kein festes Set an Skalen, welches über eine Vielzahl von Konzepten immer genau drei Faktoren abbildet mögliche Schwankungen und Ungereimtheiten in den Ergebnissen sind hier wohl oder übel in Kauf zu nehmen (Osgood et al. [1957]1978). Es ist allerdings sinnvoll ein Skalenset zu verwenden, welches mit einer hohen Wahrscheinlichkeit die drei Faktoren Evaluation, Potenz und Aktivität abbildet (Osgood et al., [1957]1978). Um eben diese Art von Skalen handelt es sich bei den hier verwendeten Adjektivpaaren. In Anbetracht der Werte des KMO-Tests (Anhang III) und der Ergebnisse der Vorstudie kann vermutet werden, dass das semantische Differenzial als Messinstrument hier nur bedingt einzusetzen ist. Es ist möglich, dass das semantische Differenzial als Messinstrument für monolinguale Populationen entwickelt wurde und nur bedingt auf eine bilinguale Zielgruppe übertragen werden kann. Eventuell sollten in zukünftigen Studien ein eigenes semantisches Differenzial für bilinguale Sprecher entworfen werden. Hierfür wäre die Herleitung angemessener Skalen anhand der Befragung bilingualer Sprecher vonnöten, wie sie bereits von Osgood, Suci Tannenbaum ([1957]1978) für monolinguale Englischsprecher und von Díaz Guerrero und Salas (1975) sowie Gorenc et al. (2014) für das Spanische durchgeführt wurden. Möglicherweise unterscheiden sich die bilingualen Adjektivskalen, von denjenigen, die für monolinguale Populationen gängigerweise Verwendung finden. Dieser Frage soll an dieser Stelle jedoch nicht weiter nachgegangen werden. Für die Entwicklung eines derartigen Messinstrumentes für eine derart spezifische Zielgruppe müssen jedoch

Kosten und Nutzen gegeneinander abgewägt werden. In vorliegender Untersuchung wäre der Aufwand einer neuen Konzipierung der Skalen wohl kaum gerechtfertigt.

Dennoch sind die Ergebnisse der Hauptkomponentenanalyse, wie sie in den Sprachen Deutsch und Englisch ausfielen, zwar wider der Erwartungen, jedoch nicht unerklärlich. So fielen hier im Deutschen die Faktoren Evaluation und Potenz zusammen, auch im Englischen laden zwei für Potenz antizipierte Skalen auf dem Faktor Evaluation. Die Möglichkeit eines derartigen Effektes wurde allerdings bereits von Osgood et al. ([1957]1978) vermutet: Je höher der Grad der Emotionalität des Konzeptes, desto extremer könne das Zusammenfallen von Faktoren ausfallen (Osgood et al., [1957]1978). Der Faktor Evaluation weise dabei für diesen Effekt die größte Anfälligkeit auf (Osgood et al., [1957]1978). Eine Erklärung hierfür ist nicht bekannt, es können lediglich Spekulationen formuliert werden. Die Tatsache, dass dieser Effekt jedoch schon bei Entwicklung des Messinstruments beobachtet werden konnte, und auch hier auftritt, lässt darauf schließen, dass die hier vorgestellten Ergebnisse keineswegs auf einen Fehler des Messinstruments hinweisen, vielmehr offenbaren sie eine Forschungslücke der experimentellen Semantik. Möglicherweise hätte eine größere Auswahl an Adjektivpaaren zu einem eindeutigeren Ergebnis geführt, jedoch hätte das Experiment dann für die Probanden mehr Zeit in Anspruch genommen. Hier musste der Aufwand der Probanden mit der Aussagekraft des Messinstruments abgewägt werden. Eine größere Skala wäre kaum zumutbar gewesen. Zudem ist das semantische Differenzial mit zwölf Adjektivpaaren in allen drei Sprachen etabliert und standardisiert (Herkner, 1986; Quintanar et al., 2000). Die Ergebnisse lassen sich also vor dem Hintergrund der affektiven Konnotation, abgebildet im EPA-Raum, als allgemeiner Referenzrahmen diskutieren.

Die Ergebnisse der Studie kontrastieren zudem mit einem Teil der zitierten Literatur, insbesondere denjenigen Schriften, die sich im monolingualen Paradigma bewegen. Das Problem in der Literaturrecherche ergibt sich in Anbetracht der Tatsache, dass ein Großteil der Forschung zwar zum Multilingualismus in Opposition zum Monolingualismus betrieben wird, jedoch beziehen sich diese Studien auf den sukzessiven Bilingualismus und Multilingualismus und nicht auf den simultanen oder frühkindlichen Bilingualismus. Über den Erwerb zweier Sprachen im Kindesalter und die Auswirkungen dieses Phänomens ist nur wenig bekannt; besonders in der Empirie wird das Thema oft vernachlässigt. Diese Tatsache wird auch in der Wissenschaft lamentiert

(Byers-Henlein/Lew-Williams, 2013). Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen jedoch, dass Bilingualismus nicht gleich Multilingualismus bedeutet. Die Verarbeitung und Verankerung von Weltwissen gestaltet sich in zwei Erstsprachen anders, als in einer später erlernten Zweitsprache. Die Literatur weist hier eindeutig Lücken auf. Ein Grund für den Mangel an Forschung zum Bilingualismus, wie er hier definiert wird, liegt in der Herausforderung der Generalisierbarkeit über eine große Anzahl an Faktoren. So weiß man, dass Autobiographie, Spracherwerbskontext und -alter, Sprachgebrauch und viele andere Gegebenheiten die bilinguale Sprache maßgeblich beeinflussen. Es ist daher schier ein Ding der Unmöglichkeit, eine hinreichend homogene Stichprobe zu erheben und für alle Störfaktoren zu kontrollieren (Byers-Henlein/Lew-Williams, 2013). Auch in dieser Studie müssen dahingehend methodisch Abstriche gemacht werden. Hier liegt das Interesse darin, möglichst viele Daten zu analysieren, nicht zuletzt um auch die Reliabilität des Messinstruments zu steigern, und nicht die Daten nach Erhebung gemäß einzelner Einflussfaktoren auszuwählen. Die Ergebnisse sind daher sicherlich nicht als absolut, sondern als Tendenz anzusehen.

An dieser Stelle kann nicht auf alle möglichen Störfaktoren eingegangen werden, doch soll hier doch noch einmal der Begriff der Kultur diskutiert werden. Einer der hier sicherlich vernachlässigten Störfaktoren ist der kulturelle Einfluss. Aus der Diskussion lässt sich ein Einfluss der Sprache auf die nicht-sprachliche Kognition ablesen. Hierbei wird angenommen, dass die affektive Konnotation der Begriffe, die habitualisierten Dispositionen der Gruppe widerspiegeln der Begriff der Gruppe, als Sprechergemeinschaft einer Sprache, erstreckt sich jedoch über große, heterogene Bevölkerungsgruppen verschiedenster Erdteile. Der Kulturbegriff wurde hier sehr breit ausgelegt. Es kann aber nicht unbedingt davon ausgegangen werden, dass Personen, die zwar Spanisch sprechen, aber auf unterschiedlichen Erdteilen aufgewachsen sind, derselben Kultur angehören. Der hier gewählte Kulturbegriff – Kultur als Ausdruck einer Sprechergemeinschaft – wird auch in der Literatur verwendet (Kecskes, 2009). Hier ist diese Definition aber vor allem aus pragmatischen Überlegungen sinnvoll: Es sollten so viele Daten, wie möglich generiert werden, dabei war das entscheidende Kriterium die Bilingualität der Probanden. Die Probanden wurden zwar gebeten ihren Dialekt des Spanischen anzugeben, jedoch erlaubt die Größe der Stichprobe hier keine Aufteilung nach diesem Kriterium. Die Einschränkung der Stichprobe auf Sprecher eines bestimmten Dialektes hätte – sofern überhaupt möglich – zu Einbußen bezüglich der Anzahl an

Teilnehmern geführt, wodurch auch die Reliabilität des Messinstrumentes in Frage gestellt werden müsste (Lutz, 1987). Die Ergebnisse des Sprachvergleichs sollten daher als allgemeine Tendenzen angesehen werden, welche keinerlei Aufschluss auf den Einfluss kultureller Praktiken auf Sprache oder Kategorisierung geben. Hier kann kein Zusammenhang zwischen Kultur und Konzept gezeigt werden. Die Ergebnisse lassen lediglich die Interpretation zu, dass sich Sprachen unterschiedlicher Mittel der Einteilung der Welt bedienen (Pérez-Luzardo Díaz/Schmidt, 2016; Goddard/Wierzbicka, 2011). Fortführende Untersuchungen sollten jedoch in Erwägung ziehen, gezielt ethnographische Daten zu erheben. Das Bilingualitätsprofil gibt zwar einen Einblick in den Sprachgebrauch der Sprecher und lässt somit die Klassifizierung des Bilingualismus zu, einen Einfluss auf die Auswertung und Interpretation der Ergebnisse haben die Daten hier aber kaum, zudem sind sie in ihrer Aussagekraft eingeschränkt. Lediglich über das semantische Differenzial des Spanischen, lässt sich behaupten, es würde kulturbergreifend die Dimensionen des semantischen Raumes abbilden. Gorenc et al. (2014) führten hierzu eine Untersuchung der Skalen eines semantischen Differenzials in verschiedensten südamerikanischen Kulturräumen durch. Die hier angewandten Skalen, würden so für alle Varietäten des Spanischen gelten. Der verwendete Referenzrahmen ist somit eindeutig. Dennoch kommt die kulturelle, anthropologische Komponente des Bilingualismus in dieser Arbeit zu kurz. Auch wenn hier keine dahingehende Fragestellung verfolgt wurde, so wäre doch kurz über den hier außer Acht gelassenen Einfluss einer kulturellen Komponente nachzudenken, welche nicht allein über die Sprachgemeinschaft definiert wird. Interessant wäre es, beispielsweise, eine ethnographische Auseinandersetzung mit Emotionen zu betrachten, um dann die Unterschiede zwischen den Emotionsbegriffen besser erklären zu können. An dieser Stelle kann lediglich gesagt werden, dass die übersetzungsgleichen Emotionsbegriffe bilingualer Sprecher in den jeweiligen Sprachen unterschiedlich konnotiert sind. Zukünftige Untersuchungen sollten zudem einen engeren Ansatz wählen, die Konzepte des bilingualen mentalen Lexikons zu erforschen. Beispielsweise könnte es sinnvoll sein, sich ausschließlich auf Emotionskonzepte zu beschränken oder ausschließlich Abstrakta zu untersuchen. In der Literatur zur konzeptuellen Repräsentation setzt sich auch hierzu bisweilen das monolinguale Paradigma durch.

Die Aussagekraft der vorliegenden Untersuchung ist zudem durch die Tatsache eingeschränkt, dass sie versucht, gleich mehrere Forschungslücken zu überbrücken: Die

fehlende Forschung zu bilingualen Erstspracherwerb wurde bereits dargestellt. Oft wird auch über die Möglichkeit der Forschung zur linguistischen Relativität anhand bilingualer Populationen diskutiert (Pavlenko, 2005; Kesckes, 2009; Gaskins/Brown, 2014), doch empirische Belege der Theorien sind kaum aufzufinden, meist werden hier Sprachvergleiche monolingualer Populationen vollzogen. Auch in der Forschung zu Konzepten ist die Literatur nicht immer eindeutig. Hier stellt sich vor allem das Problem, dass eindeutig zwischen der Repräsentation von Abstrakta und Emotionswörtern unterschieden werden muss (Altarriba et al., 1999; Basnight-Brown/Altarriba, 2018; Pavlenko, 2008). In der Theorie und Empirie zur Konzeptforschung, besonders zur Forschung im Embodiment-Ansatz, wird diese Unterscheidung allerdings nicht immer getroffen bzw. ist nicht ganz ersichtlich, ob eine derartige Unterscheidung für notwendig gehalten wird (Lindquist et al., 2015; Barsalou/Wiemer-Hastings, 2005; Borghi, 2014). Die vorliegende Untersuchung zeigt bezüglich dieser Forschungslücken allerdings, dass der Erwerb zweier Erstsprachen etwas fundamental anderes ist, als der Erwerb einer L2. Zudem hat der bilinguale Erstspracherwerb einen Einfluss auf die Klassifikation und Kategorisierung der Realität, welche nicht mit den konzeptuellen Konfigurationen zweier Monolingualer in den entsprechenden Sprachen gleichzusetzen sind. Außerdem scheint hier die Verankerung von Abstrakta durch Affekt im Erwerb zweier Erstsprachen eine größere Rolle zu spielen als eine etwaige kultur- oder sprachspezifische Komponente von Abstrakta. Hier zeigt vor allem die Erforschung des Bilingualismus, dass Abstrakta und Emotionswörter durch unterschiedliche Konzepttypen abgebildet werden – eine Erkenntnis, die in weiterer Forschung Beachtung finden sollte. Abschließend lässt sich hier festhalten, dass die Erforschung des Bilingualismus, mag sie auch von methodischen Herausforderungen geprägt sein, als eine Linse dienen mag, den Feinheiten der menschlichen Sprache auf den Grund zu gehen (Pavlenko, 2008).

8 Fazit

Die Ergebnisse der Studie erlauben es, eine Antwort auf die ursprüngliche Fragestellung, wie Konzepte im Bilingualismus entstehen, zu geben. Es ist nicht davon auszugehen, dass der allgemeine Prozess der Konzeptbildung im Bilingualismus anders abläuft, als im Monolingualismus: Konzepte werden im Zusammenspiel von linguistischem und

sozialen Input im Kindesalter erworben. Die Besonderheit des bilingualen mentalen Lexikons ist daher in der Konstellation der Konzepte zu suchen. Bilingualismus wurde hier als der Erwerb zweier Erstsprachen im frühkindlichen Alter definiert, Konzepte als abstrahiertes Weltwissen, gespeichert in Form sensomotorischer oder affektiver Reaktion. Die mögliche Konstellation der Konzepte wurde im Zuge der theoretischen Ausarbeitung modelliert, ihr Zusammenspiel dann anhand des Vergleichs der affektiven Konnotation übersetzungsgleicher Wörter betrachtet.

Hierbei offenbarten sich Muster, welche Aufschluss auf die Entwicklung der Konzepte im Bilingualismus geben: So ähneln sich abstrakte Konzepte wider Erwarten mehr in ihrer affektiven Konnotation als konkrete, obwohl der monolinguale Sprachvergleich den gegenteiligen Effekt vorhersagt. Daraus lässt sich schließen, dass bilinguale Sprecher nicht wie zwei Monolinguale in einer Person fungieren, sondern über ganz eigene, bilinguale Vorgänge der Klassifizierung und Kategorisierung verfügen, wie sie nicht in einer der Einzelsprachen wieder zu finden wären. Die Betrachtung der Emotionswörter zeigt auch, dass bilinguale Sprecher vermutlich nicht nur zwischen den Sprachen, sondern auch den zu den Sprachen gehörigen kulturellen Normen des Umgangs mit Emotion vertraut sind. Im Bilingualismus wird mit der Sprache demnach nicht nur eine Sprachstruktur, sondern auch die habitualisierten Umgangsformen der Sprechergemeinschaft vermittelt. Ein Bilingualer fände sich somit zwischen den Sprachen und ihren Sprechern wieder, kann sich mal des einen, mal des anderen Systems bedienen, ohne aber in einem der beiden wie ein monolingualer fungieren zu müssen.

Bilingualismus ist dabei nicht mit Multilingualismus, also dem Erwerb einer Fremdsprache, gleichzusetzen. So zeigen die Ergebnisse bezüglich der L2, Englisch, dass eine Fremdsprache nicht über die konzeptuelle Ebene, sondern die lexikalische Ebene, also vor allem Übersetzung, erlernt wird. Dabei lassen die Ergebnisse zweierlei Rückschlüsse zu: erstens ist davon auszugehen, dass die Entwicklung von Konzepten in der Zweitsprache durchaus möglich ist, dies aber Immersion und Sozialisation bedarf; anhand der hier gewählten Stichprobe, kann über einen derartigen Prozess allerdings nur spekuliert werden. Zweitens scheint sich eine Fremdsprache nicht alleine an den Konzepten der dominanteren Erstsprache zu orientieren. Hier lässt sich weiter vermuten, dass beide Erstsprachen auf konzeptueller Ebene nie voneinander getrennt sind, immer interagieren, sich immer gegenseitig beeinflussen und ein komplexes Zusammenspiel zweier konkurrierender Sprachsysteme offenbaren.

Es ist dabei zu bedauern, dass nur sehr wenig über die Auswirkungen des Bilingualismus bekannt ist. Sicherlich ist die Erforschung desselben von erheblichen methodischen Komplikationen geprägt; die Auseinandersetzung verlangt erhebliche Abstraktion, welche das Forschungsobjekt fast bis zur Unkenntlichkeit entfremdet. Dennoch zeigen die Ergebnisse dieser Studie, dass der Bilingualismus nicht mit dem Multilingualismus, geschweige denn dem Monolingualismus gleichzusetzen ist, die Erforschung des Bilingualismus offenbart dabei bisher verborgene Nuancen der menschlichen Sprache.

Die Sprache hängt eng mit dem Denken zusammen. Die nicht sprachliche Kognition, im Sinne der Klassifizierung von Eindrücken, wird durch Sprache moduliert, oder aber – insbesondere im wissenschaftlichen Kontext – erst durch Sprache sichtbar gemacht. Das Denken wird von einer Vielzahl an Vorgängen beeinflusst, die Sprache ist nur ein sehr kleiner Teil davon, dennoch kann hier die Linguistik, insbesondere die Erforschung des Bilingualismus ergründen, nach welchen Mustern sich das Denken formt. Die Erforschung bilingualer Konzepte ermöglicht dabei vor allem die menschliche Sprachfähigkeit im Allgemeinen genauer zu betrachten. Alle Menschen sind mit denselben Fähigkeiten des Denkens und Fühlens ausgestattet. Doch die Erfahrungen, die im Umfeld gesammelt werden, formen die Art und Weise, wie die Perzeption in den Kanon der Eindrücke einzuordnen ist. Bilinguale Sprecher haben im Erstspracherwerb gelernt, ihre ganz eigene Konstellation der Kategorien zu kreieren.

Das Erforschen der menschlichen Sprache über sprachliche Mittel, wie es das semantische Differenzial darstellt, ist eine methodische Herausforderung. Auch hier bleiben Fragen zur Konzeptbildung im Bilingualismus offen; über die Einflüsse, welche neben der Sprache das Lexikon und die Konzeptualisierung formen, kann hier nur spekuliert werden. Dennoch liefert der Bilingualismus eine Linse, durch welche sich das Wirken der Sprache im menschlichen Geiste detaillierter betrachten lässt, als dies in der Forschung zum Monolingualismus möglich wäre.

9 Bibliographie

- Adamska-Sałaciak, A. (2016). Explaining Meaning in Bilingual Dictionaries. In P. Durkin (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Lexicography* (144-160). Oxford: Oxford University Press.
- Altarriba, J. (2003). Does *cariño* equal “liking”? A theoretical approach to conceptual nonequivalence between languages. *The International Journal of Bilingualism*, 7 (3), 305-322.
- Altarriba, J. (2006). Cognitive approaches to the study of emotion-laden and emotion words in monolingual and bilingual memory. In A. Pavlenko (Hrsg.), *Bilingual minds: Emotional experience, expression, and representation* (232-256) Bristol: Multilingual Matters.
- Altarriba, J., & Basnight-Brown, D. M. (2009). An overview of semantic processing in bilinguals: Methods and findings. In A. Pavlenko (Hrsg.), *The bilingual mental lexicon: Interdisciplinary approaches* (79-99). Bristol: Multilingual Matters.
- Altarriba, J., Bauer, L. M., & Benvenuto, C. (1999). Concreteness, context availability, and imageability ratings and word associations for abstract, concrete, and emotion words. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 31(4), 578-602.
- Athanasopoulos, P. (2011). Cognitive restructuring in bilingualism. In A. Pavlenko (Hrsg.), *Thinking and speaking in two languages*. Bristol: Multilingual Matters, 29-65.
- Athanasopoulos, P. (2015). Conceptual Representation in bilinguals. In J. W. Schwieter (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Bilingual Processing* (275-292). Cambridge: Cambridge University Press.
- Barsalou, L. W., & Wiemer-Hastings, K. (2005). Situating abstract concepts. In D. Pecher and R. Zwaan (Hrsg.), *Grounding cognition: The role of perception and action in memory, language, and thought* (129-163). New York: Cambridge University Press.
- Basnight-Brown, D. M. (2014). Models of lexical access and bilingualism. In R.R. Heredia & J. Altarriba (Hrsg.), *Foundations of bilingual memory* (85-107). New York et al.: Springer.
- Basnight-Brown, D. M., & Altarriba, J. (2018). The influence of emotion and culture on language representation and processing. In C. Faucher (Hrsg.), *Advances in culturally-aware intelligent systems and in cross-cultural psychological studies* (415-432). New York et al.: Springer.
- Booij, G. (2012). *The grammar of words: An introduction to linguistic morphology*. Oxford: Oxford University Press.

- Borghi, A.M. (2014). Embodied Cognition and Word Acquisition: The challenge of abstract words. In C. Müller, A. Cienki, E. Fricke, S. H. Ladewig, D. McNeill & J. Bressem (Hrsg.), *Body – Language – Communication. An International Handbook on Multimodality in Human Interaction* (1841-1847). Berlin/Boston: De Gruyter Mouton.
- Bortz, J., Schuster, C. (2010). Statistik für Human und Sozialwissenschaftler. 7. Auflage. New York et al.: Springer.
- Brown, P., Gaskins, S. (2014). Language acquisition and language socialization. In N.J. Enfield, P. Kockelman & J. Snidell (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Linguistic Anthropology* (187-226). Cambridge: Cambridge University Press.
- Byers-Heinlein, K., & Lew-Williams, C. (2013). Bilingualism in the early years: What the science says. *LEARNing landscapes*, 7(1), 95-112.
- Caramazza, A., & Mahon, B. Z. (2006). The organisation of conceptual knowledge in the brain: The future's past and some future directions. *Cognitive Neuropsychology*, 23(1), 13-38.
- Costa, A., & Sebastián-Gallés, N. (2014). How does the bilingual experience sculpt the brain?. *Nature Reviews Neuroscience*, 15(5), 336-345.
- Díaz-Guerrero, R., & Salas, M. (1975). *El diferencial semántico del idioma español*. México: Trillas.
- Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Wiesbaden: Springerverlag.
- Ekman, P. (1999). Basic emotions. In T. Dalgleish & M.J. Power (Hrsg.), *Handbook of cognition and emotion* (45-60). Hoboken: Wiley & Sons Ltd..
- Ely, R., Gleason J.B. (1995). Socialization across contexts. In: Paul Fletcher & Brian McWhinney (Hrsg.), *The Handbook of Child Language* (251- 270). Malden et al.: Blackwell.
- Ervin-Tripp, S. (1973). *Language Acquisition and Communicative Choice*. Stanford: Stanford University Press.
- Ervin, S.M., Osgood C.E. (1954). Second Language Learning and Bilingualism. In C.E. Osgood & T. A. Sebeok (Hrsg.), *Psycholinguistics: a survey of theory and research problems* (139-146). Baltimore: Waverly Press.
- Eurobarometer (2012) Die Europäischen Bürger und Ihre Sprachen. Bericht. Spezial Eurobarometer 386.
http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_386_de.pdf
[10.06.2019].
- Evans, V. (2006). Lexical Concepts, cognitive models and meaning-construction. *Cognitive Linguistics*, 17 (4), 491-534.

- Everett, C. (2013). *Linguistic Relativity. Evidence across Languages and Cognitive Domains*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Fontenelle, T. (2016). Bilingual Dictionaries: History and Development; Current Issues. In P. Durkin (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Lexicography* (44-61). Oxford: Oxford University Press.
- Genesee, F., & Nicoladis, E. (2007). Bilingual first language acquisition. In E. Hoff & M. Shatz (Hrsg.), *Handbook of language development* (324-342). Malden et al: Blackwell.
- Gentner, D. & Boroditsky, L. (2001). Individuation, relativity and early word learning. In M. Boweman & S. Levinson (Hrsg.), *Language Acquisition and Conceptual Development* (215-256). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gibbs, R. W. (2003). Embodied Experience and linguistic meaning. *Brain and Language*, 84, 1-15.
- Goddard, C., & Wierzbicka, A. (2011). Semantics and Cognition. *WIREs Cognitive Science*, 2, 125-135.
- Gorenc, K. D., de León, M. E. P., López-Hartmann, R., Castillo, S. P., Ledesma, C., & Zuloaga, R. L. (2014). Distribución empírica de los adjetivos bipolares latinoamericanos en los tres factores de la estructura EPA de la escala o método del diferencial semántico de Osgood. *Cultura Educación y Sociedad*, 5(2), 91-107.
- Green, D.W. (1998) Mental control of the bilingual lexico-semantic system. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1, 67-81.
- Grimm, H. (1981) *Sprachpsychologie. Handbuch und Lexikon der Psycholinguistik*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual*. Cambridge: Harvard University Press.
- Grosjean, F. (2015). Bicultural Bilinguals. *International Journal of Bilingualism*, 19(5), 572–586.
- Harris, C. L., Gleason, J. B., & Ayciceği, A. (2006). When is a first language more emotional? Psychophysiological evidence from bilingual speakers. In A. Pavlenko (Hrsg.), *Bilingual minds: Emotional experience, expression, and representation* (257-283). Bristol: Multilingual Matters.
- Hartung, J., Elpelt, B. (2007). *Multivariate Statistik. Lehr- und Handbuch der angewandten Statistik*. München/Wien: Oldenbourg Verlag.
- Heredia, R.R., Brown, J. M. (2013). Bilingual Memory. In T. K. Bathia & W. C. Ritchie (Hrsg.), *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism. Second Edition* (269-291). Malden et al.: Wiley-Blackwell Publishing.

- Herkner, W. (1986) *Psychologie*. Wien/New York: Springer Verlag.
- Herrmann, T., Grabowski, J., Schweizer, K. & Graf, R. (1996). Die mentale Repräsentation von Konzepten, Wörtern und Figuren. J. Grabowski, G. Harras & T. Herrmann (Hrsg.), *Bedeutung Konzepte Bedeutungskonzepte. Theorie und Anwendung in Linguistik und Psychologie* (120-152). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hofstätter, P.R. (1973). *Einführung in die Sozialpsychologie*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Jarvis, S. (2014). Lexical Transfer. In A. Pavlenko (Hrsg.), *The Bilingual Mind. And what it tells us about language and thought* (99-124). Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson-Laird, P. N. & Oatley K (1989): The language of emotions: An analysis of a semantic field. *Cognition & Emotion*, 3(2), 81-12.
- Kecskes, I. (2009). Dual and multilanguage systems. *International Journal of Multilingualism*, 1, 1-19
- Keller, R. (1996). Begriff und Bedeutung. In J. Grabowski, G. Harras & T. Herrmann (Hrsg.), *Bedeutung Konzepte Bedeutungskonzepte. Theorie und Anwendung in Linguistik und Psychologie* (47-66). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Kiefer, M. & Pulvermüller, F. (2012). Conceptual representations in mind and brain: Theoretical developments, current evidence and future directions. *Cortex*, 48, 805-825.
- Kousta, S. T., Vinson, D. P., & Vigliocco, G. (2008). Investigating linguistic relativity through bilingualism: The case of grammatical gender. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 34(4), 843 -858.
- Lee, P. (1996). *The Whorf Theory Complex. A Critical Reconstruction*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Lindquist, K. A., Gendron, M. Satpute, A.B. (2016). Language and Emotion: Putting words into Feelings and Feelings into Words. In L. Feldman Barrett, M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Hrsg.), *Handbook of Emotions. Fourth Edition* (579-594). New York/ London: The Guilford Press.
- Lindquist, K.A., MacCormack, J., Shablack, H. (2015). The role of language in emotion: predictions from psychological construction. *Frontiers in Psychology*, 6, 444.
- Lipski, J. M. (2012). Geographical and Social Varieties of Spanish: An Overview. In José I. Hualde, A. Olarrea & E. O'Rourke (Hrsg.), *The Handbook of Hispanic Linguistics* (1-26). Malden et al: Wiley-Blackwell.
- Lutz, E. (1987). *Untersuchungen zur Reliabilität des semantischen Differentials*. Dissertation, Universität Hamburg.

- Meteyard, L. & Vigliocco, G. (2008). The Role of Sensory and Motor Information in Semantic Representation: A Review. In P. Calvo & T. Gomila (Hrsg.), *Handbook of cognitive science: An embodied approach* (293-312). Amsterdam: Elsevier.
- Meteyard, L., Rodriguez-Cuadrado, S., Bahrami, B., & Vigliocco, G. (2012). Coming of age: A review of embodiment and the neuroscience of semantics. *Cortex*, 48(7), 788-804.
- Osgood, C. E. (1964). Semantic differential technique in the comparative study of cultures. *American Anthropologist*, 66(3), 171-200.
- Osgood, C. E., Suci, G. J., & Tannenbaum, P. H. (1978). *The measurement of meaning*. Urbana et al.: University of Illinois Press.
- Paradis, M. (1997). Représentation lexicale et conceptuelle chez les bilingues. In J. Auger & Y. Rose (Hrsg.), *Explorations du lexique* (15-28). Quebec: International Center for Research on Language Planning.
- Pavlenko, A. (1999). New approaches to concepts in bilingual memory. *Bilingualism: Language and Cognition*, 2(3), 209-230.
- Pavlenko, A. (2005). Bilingualism and thought. In J. Kroll & A. De Groot (Hrsg.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches* (433- 453). Oxford: Oxford University Press.
- Pavlenko, A. (2008). Emotion and emotion-laden words in the bilingual lexicon. In: *Bilingualism: Language and Cognition*, 11 (2), 147–164.
- Pavlenko, A. (2009). Conceptual Representation in the Bilingual Lexicon and Second Language Vocabulary Learning. In A. Pavlenko (Hrsg.), *The Bilingual Mental Lexicon: Interdisciplinary Approaches* (125-160). Bristol: Multilingual Matters.
- Pavlenko, A. (2012). Affective processing in bilingual speakers: Disembodied cognition?. *International Journal of Psychology*, 47(6), 405-428.
- Pavlenko, A. (2014). *The Bilingual Mind. And what it tells us about language and thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pavlenko, A. (2016). Whorf's Lost Argument: Multilingual Awareness. *Language Learning*, 66 (3), 581-607.
- Pérez-Luzardo Díaz, J., & Schmidt, A. (2016). El bilingüismo y la identidad: estudio de caso sobre la relación entre las lenguas y las emociones. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 11, 51-59.
- Quintanar, F., Quintana, A., & Arias, S. (2000). Aportaciones al análisis del diferencial semántico durante el desarrollo de un sistema para computarizarlo. *Revista Investigación Universitaria Multidisciplinaria*, 2, 54-65.

- Romaine, S. (2017). Multilingualism. In M. Aronoff & J. Rees-Miller (Hrsg.), *The handbook of linguistics* (541-556). Hoboken: Wiley & Sons Ltd..
- Russell, J.A. (1981). Culture and the Categorization of Emotions. *Psychological Bulletin*, 110, 426-450.
- Schneider, S. (2015). *Bilingualer Erstspracherwerb*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Schroeder, S.R., Marian, V. (2014). Bilingual Episodic Memory: How Speaking Two Languages Influences Remembering. In R. R. Heredia & J. Altarriba (Hrsg.), *Foundations of Bilingual Memory* (111-132). New York et al.: Springer.
- Sera, M. D., Berge, C. A., & del Castillo Pintado, J. (1994). Grammatical and conceptual forces in the attribution of gender by English and Spanish speakers. *Cognitive Development*, 9(3), 261-292.
- Taylor, J.R. (2006). Cognitive Semantics. In K. Brown (Hrsg.), *Encyclopedia of Language & Linguistics. Second Edition* (569-582). Amsterdam: Elsevier.
- Vigliocco, G., Meteyard, L., Andrews, M. Kousta, S. (2009). Toward a Theory of semantic representation. *Language and Cognition*, 1 (2), 219-247.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact*. The Hague: Mouton.
- Whorf, B. L. (1956). *Language, thought, and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge: MIT Press.

Anhänge

Anhangsverzeichnis

Anhang I	Bilingualitätsfragebogen und Experimentinstruktionen.....	90
Anhang I.A	Begrüßung – Deutsch und Spanisch.....	90
Anhang I.B	Der Fragebogen.....	91
Anhang I.C	Instruktionen des semantischen Differenzials – Deutsch, Spanisch, Englisch	95
Anhang II	Auswertung des Bilingualitätsprofils.....	96
Anhang II.A	Sprachkontexte – Konversationssprache mit dem Umfeld.....	96
Anhang II.B	Sprachkontexte – Sprache der Mediennutzung.....	98
Anhang II.C	Sprachpräferenz.....	99
Anhang II.D	Sprachkontexte des Englischen.....	100
Anhang II.E	Bewertung der Sprachkompetenz.....	101
Anhang III	Statistische Auswertung.....	102
Anhang III.A	Hauptkomponentenanalyse des deutschen semantischen Differenzials.....	102
Anhang III.A.1	Deskriptive Statistiken – Deutsch.....	102
Anhang III.A.2	KMO- und Bartlett-Test.....	102
Anhang III.A.3	Korrelationsmatrix der deutschen Adjektivpaare.....	103
Anhang III.A.4	Gesamtvarianz – Deutsch.....	104
Anhang III.B	Hauptkomponentenanalyse des spanischen semantischen Differenzials.....	105
Anhang III.B.1	Deskriptive Statistiken – Spanisch.....	105
Anhang III.B.2	KMO- und Bartlett-Test.....	105
Anhang III.B.3	Korrelationsmatrix der spanischen Adjektivpaare.....	106
Anhang III.B.4	Gesamtvarianz – Spanisch.....	107
Anhang III.C	Hauptkomponentenanalyse des englischen semantischen Differenzials.....	108
Anhang III.C.1	Deskriptive Statistiken – Englisch.....	108
Anhang III.C.2	KMO- und Bartlett-Test.....	108
Anhang III.C.3	Korrelationsmatrix der englischen Adjektivpaare.....	109
Anhang III.C.4	Gesamtvarianz – Englisch.....	110
Anhang III.D	Faktoren als Regressionswerte.....	111
Anhang III.D.1	Lageparameter der Konzepte im Deutschen.....	111
Anhang III.D.2	Lageparameter der Konzepte im Spanischen.....	111
Anhang III.D.3	Lageparameter der Konzepte im Englischen.....	112
Anhang IV	Differenzanalysen.....	113
Anhang IV.A	Differenzen der Lageparameter Deutsch-Spanisch.....	113
Anhang IV.B	Differenzen der Lageparameter Spanisch-Englisch.....	114
Anhang IV.C	Differenzen der Lageparameter Deutsch-Englisch.....	115

Anhang I Bilingualitätsfragebogen und Experimentsinstruktionen

Anhang I.A Begrüßung – Deutsch und Spanisch

Begrüßung – Deutsch

Herzlich willkommen zum Forschungsprojekt! Diese Studie wird im Rahmen meiner Masterarbeit am Institut für Phonetik und Sprachverarbeitung der LMU München durchgeführt.

Es handelt sich um eine Untersuchung zum Bilingualismus. Die Studie richtet sich an Personen aller Altersgruppen und Lebenssituationen.

Um an der Studie teilzunehmen, sollten Sie mit den Sprachen Deutsch und Spanisch sehr vertraut sein. Zudem sollten Sie Englisch sprechen.

Im ersten Schritt bitte ich Sie, einen Fragebogen zu Ihrem Sprachgebrauch auszufüllen. Im zweiten Schritt sollen Sie Begriffe aus Ihrer Sicht beurteilen.

Dazu werden Sie nach dem Fragebogen genauer angeleitet.

Die gesamte Bearbeitungszeit beträgt etwa 35 Minuten. Alle Angaben erfolgen anonym und dienen rein wissenschaftlichen Zwecken.

Unter den Teilnehmenden werden am Ende des Experiments fünf Amazon-Gutscheine im Wert von jeweils 20€ verlost.

Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit nehmen, um an meiner Studie teilzunehmen!

Begrüßung – Spanisch

Bienvenidos a mi proyecto de investigación!

Este estudio se realizará en el marco de mi tesis de máster en el Instituto de fonética y procesamiento del lenguaje de la LMU Múnich.

Se trata de una investigación sobre el bilingüismo.

Este estudio se dirige a personas de todas edades y circunstancias de vida.

La participación requiere un conocimiento profundo del alemán y español. También se requiere que usted sepa inglés.

En el primer paso le ruego que rellene un cuestionario referente a su uso del habla

En un segundo paso tendrá que evaluar unos términos desde su punto de vista.

Por ello será instruido después del cuestionario.

El tiempo total son unos 35 minutos. Todos los datos se evaluarán de manera anónima y se utilizarán exclusivamente por fines científicos.

Entre los participantes se rifarán cinco bonos de Amazon de un valor de 20€ al fin del experimento.

Gracias por tomarse el tiempo para participar en mi estudio!

Anhang I.B Der Fragebogen

Alter / Edad: _____

Wohnort / Residencia: _____

Beruf / Profesión: _____

Bildungsabschluss / Educación:

Staatsangehörigkeit(en) / Nacionalidad(es)

Welches Spanisch sprechen Sie? / ¿Usted habla el español con el acento de cuál region?

Nordspanisch / Norte de España

Südspanisch/ Sur de España

Mexikanisch/ Mexico

Karibisch/ Caribe (Islas Caribes, Colombia y Venezuela)

Spanisch der Länder El Salvador, Honduras oder Nicaragua/

El Salvador, Honduras, Nicaragua

Guatemalisches Spanisch/Guatemala

Spanisch der Pazifikküste/ Costa Pacifica (Colombia, Ecuador, Peru)

Andinisches Spanisch/ Cordillera de los Andes (Bolivia, Colombia, Ecuador, Peru)

Chilenisch/ Chile

Paraguayisch/ Paraguay

Argentinisch oder Uruguayisch/ Argentina o Uruguay.

Anderes Spanisch/ Otro

Welche Sprache verwenden Sie in welchem Kontext? / ¿Qué idioma usa en qué contexto?

	Trifft nicht zu/ No se aplica	Ausschließlich Spanisch/ Exclusivamente Español	Überwiegend Spanisch/ Principalmente Español	Ausgeglichene Deutsch- Spanisch / Igualmente español – Alemán	Überwiegend Deutsch/ Principalmente Alemán	Ausschließlich Deutsch / Exclusivamente Alemán
Ihre Mutter Su madre						
Ihr Vater Su padre						
Ihre Geschwister Sus herman@s						
Ihr Partner su Pareja Ihre Kinder sus hij@s						
Kernfamilie Familia nuclear						
Großfamilie Familia extendida						
Freundeskreis Amig@s						
Berufsleben Trabajo						
Hobby Pasatiempos						
Radio Radio						
Film & Fernsehen Películas y televisión						
Bücher Libros						
Zeitung Periódico						
Internet Internet						

Wie würden Sie Ihre sprachlichen Fähigkeiten beurteilen? / ¿Cómo evaluaría su habilidad lingüística?

	Spanisch Español	Deutsch Alemán	Englisch Inglés
Verstehen entender	★★★★★	★★★★★	★★★★★
Sprechen hablar	★★★★★	★★★★★	★★★★★
Lesen leer	★★★★★	★★★★★	★★★★★
Schreiben escribir	★★★★★	★★★★★	★★★★★

In welcher Sprache zählen und rechnen Sie? / ¿En qué idioma cuenta y calcula?

Spanisch / Español Deutsch / Alemán

In welcher Sprache fluchen Sie öfter? / ¿En qué idioma maldice más a menudo?

Spanisch / Español Deutsch / Alemán

In welcher Sprache erzählen Sie lieber Witze? / ¿En qué idioma prefiere contar chistes?

Spanisch / Español Deutsch / Alemán

Welche Sprache sprechen Sie lieber? / ¿Qué idioma prefiere hablar?

Spanisch / Español Deutsch / Alemán

Welche Sprache finden Sie schöner? / ¿Qué idioma le parece más bonito?

Spanisch / Español Deutsch / Alemán

Welche weiteren Sprachen sprechen Sie? / ¿Habla otros idiomas?

Wie häufig verwenden Sie Englisch?/¿? Con qué frecuencia usa también el inglés?

	Sehr oft/ muy frecuentemente	oft/ frecuentemente	manchmal/ de vez en cuando	selten/ casi nunca	nie/nunca	Trifft nicht zu/ no se aplica
Familie/ Familia						
Freizeit/ Pasatiempo						
Arbeit/Trabajo						
Freundeskreis/ Amig@s						
Radio/Radio						
Film & Fernsehen/Películas y televisión						
Zeitung/ Periodico						
Bücher / Libros						
Internet/Internet						

Anhang I.C Instruktionen des semantischen Differenzials – Deutsch, Spanisch, Englisch

Instruktion – Deutsch

Jetzt werden deutsche Begriffe abgefragt.

Für die Beurteilung der Begriffe sind Ihre ganz persönlichen Eindrücke wichtig. Wählen Sie einfach einen Punkt zwischen den Polen, der Ihren persönlichen Eindruck am besten widerspiegelt. Bedenken Sie, es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Bei einigen Adjektiven wird es Ihnen eventuell schwer fallen, ein Urteil abzugeben. Antworten Sie trotzdem wie es Ihrem spontanen Gefühl am ehesten entspricht. Bitte füllen Sie die Skalen für alle fünfzehn Begriffe vollständig aus.

Instruktion – Spanisch

Ahora se los presentarán palabras en español.

Me interesa su impresión personal. No hay respuestas ciertas o falsas. Para algunas palabras puede ser muy difícil ver en qué forma pudieran estar relacionados. Sin embargo, la tarea se puede realizar con cierta facilidad, si contesta utilizando la primera impresión sin pensar mucho en ninguno de los adjetivos. Por favor, no omita ninguna de las palabras.

Instruktion – Englisch

Now you will be presented with English words.

Your personal impression is important for the evaluation. Please choose a point on the scale which best represents your personal impression. Please consider, there are no right or wrong answers. You may find some adjectives harder to judge. Feel free to go with your gut. Please complete the scales for all fifteen items.

Anhang II Auswertung des Bilingualitätsprofils

Anhang II.A Sprachkontext – Konversationssprache mit dem Umfeld

Proband	MUTTER	VATER	GESCHWISTER	PARTNER	KINDER	KERNFAMILIE	GROßFAMILIE	FREUNDE	BERUF	FREIZEIT
1	ausschl. Spanisch	ausschl. Spanisch	überwiegend Deutsch	ausschl. Deutsch	ausschl. Spanisch	ausgeglichen	überwiegend Deutsch	ausgeglichen	ausgeglichen	überwiegend Deutsch
2	überwiegend Deutsch	ausschl. Deutsch	überwiegend Spanisch	ausschl. Deutsch	trifft nicht zu	ausgeglichen	ausschl. Deutsch	ausgeglichen	überwiegend Deutsch	ausgeglichen
3	überwiegend Spanisch	ausschl. Deutsch	ausschl. Deutsch	ausschl. Deutsch	trifft nicht zu	überwiegend Deutsch	ausschl. Deutsch	ausschl. Deutsch	ausschl. Deutsch	ausschl. Deutsch
4	überwiegend Spanisch	überwiegend Spanisch	überwiegend Deutsch	ausschl. Deutsch	trifft nicht zu	ausschl. Spanisch	überwiegend Spanisch	ausschl. Deutsch	ausschl. Deutsch	ausschl. Deutsch
5	ausgeglichen	ausgeglichen	überwiegend Spanisch	überwiegend Deutsch	ausgeglichen	ausgeglichen	überwiegend Deutsch	ausgeglichen	ausschl. Deutsch	überwiegend Deutsch
6	überwiegend Deutsch	ausgeglichen	überwiegend Spanisch	ausschl. Spanisch	ausgeglichen	ausschl. Spanisch	ausschl. Spanisch	ausschl. Spanisch	überwiegend Spanisch	überwiegend Spanisch
7	ausgeglichen	ausschl. Deutsch	ausschl. Deutsch	trifft nicht zu	trifft nicht zu	überwiegend Deutsch	überwiegend Deutsch	überwiegend Deutsch	überwiegend Deutsch	ausschl. Deutsch
8	überwiegend Deutsch	überwiegend Deutsch	überwiegend Deutsch	überwiegend Deutsch	ausschl. Deutsch	ausschl. Deutsch	ausschl. Deutsch	überwiegend Deutsch	ausschl. Deutsch	überwiegend Deutsch
9	ausschl. Deutsch	trifft nicht zu	trifft nicht zu	trifft nicht zu	trifft nicht zu	ausgeglichen	ausgeglichen	überwiegend Deutsch	ausschl. Deutsch	ausschl. Deutsch
10	überwiegend Deutsch	überwiegend Spanisch	ausschl. Spanisch	trifft nicht zu	trifft nicht zu	überwiegend Spanisch	überwiegend Deutsch	ausschl. Deutsch	ausschl. Deutsch	ausschl. Deutsch
11	ausschl. Spanisch	überwiegend Spanisch	ausschl. Spanisch	trifft nicht zu	trifft nicht zu	ausschl. Spanisch	überwiegend Spanisch	ausgeglichen	überwiegend Deutsch	überwiegend Deutsch
12	ausschl. Deutsch	überwiegend Deutsch	ausschl. Deutsch	überwiegend Deutsch	überwiegend Deutsch	überwiegend Deutsch	überwiegend Spanisch	überwiegend Deutsch	trifft nicht zu	überwiegend Deutsch
13	überwiegend Spanisch	überwiegend Deutsch	überwiegend Deutsch	ausschl. Deutsch	trifft nicht zu	überwiegend Spanisch	ausschl. Spanisch	ausschl. Deutsch	ausschl. Deutsch	ausschl. Deutsch
14	ausschl. Spanisch	ausschl. Spanisch	ausschl. Deutsch	ausschl. Deutsch	trifft nicht zu	überwiegend Deutsch	trifft nicht zu	überwiegend Deutsch	trifft nicht zu	überwiegend Deutsch
Proband	MUTTER	VATER	GESCHWISTER	PARTNER	KINDER	KERNFAMILIE	GROßFAMILIE	FREUNDE	BERUF	FREIZEIT

15	ausschl. Spanisch	ausschl. Deutsch	überwiegend Deutsch	trifft nicht zu	trifft nicht zu	ausgeglichen	überwiegend Spanisch	ausschl. Deutsch	ausschl. Deutsch	überwiegend Deutsch
16	überwiegend Deutsch	überwiegend Spanisch	trifft nicht zu	trifft nicht zu	trifft nicht zu	überwiegend Deutsch	ausgeglichen	ausgeglichen	überwiegend Deutsch	ausgeglichen
17	überwiegend Deutsch	ausschl. Spanisch	überwiegend Spanisch	überwiegend Spanisch	überwiegend Deutsch	ausgeglichen	ausgeglichen	ausschl. Deutsch	ausschl. Deutsch	ausschl. Deutsch
18	ausschl. Deutsch	ausschl. Spanisch	trifft nicht zu	Ausschl. Deutsch	trifft nicht zu	überwiegend Deutsch	überwiegend Deutsch	überwiegend Deutsch	ausschl. Deutsch	überwiegend Deutsch

Anhang II.B Sprachkontexte – Sprache der Mediennutzung

Proband	RADIO	FERNSEHEN	BÜCHER	ZEITUNG	INTERNET
1	überwiegend Deutsch	überwiegend Deutsch	ausgeglichen	ausgeglichen	überwiegend Deutsch
2	ausgeglichen	ausgeglichen	ausschl. Spanisch	überwiegend Spanisch	überwiegend Spanisch
3	ausschl. Deutsch	überwiegend Deutsch	überwiegend Deutsch	überwiegend Deutsch	ausschl. Deutsch
4	überwiegend Deutsch	ausgeglichen	überwiegend Deutsch	überwiegend Deutsch	ausgeglichen
5	ausschl. Deutsch	ausgeglichen	ausschl. Deutsch	überwiegend Deutsch	ausgeglichen
6	ausschl. Spanisch	ausschl. Spanisch	ausgeglichen	überwiegend Spanisch	überwiegend Spanisch
7	ausschl. Spanisch	ausgeglichen	ausgeglichen	überwiegend Spanisch	überwiegend Spanisch
8	überwiegend Deutsch	überwiegend Deutsch	ausgeglichen	überwiegend Deutsch	überwiegend Deutsch
9	überwiegend Deutsch	überwiegend Deutsch	überwiegend Deutsch	überwiegend Deutsch	ausgeglichen
10	ausschl. Deutsch	ausschl. Deutsch	ausschl. Deutsch	trifft nicht zu	überwiegend Deutsch
11	ausgeglichen	überwiegend Spanisch	überwiegend Spanisch	überwiegend Spanisch	ausgeglichen
12	überwiegend Deutsch	überwiegend Deutsch	überwiegend Deutsch	überwiegend Deutsch	überwiegend Deutsch
13	ausschl. Deutsch	überwiegend Deutsch	überwiegend Deutsch	überwiegend Deutsch	ausschl. Deutsch
14	ausschl. Deutsch	überwiegend Deutsch	ausgeglichen	ausschl. Deutsch	überwiegend Deutsch
15	überwiegend Deutsch	überwiegend Deutsch	überwiegend Deutsch	ausschl. Deutsch	überwiegend Deutsch
16	trifft nicht zu	trifft nicht zu	ausgeglichen	ausgeglichen	ausgeglichen
17	ausschl. Deutsch	ausschl. Deutsch	überwiegend Deutsch	überwiegend Deutsch	überwiegend Deutsch
18	überwiegend Deutsch	überwiegend Deutsch	überwiegend Deutsch	überwiegend Deutsch	überwiegend Deutsch

Anhang II.C Sprachpräferenzen

Proband	Witze	Fluchen	Zählen	Lieber Sprechen	Schöner
1	Deutsch	Spanisch	Deutsch	Spanisch	Deutsch
2	Spanisch	Spanisch	Spanisch	Spanisch	Spanisch
3	Deutsch	Deutsch	Deutsch	Deutsch	Spanisch
4	Deutsch	Spanisch	Deutsch	Spanisch	Spanisch
5	Spanisch	Spanisch	Deutsch	Deutsch	Spanisch
6	Spanisch	Spanisch	Spanisch	Spanisch	Deutsch
7	Deutsch	Spanisch	Deutsch	Deutsch	Spanisch
8	Deutsch	Spanisch	Deutsch	Deutsch	Spanisch
9	Deutsch	Spanisch	Spanisch	Deutsch	Spanisch
10	Deutsch	Deutsch	Deutsch	Deutsch	Deutsch
11	Spanisch	Spanisch	Spanisch	Spanisch	Spanisch
12	Deutsch	Deutsch	Deutsch	Deutsch	Spanisch
13	Deutsch	Spanisch	Deutsch	Spanisch	Spanisch
14	Deutsch	Deutsch	Deutsch	Deutsch	Spanisch
15	Deutsch	Deutsch	Deutsch	Deutsch	Spanisch
16	Spanisch	Spanisch	Spanisch	Spanisch	Spanisch
17	Spanisch	Deutsch	Spanisch	Deutsch	Deutsch
18	Deutsch	Deutsch	Deutsch	Deutsch	Spanisch

Anhang II.D Sprachkontexte des Englischen

Proband	FAMILIE	FREUNDE	BERUF	HOBBY	RADIO	FERNSEHEN	BÜCHER	ZEITUNG	INTERNET
1	trifft nicht zu	selten	selten	nie	nie	selten	nie	nie	selten
2	manchmal	manchmal	manchmal	oft	oft	trifft nicht zu	sehr oft	sehr oft	sehr oft
3	nie	manchmal	manchmal	selten	selten	oft	manchmal	manchmal	sehr oft
4	oft	sehr oft	manchmal	oft	sehr oft	sehr oft	oft	manchmal	sehr oft
5	nie	nie	selten	nie	nie	selten	nie	nie	nie
6	selten	selten	manchmal	selten	selten	manchmal	manchmal	selten	manchmal
7	nie	manchmal	oft	selten	selten	sehr oft	oft	manchmal	manchmal
8	oft	oft	selten	oft	oft	oft	oft	manchmal	oft
9	nie	manchmal	sehr oft	selten	oft	trifft nicht zu	oft	selten	sehr oft
10	manchmal	manchmal	selten	nie	nie	oft	oft	trifft nicht zu	sehr oft
11	selten	sehr oft	sehr oft	sehr oft	sehr oft	sehr oft	sehr oft	sehr oft	sehr oft
12	sehr oft	sehr oft	sehr oft	sehr oft	sehr oft	sehr oft	sehr oft	sehr oft	sehr oft
13	manchmal	manchmal	nie	nie	nie	sehr oft	nie	nie	oft
14	nie	oft	sehr oft	sehr oft	nie	oft	oft	manchmal	oft
15	selten	selten	manchmal	selten	nie	oft	selten	nie	oft
16	nie	sehr oft	sehr oft	sehr oft	nie	sehr oft	oft	selten	sehr oft
17	trifft nicht zu	trifft nicht zu	manchmal	manchmal	selten	selten	manchmal	selten	manchmal
18	oft	oft	sehr oft	sehr oft	sehr oft	sehr oft	sehr oft	sehr oft	sehr oft

Anhang II.E Bewertung der Sprachkompetenz

	DEUTSCH				SPANISCH				ENGLISCH			
Proband	Verstehen	Sprechen	Lesen	Schreiben	Verstehen	Sprechen	Lesen	Schreiben	Verstehen	Sprechen	Lesen	Schreiben
1	★★★★★	★★★★★	★★★★★	★★★★★	★★★★★	★★★★★	★★★★★	★★★★★	★★★	★★★★	★★★	★★★
2	★★★★★	★★★★★	★★★★★	★★★★★	★★★★★	★★★★★	★★★★★	★★★★★	★★★★★	★★★★★	★★★★★	★★★★★
3	★★★★★	★★★★★	★★★★★	★★★★★	★★★★	★★★	★★★★	★★	★★★★★	★★★★	★★★★★	★★★★★
4	★★★★★	★★★★★	★★★★★	★★★★★	★★★★★	★★★★	★★★★	★★★★	★★★★★	★★★★★	★★★★★	★★★★★
5	★★★★★	★★★★★	★★★★★	★★★★★	★★★★★	★★★★★	★★★★★	★★★★★	★★★★	★★★	★★★	★★★
6	★★★★★	★★★★	★★★★★	★★★★	★★★★★	★★★★★	★★★★★	★★★★★	★★★★★	★★★★	★★★★★	★★★★★
7	★★★★★	★★★★★	★★★★★	★★★★★	★★★★★	★★★★	★★★★★	★★★	★★★★★	★★★★	★★★★★	★★★
8	★★★★★	★★★★★	★★★★★	★★★★★	★★★★★	★★	★★★★	★★	★★★★★	★★★★	★★★★★	★★★★★
9	★★★★★	★★★★★	★★★★★	★★★★	★★★★★	★★★★	★★★★★	★★★★	★★★★	★★★★	★★★★★	★★★
10	★★★★★	★★★★★	★★★★★	★★★★	★★★★	★★★★	★★★	★★	★★★★	★★★★	★★★★★	★★★
11	★★★★★	★★★★★	★★★★★	★★★★★	★★★★★	★★★★★	★★★★★	★★★★★	★★★★★	★★★★★	★★★★★	★★★★★
12	★★★★★	★★★★★	★★★★★	★★★★★	★★★	★★	★★	★	★★★★	★★★★	★★★★★	★★★★★
13	★★★★★	★★★★	★★★★★	★★★★	★★★★	★★★	★★★★	★★★	★★★	★★★	★★	★★★
14	★★★★★	★★★★★	★★★★★	★★★★★	★★★★★	★★★★	★★★★	★★★	★★★★	★★	★★★★★	★★★★★
15	★★★★★	★★★★★	★★★★★	★★★★★	★★★★★	★★★★★	★★★★★	★★★★★	★★★★	★★★★	★★★★★	★★★★★
16	★★★★★	★★★★	★★★★★	★★★★	★★★★★	★★★★★	★★★★★	★★★★★	★★★★	★★★★	★★★★★	★★★★★
17	★★★★★	★★★★	★★★★★	★★★	★★★★★	★★★★★	★★★★★	★★★	★★	★★	★★★	★★
18	★★★★★	★★★★★	★★★★★	★★★★	★★★★★	★★★★★	★★★★★	★★★	★★★★★	★★★★★	★★★★★	★★★★★
Summe:	348				303				287			

Anhang III Statistische Auswertung

Anhang III.A Hauptkomponentenanalyse des Deutschen semantischen Differenzials

Anhang III.A.1 Deskriptive Statistiken – Deutsch

	Mittelwert	Std.-Abweichung	Analyse N
hart-weich	4,281263616557735	1,188908385868784	15
beruhigend-aufregend	3,903703703703704	1,079402037960465	15
unterlegen-überlegen	4,690413943355120	,807282592786196	15
schlecht-gut	5,240740740740741	1,374796227752479	15
passiv-aktiv	4,618518518518518	,879129626759716	15
traurig-froh	4,551851851851851	1,413974514304167	15
abstoßend-anziehend	4,896296296296297	1,122730253281853	15
langsam-schnell	3,529629629629630	,982175056924997	15
leise-laut	4,007407407407407	1,119977848945309	15
schädlich-nützlich	2,755555555555556	1,196666445594002	15
unangenehm-angenehm	4,988888888888889	1,533459852153223	15
schwach - stark	5,188888888888889	,579180227088024	15

Anhang III.A.2. KMO- und Bartlett-Test

Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.		,487
Bartlett-Test auf Sphärizität	Ungefähres Chi-Quadrat	232,387
	df	66
	Signifikanz nach Bartlett	,000

Anhang III.A.3 Korrelationsmatrix der deutschen Adjektivpaare

	hart- weich	beruhigend- aufregend	unterlegen- überlegen	schlecht- gut	passiv- aktiv	traurig- froh	abstoßend- anziehend	langsam- schnell	leise- laut	schädlich- nützlich	unangenehm- angenehm	schwach- stark
hart-weich	1,000	,618	-,406	-,702	,126	-,668	-,730	,356	,551	,668	-,769	-,508
beruhigend-aufregend	,618	1,000	-,370	-,383	,629	-,254	-,513	,769	,728	,415	-,425	-,328
unterlegen-überlegen	-,406	-,370	1,000	,688	,171	,532	,707	-,518	-,272	-,789	,626	,802
schlecht-gut	-,702	-,383	,688	1,000	,227	,839	,951	-,260	-,350	-,906	,934	,803
passiv-aktiv	,126	,629	,171	,227	1,000	,393	,048	,549	,697	-,083	,138	,083
traurig-froh	-,668	-,254	,532	,839	,393	1,000	,755	,053	-,060	-,673	,871	,620
abstoßend-anziehend	-,730	-,513	,707	,951	,048	,755	1,000	-,381	-,423	-,933	,899	,774
langsam-schnell	,356	,769	-,518	-,260	,549	,053	-,381	1,000	,813	,396	-,272	-,283
leise-laut	,551	,728	-,272	-,350	,697	-,060	-,423	,813	1,000	,430	-,436	-,339
schädlich-nützlich	,668	,415	-,789	-,906	-,083	-,673	-,933	,396	,430	1,000	-,894	-,841
unangenehm-angenehm	-,769	-,425	,626	,934	,138	,871	,899	-,272	-,436	-,894	1,000	,727
schwach - stark	-,508	-,328	,802	,803	,083	,620	,774	-,283	-,339	-,841	,727	1,000

Anhang III.A.4 Erklärte Gesamtvarianz – Deutsch

Komponente	Anfängliche Eigenwerte			Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion			Rotierte Summe der quadrierten Ladungen		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	7,000	58,331	58,331	7,000	58,331	58,331	4,593	38,272	38,272
2	2,824	23,535	81,866	2,824	23,535	81,866	3,277	27,307	65,579
3	,909	7,577	89,443	,909	7,577	89,443	2,864	23,864	89,443
4	,408	3,397	92,840						
5	,312	2,597	95,437						
6	,213	1,772	97,209						
7	,172	1,434	98,643						
8	,098	,816	99,460						
9	,050	,416	99,876						
10	,012	,098	99,974						
11	,002	,018	99,992						
12	,001	,008	100,000						

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Anhang III.B Hauptkomponentenanalyse des Spanischen semantischen Differenzials

Anhang III.B.1 Deskriptive Statistiken – Spanisch

	Mittelwert	Std.-Abweichung	Analyse N
lento-rápido	3,674074074074075	,982848204845678	15
pasivo-activo	4,529629629629630	,841197461197001	15
chico-grande	5,133333333333332	,607057261317677	15
antipático-simpático	4,877777777777777	1,292393975128658	15
despreciable-admirable	4,914814814814815	1,125475926504208	15
malo-bueno	5,299999999999999	1,301166211404284	15
desagradable-agradable	4,788888888888889	1,464934041529429	15
poco-mucho	5,040740740740742	,464558098546713	15
viejo-joven	3,666666666666666	,456193900419045	15
menor-mayor	4,429629629629630	,583226243634460	15
débil-fuerte	5,033333333333333	,511249118704044	15
gigante-enano	4,925925925925926	,564478605807053	15

Anhang III.B.2 KMO- und Bartlett-Test

Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.	,452
Bartlett-Test auf Sphärizität	Ungefähres Chi-Quadrat
	245,801
	df
	66
	Signifikanz nach Bartlett
	,000

Anhang III.B.3 Korrelationsmatrix der Spanischen Adjektive

	lento- rápido	pasivo- activo	chico- grande	antipático- simpático	despreciable- admirable	malo- bueno	desagradable- agradable	poco- mucho	viejo- joven	menor- mayor	débil- fuerte	gigante- enano
lento-rápido	1,000	,805	-,073	-,022	-,118	-,111	-,198	,219	,637	-,017	,266	,099
pasivo-activo	,805	1,000	,215	,131	,053	,090	-,037	,405	,763	,195	,432	,420
chico-grande	-,073	,215	1,000	,338	,351	,316	,273	,491	-,020	,863	,469	,857
antipático- simpático	-,022	,131	,338	1,000	,951	,977	,947	,668	,360	,555	,797	,569
despreciable- admirable	-,118	,053	,351	,951	1,000	,941	,968	,603	,310	,465	,816	,568
malo-bueno	-,111	,090	,316	,977	,941	1,000	,952	,630	,303	,529	,744	,571
desagradable- agradable	-,198	-,037	,273	,947	,968	,952	1,000	,609	,214	,439	,768	,501
poco-mucho	,219	,405	,491	,668	,603	,630	,609	1,000	,243	,655	,826	,764
viejo-joven	,637	,763	-,020	,360	,310	,303	,214	,243	1,000	-,031	,444	,181
menor-mayor	-,017	,195	,863	,555	,465	,529	,439	,655	-,031	1,000	,598	,880
débil-fuerte	,266	,432	,469	,797	,816	,744	,768	,826	,444	,598	1,000	,779
gigante-enano	,099	,420	,857	,569	,568	,571	,501	,764	,181	,880	,779	1,000

Anhang III.B.4 Erklärte Gesamtvarianz – Spanisch

Komponente	Anfängliche Eigenwerte			Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion			Rotierte Summe der quadrierten Ladungen		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	6,592	54,932	54,932	6,592	54,932	54,932	4,842	40,349	40,349
2	2,522	21,019	75,950	2,522	21,019	75,950	3,344	27,869	68,218
3	1,778	14,814	90,764	1,778	14,814	90,764	2,705	22,546	90,764
4	,462	3,847	94,611						
5	,236	1,965	96,576						
6	,184	1,530	98,106						
7	,100	,836	98,942						
8	,074	,614	99,557						
9	,032	,270	99,827						
10	,016	,137	99,964						
11	,004	,034	99,998						
12	,000	,002	100,000						

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse

Anhang III.C Hauptkomponentenanalyse des englischen semantischen Differenzials

Anhang III.C.1 Deskriptive Statistiken

	Mittelwert	Std.-Abweichung	Analyse N
bad-good	5,546393609295569	1,198809958461042	15
rugged-delicate	4,326624546114742	,546808411721584	15
passive-active	4,866941176470588	,836568890230374	15
slow-fast	4,035379811183733	,884188167801215	15
light-heavy	4,211016702977487	,729393742550363	15
awful-nice	5,317291212781409	1,195359251318996	15
dull-sharp	3,963468409586056	,598413081296958	15
unpleasant-pleasant	5,050904865649965	1,337028984593214	15
weak-strong	5,091671750181555	,744503682486259	15
ugly-beautiful	4,955073347561365	,988139333836494	15
small-large	4,919995642701525	,522644040872540	15
cold-hot	4,743661583003632	,671048424069759	15

Anhang III.C.2 KMO- und Bartlett-Test

Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.		,402
Bartlett-Test auf Sphärizität	Ungefähres Chi-Quadrat	217,827
	df	66
	Signifikanz nach Bartlett	,000

Anhang III.C.3 Korrelationsmatrix der englischen Adjektivpaare

	bad-good	rugged-delicate	passive-active	slow-fast	light-heavy	awful-nice	dull-sharp	unpleasant-pleasant	weak-strong	ugly-beautiful	small-large	cold-hot
bad-good	1,000	,471	,158	-,019	-,566	,927	,261	,934	,923	,928	,515	,518
rugged-delicate	,471	1,000	-,122	-,188	-,427	,447	,128	,395	,256	,469	,259	-,267
passive-active	,158	-,122	1,000	,784	-,049	,060	,603	,019	,227	,117	,153	,494
slow-fast	-,019	-,188	,784	1,000	-,102	-,090	,528	-,069	,165	,083	,002	,480
light-heavy	-,566	-,427	-,049	-,102	1,000	-,734	,028	-,651	-,547	-,739	-,047	-,170
awful-nice	,927	,447	,060	-,090	-,734	1,000	,011	,962	,858	,918	,538	,380
dull-sharp	,261	,128	,603	,528	,028	,011	1,000	,013	,301	,171	,069	,516
unpleasant-pleasant	,934	,395	,019	-,069	-,651	,962	,013	1,000	,909	,948	,520	,414
weak-strong	,923	,256	,227	,165	-,547	,858	,301	,909	1,000	,923	,573	,670
ugly-beautiful	,928	,469	,117	,083	-,739	,918	,171	,948	,923	1,000	,402	,515
small-large	,515	,259	,153	,002	-,047	,538	,069	,520	,573	,402	1,000	,216
cold-hot	,518	-,267	,494	,480	-,170	,380	,516	,414	,670	,515	,216	1,000

Anhang III.C.4 Gesamtvarianz– Englisch

Komponente	Anfängliche Eigenwerte			Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion			Rotierte Summe der quadrierten Ladungen		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	6,002	50,019	50,019	6,002	50,019	50,019	4,983	41, 522	41,522
2	2,693	22,446	72,465	2,693	22,446	72,465	2,721	22,672	64,194
3	1,077	8,973	81,438	1,077	8,973	81,438	2,069	17,244	81,438
4	,980	8,166	89,604						
5	,642	5,352	94,957						
6	,241	2,005	96,962						
7	,179	1,488	98,450						
8	,118	,980	99,430						
9	,044	,364	99,794						
10	,021	,177	99,971						
11	,003	,027	99,998						
12	,000	,002	100,000						

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse

Anhang III.D**Faktoren als Regressionswerte****Anhang III.D.1 Lageparameter der Konzepte im Deutschen**

	Faktor 1 Evaluation	Faktor 2 Aktivität	Faktor 3 Potenz
BAUM	-0,11473	-1,07556	1,17612
BUCH	0,07079	-0,36086	0,8191
FREIHEIT	0,54077	0,85969	0,55769
FREUDE	1,33206	1,30183	0,25353
FREUNDSCHAFT	0,77697	0,71484	1,1984
GELASSENHEIT	0,79152	-1,11156	-0,41891
HUND	1,38562	0,92643	-1,44658
MANTEL	0,35578	-1,03084	-0,04726
SCHMERZ	-2,28389	0,31329	0,34268
STOLZ	-0,64978	0,44786	-0,53439
TRAURIGKEIT	-0,71752	-1,29266	-1,78478
VERTRAUEN	0,55772	-0,8586	-0,16785
WAHRHEIT	-1,01329	0,57027	1,44591
WUT	-1,07042	1,60217	-1,46678
ZIMMER	0,03842	-1,0063	0,07312

Anhang III.D.2 Lageparameter der Konzepte im Spanischen

	Faktor 1 Evaluation	Faktor 2 Potenz	Faktor 3 Aktivität
ABRIGO	0,33038	-0,69212	-0,76016
ALEGRÍA	0,81439	0,5878	1,35675
AMISTAD	0,61037	0,8794	0,64123
ARBOL	0,27527	1,68244	-1,86209
CONFIANZA	0,82843	0,18435	-0,24856
DOLOR	-1,84597	0,31668	-0,24808
ENOJO	-1,89916	0,30058	1,06173
HABITACIÓN	0,6844	-1,04802	-0,84082
LIBERTAD	0,77407	1,2495	0,9997
LIBRO	0,62657	-0,6216	-0,72519
ORGULLO	-0,96652	0,06285	0,40848
PERRO	0,85339	-1,6682	1,71196
SOSIEGO	0,35785	-0,88975	-0,96884
TRISTEZA	-1,34867	-1,3259	-0,4135
VERDAD	-0,0948	0,98201	-0,1126

Anhang III.D.3 Lageparameter der Konzepte im Englischen

	Faktor 1 Evaluation	Faktor 2 Aktivität	Faktor 3 Potenz
ANGER	-1,31837	1,269	-2,32952
BOOK	0,23444	-0,57373	0,44438
COAT	0,40442	-1,59554	-0,89153
DOG	-0,24032	1,15939	0,86386
FREEDOM	0,60394	1,10218	1,06892
FRIENDSHIP	1,18148	0,25328	-0,59436
HAPPINESS	0,60382	0,69398	1,0959
PAIN	-0,05403	0,3442	-0,09724
PRIDE	-1,30663	-0,17728	-0,20796
ROOM	0,19167	-0,45115	-0,05577
SADNESS	-2,33149	-1,21648	0,6009
SERENITY	-0,24667	-0,83455	1,61025
TREE	1,44427	-1,32247	-0,99661
TRUST	0,71968	-0,10682	-0,30172
TRUTH	0,11381	1,45599	-0,20949

Anhang IV Differenzanalysen

Anhang IV.A Differenzen der Lageparameter – Deutsch-Spanisch

Konzepte	Lageparameter			Differenzen		
Abstrakta	Evaluation	Aktivität	Potenz	Evaluation	Aktivität	Potenz
FREIHEIT	0,54077	0,85969	0,55769	0,2333	0,14001	0,69181
LIBERTAD	0,77407	0,9997	1,2495			
FREUNDSCHAFT	0,77697	0,71484	1,1984	0,1666	0,07361	0,319
AMISTAD	0,61037	0,64123	0,8794			
SCHMERZ	-2,28389	0,31329	0,34268	0,43792	0,56137	0,026
DOLOR	-1,84597	-0,24808	0,31668			
VERTRAUEN	0,55772	-0,8586	-0,16785	0,27071	0,61004	0,3522
CONFIANZA	0,82843	-0,24856	0,18435			
WAHRHEIT	-1,01329	0,57027	1,44591	0,91849	0,68287	0,4639
VERDAD	-0,0948	-0,1126	0,98201			
	Mittlere Differenzen:			0,405404	0,41358	0,370582
Konkrete						
BAUM	-0,11473	-1,07556	1,17612	0,39	0,78653	0,50632
ARBOL	0,27527	-1,86209	1,68244			
BUCH	0,07079	-0,36086	0,8191	0,55578	0,36433	1,4407
LIBRO	0,62657	-0,72519	-0,6216			
HUND	1,38562	0,92643	-1,44658	0,53223	0,78553	0,22162
PERRO	0,85339	1,71196	-1,6682			
MANTEL	0,35578	-1,03084	-0,04726	0,0254	0,27068	0,64486
ABRIGO	0,33038	-0,76016	-0,69212			
ZIMMER	0,03842	-1,0063	0,07312	0,64598	0,16548	1,12114
HABITACIÓN	0,6844	-0,84082	-1,04802			
	Mittlere Differenzen:			0,429878	0,47451	0,786928
Emotionswörter						
FREUDE	1,33206	1,30183	0,25353	0,51767	0,05492	0,33427
ALEGRÍA	0,81439	1,35675	0,5878			
GELASSENHEIT	0,79152	-1,11156	-0,41891	0,43367	0,14272	0,47084
SOSIEGO	0,35785	-0,96884	-0,88975			
STOLZ	-0,64978	0,44786	-0,53439	0,31674	0,03938	0,59724
ORGULLO	-0,96652	0,40848	0,06285			
TRAURIGKEIT	-0,71752	-1,29266	-1,78478	0,63115	0,87916	0,45888
TRISTEZA	-1,34867	-0,4135	-1,3259			
WUT	-1,07042	1,60217	-1,46678	0,82874	0,54044	1,76736
ENOJO	-1,89916	1,06173	0,30058			
	Mittlere Differenzen			0,545594	0,331324	0,725718

Anhang IV.B Differenzen der Lageparameter – Spanisch-Englisch

Konzepte	Lageparameter			Differenzen ES EN		
Abstrakta	Evaluation	Aktivität	Potenz	Evaluation	Aktivität	Potenz
LIBERTAD	0,77407	0,9997	1,2495	0,17013	0,10248	0,18058
FREEDOM	0,60394	1,10218	1,06892			
AMISTAD	0,61037	0,64123	0,8794	0,57111	0,38795	1,47376
FRIENDSHIP	1,18148	0,25328	-0,59436			
DOLOR	-1,84597	-0,24808	0,31668	1,79194	0,59228	0,41392
PAIN	-0,05403	0,3442	-0,09724			
CONFIANZA	0,82843	-0,24856	0,18435	0,10875	0,14174	0,48607
TRUST	0,71968	-0,10682	-0,30172			
VERDAD	-0,0948	-0,1126	0,98201	0,20861	1,56859	1,1915
TRUTH	0,11381	1,45599	-0,20949			
	Mittlere Differenzen:			0,570108	0,558608	0,749166
Konkrete						
ARBOL	0,27527	-1,86209	1,68244	1,169	0,53962	2,67905
TREE	1,44427	-1,32247	-0,99661			
LIBRO	0,62657	-0,72519	-0,6216	0,39213	0,15146	1,06598
BOOK	0,23444	-0,57373	0,44438			
DOG	-0,24032	1,15939	0,86386	1,09371	0,55257	2,53206
PERRO	0,85339	1,71196	-1,6682			
ABRIGO	0,33038	-0,76016	-0,69212	0,07404	0,83538	0,19941
COAT	0,40442	-1,59554	-0,89153			
HABITACIÓN	0,6844	-0,84082	-1,04802	0,49273	0,38967	0,99225
ROOM	0,19167	-0,45115	-0,05577			
	Mittlere Differenzen:			0,644322	0,49374	1,49375
Emotionswörter						
ALEGRÍA	0,81439	1,35675	0,5878	0,21057	0,66277	0,5081
HAPPINESS	0,60382	0,69398	1,0959			
SOSIEGO	0,35785	-0,96884	-0,88975	0,60452	0,13429	2,5
SERENITY	-0,24667	-0,83455	1,61025			
ORGULLO	-0,96652	0,40848	0,06285	0,34011	0,58576	0,27081
PRIDE	-1,30663	-0,17728	-0,20796			
TRISTEZA	-1,34867	-0,4135	-1,3259	0,98282	0,80298	1,9268
SADNESS	-2,33149	-1,21648	0,6009			
ENOJO	-1,89916	1,06173	0,30058	0,58079	0,20727	2,6301
ANGER	-1,31837	1,269	-2,32952			
	Mittlere Differenzen:			0,543762	0,478614	1,567162

Anhang IV.C Differenzen der Lageparameter Deutsch-Englisch

Konzepte	Lageparameter			Differenzen DE EN		
Abstrakta	Evaluation	Aktivität	Potenz	Evaluation	Aktivität	Potenz
FREIHEIT	0,54077	0,85969	0,55769	0,06317	0,24249	0,51123
FREEDOM	0,60394	1,10218	1,06892			
FREUNDSCHAFT	0,77697	0,71484	1,1984	0,40451	0,46156	1,79276
FRIENDSHIP	1,18148	0,25328	-0,59436			
SCHMERZ	-2,28389	0,31329	0,34268	2,22986	0,03091	0,43992
PAIN	-0,05403	0,3442	-0,09724			
VERTRAUEN	0,55772	-0,8586	-0,16785	0,16196	0,75178	0,13387
TRUST	0,71968	-0,10682	-0,30172			
WAHRHEIT	-1,01329	0,57027	1,44591	1,1271	0,88572	1,6554
TRUTH	0,11381	1,45599	-0,20949			
	Mittlere Differenzen:			0,79732	0,474492	0,906636
Konkrete						
BAUM	-0,11473	-1,07556	1,17612	1,559	0,24691	2,17273
TREE	1,44427	-1,32247	-0,99661			
BUCH	0,07079	-0,36086	0,8191	0,16365	0,21287	0,37472
BOOK	0,23444	-0,57373	0,44438			
DOG	-0,24032	1,15939	0,86386	1,62594	0,23296	2,31044
HUND	1,38562	0,92643	-1,44658			
MANTEL	0,35578	-1,03084	-0,04726	0,04864	0,5647	0,84427
COAT	0,40442	-1,59554	-0,89153			
ZIMMER	0,03842	-1,0063	0,07312	0,15325	0,55515	0,12889
ROOM	0,19167	-0,45115	-0,05577			
	Mittlere Differenzen			0,710096	0,362518	1,16621
Emotionswörter						
FREUDE	1,33206	1,30183	0,25353	0,72824	0,60785	0,84237
HAPPINESS	0,60382	0,69398	1,0959			
GELASSENHEIT	0,79152	-1,11156	-0,41891	1,03819	0,27701	2,02916
SERENITY	-0,24667	-0,83455	1,61025			
STOLZ	-0,64978	0,44786	-0,53439	0,65685	0,62514	0,32643
PRIDE	-1,30663	-0,17728	-0,20796			
TRAURIGKEIT	-0,71752	-1,29266	-1,78478	1,61397	0,07618	2,38568
SADNESS	-2,33149	-1,21648	0,6009			
WUT	-1,07042	1,60217	-1,46678	0,24795	0,33317	0,86274
ANGER	-1,31837	1,269	-2,32952			
	Mittlere Differenzen:			0,85704	0,38387	1,289276

Plagiatserklärung

Von Plagiat spricht man, wenn Ideen und Worte anderer als eigene ausgegeben werden. Dabei spielt es keine Rolle, aus welcher Quelle (Buch, Zeitschrift, Zeitung, Internet, usw.) die fremden Ideen und Worte stammen, ebenso wenig ob es sich um größere oder kleinere Übernahmen handelt oder ob die Übernahmen wörtlich oder übersetzt oder sinngemäß sind. Entscheidend ist allein, ob die Quelle angegeben ist oder nicht. Wird sie verschwiegen, liegt ein Plagiat, eine Täuschung vor. In solchen Fällen – auch, wenn das Plagiat nur einzelne Kapitel oder Absätze umfasst – kann keine Leistung des Studierenden anerkannt werden.

Ich erkläre hiermit, diesen Text zur Kenntnis genommen zu haben und in dieser Arbeit kein Plagiat im oben genannten Sinn begangen zu haben.

München, den 17.06.2019
