

DAS MENTALE LEXIKON UND DER WORTSCHATZERWERB

THE MENTAL LEXICON AND VOCABULARY ACQUISITION

Aline Alves-Bergerhoff¹

ZUSAMMENFASSUNG: Der Wortschatzerwerb ist ein wesentlicher Bestandteil des Sprachlernens. So beschäftigt sich dieser Artikel vorwiegend mit den Fragestellungen, wie der lexikalische Zugriff bei multilingualen Lernenden erfolgt und wie ein mehrsprachiges mentales Lexikon und die Wörter der verschiedenen Sprachen in diesem Lexikon strukturiert sind. Auf der Grundlage der Forschungsergebnisse in der Kognitionswissenschaft zu diesem Thema werden weiterhin Implikationen und didaktische Vorschläge für das Wortschatzlernen und -lehren im Fremdsprachunterricht gegeben.

Key words: das multilinguale mentale Lexikon, lexikalischer Zugriff, Wortschatzerwerb

ABSTRACT: Vocabulary acquisition is an essential part of language learning. For this reason, this article deals mainly with questions such as how the lexical access by multilingual speakers occurs and how a multilingual mental lexicon and words from different languages are possibly structured in a mental lexicon. Based on the cognitive psychological findings to this topic, implications and practical suggestions for the learning and teaching of vocabulary for non-native speakers are addressed as well.

Key words: multilingual mental lexicon, lexical access, vocabulary acquisition

1. EINLEITUNG

Das Erlernen einer Sprache beinhaltet nicht nur den Grammatikerwerb, sondern vorwiegend die Aneignung des Wortschatzes der betreffenden Sprache. Hölscher (2008:157) ist der Ansicht, dass die Wortschatzarbeit der wichtigste Bestandteil des Deutschunterrichts ist, da Wörter, vor allem im Anfängerunterricht, die Basis für die

¹Mestranda em Letras Universität Leipzig / UFPR.

alltägliche Kommunikation bieten. Somit nimmt das Erkennen und das Produzieren der Wörter in einer Fremdsprache eine zentrale Rolle ein. In diesem Zusammenhang stellen diese die Grundlage für ein erfolgreiches Verstehen und Verständigen in einer Sprache dar. Ausgehend davon ist das Ziel dieses Beitrags, aufzuzeigen, wie Fremdsprachenlernende am effektivsten Wörter in der Zielsprache, unter der Berücksichtigung der Forschungsergebnisse zum mentalen Lexikon, erwerben können. Es ist ebenso beabsichtigt, darzustellen, was ein Wort zu kennen bedeutet und inwieweit die Struktur des mentalen Lexikons als Wortspeicher den Prozess des Wortschatzerwerbs in einer Fremdsprache erklären kann. Um diese Fragen im Detail beantworten zu können, wird zunächst auf die Rolle der Wortebenen beim lexikalischen Zugriff eingegangen. Weiterhin wird erläutert, wie der lexikalische Zugriff bei Mehrsprachigen erfolgt und wie Wörter verschiedener Sprachen sich dabei verhalten. Im Anschluss wird der Aufbau des mehrsprachigen mentalen Lexikons dargestellt. Hierbei werden die Prinzipien der *Subset*-Hypothese von Paradis (2004) geschildert, mit besonderer Berücksichtigung der Struktur des mehrsprachigen mentalen Lexikons. Im zweiten Teil dieses Artikels werden didaktische Empfehlungen in Bezug auf die Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht auf der Basis der bisher vorhandenen Forschungsergebnisse der Kognitionswissenschaft über das mentale Lexikon gegeben. Abschließend wird ein Fazit gezogen, welches den gesamten Inhalt und die Ergebnisse dieses Beitrags zusammenfasst.

2. DAS MENTALE LEXIKON

Im mentalen Lexikon wird das Wissen über Wörter bzw. das Sprachwissen gespeichert (vgl. Ender 2007:57; Lutjeharms 2004:12; De Bot 1992:9). Dies befindet sich im Langzeitgedächtnis und entspricht dem gesamten Wortschatz eines Individuums, welcher ihm bei der alltäglichen Kommunikation zur Verfügung steht

(vgl. Ender 2007:63). Aitchison (1997:13) bezeichnet das mentale Lexikon infolgedessen als den *menschlichen Wortspeicher*. Um zu erarbeiten, wie dieser Wortspeicher funktioniert, beschäftigt sich dieses Kapitel hauptsächlich mit wichtigen Aspekten des lexikalischen Zugriffs, mit dem lexikalischen Zugriff bei Mehrsprachigen und mit der Struktur des mehrsprachigen mentalen Lexikons.

2.1. WICHTIGE ASPEKTE DES LEXIKALISCHEN ZUGRIFFS

Der Zugriff auf das mentale Lexikon erfolgt durch die Prozesse der Worterkennung und des Wortabrufs (vgl. Lutjeharms 2004:11; Nation 2001:24f.). Der Begriff Worterkennung bezieht sich dabei auf die Sprachrezeption, während der Begriff Wortabruf die Sprachproduktion bezeichnet. Diese Prozesse ergänzen sich ununterbrochen (vgl. Nation 2001:25), da sie die Basis für eine erfolgreiche Kommunikation darstellen. Ein wichtiger Ausgangspunkt für Theorien zum lexikalischen Zugriff ist die Annahme, dass sich Wörter aus zwei Bestandteilen zusammensetzen: dem Lemma und dem Lexem (vgl. De Bot 2005:41; Levelt 1995:187f.). Laut Aitchison (1997:291) sind Wörter in diesem Zusammenhang metaphorisch als Münzen zu betrachten. Das Lemma umfasst die abstrakte Bedeutung, die syntaktischen Merkmale und die paradigmatischen Informationen eines Wortes, während das Lexem die phonologische und orthographische Wortform beinhaltet (vgl. Lutjeharms 2004:10ff.; De Bot 2005:40; Michalak 2009:34). Bei der Wortproduktion bzw. -erzeugung ist das Lemma der Ausgangspunkt des lexikalischen Zugriffs, da zuerst die semantischen Eigenschaften des gesuchten Wortes aktiviert werden, um den Zugang zu der entsprechenden Wortform zu ermöglichen (vgl. Lutjeharms 2004:11f.; Nation 2001:25; De Bot 2005:40f.; Levelt 1995:11f.). Bei der Worterkennung bzw. -rezeption wird hingegen zuerst die Wortform, in Form von Lauten oder Buchstabensequenzen, dekodiert. Nach dem Dekodieren der

wahrgenommenen Wortform wird die Wortbedeutung aktiviert (vgl. Aitchison 1997:257; Lutjeharms 2004:12; Nation 2001:24f.).

Der Zugriff auf die lexikalischen Einheiten im mentalen Lexikon ist bedingt bzw. einschränkbar, da alle Wortinformationen im Moment des Zugriffs abrufbar sein müssen (vgl. Lutjeharms 2004:11; Nation 2001:24ff.). Nation (2001:26f.) macht mithilfe einer Tabelle deutlich, wie ausführlich und komplex das Erlernen eines einzigen Wortes ist. Dabei sind viele Aspekte sowohl von der Seite der Sprachproduktion wie auch bei der Sprachrezeption zu berücksichtigen (siehe Abbildung 1). Unter Wortinformationen versteht man dabei die verschiedenen Wortebenen bzw. Wortrepräsentationen. Diese umfassen die Bedeutungsebene, die schriftlichen und die phonologischen Wortformen, die syntaktische und morphologische Verwendung eines Wortes, die Wortartzugehörigkeit, die Verwendungsmöglichkeiten eines Wortes, die Kombinierbarkeit zwischen den Wörtern, wie z.B. bei Kollokationen usw. (vgl. Lutjeharms 2004:11; Nation 2001:26ff.; Ender 2007:71; Laufer-Dvorkin 1991:5ff.).

Demnach besteht das Wortwissen nicht nur aus der wechselseitigen Zuordnung von Wortform und Wortbedeutung (vgl. Lutjeharms 2004:22). Der Erwerb eines Wortes fußt stattdessen auf dem Erwerb aller Wortinformationen (vgl. ebd.:23; Ender 2007:71; Laufer-Dvorkin 1991:5ff.; Nation 2001:26ff.). Wenn eine dieser Wortinformationen nicht zur Verfügung steht, ist der Zugriff nicht als erfolgreich zu betrachten (vgl. Lutjeharms 2004:11). Als Beispiel für Schwierigkeiten, die sich aus nur partiellem Erwerb von Wortinformationen ergeben können, kann das *Tip of the Tongue*-Phänomen dienen, bei dem das Konzept bzw. die abstrakte Bedeutung bereits aktiviert worden ist, während auf die Wortform noch keine Zugriffsmöglichkeit besteht (vgl. Aitchison 1997:263; De Bot 2005:41; Laufer-Dvorkin 1991:5f.; Levelt 1995:231). Das verdeutlicht die Bedeutung des Erlernens aller Wortebenen im Fremdsprachenunterricht. Wenn ein Lernender der deutschen Sprache nur das

Schriftbild eines Wortes kennt und auf dessen Aussprache nicht aufmerksam gemacht worden ist, kann er beispielsweise die Lautsequenz dieser Wortform nicht verstehen sowie das Wort nicht entsprechend aussprechen. Ein Wort zu erwerben bzw. bei der Worterkennung und dem -abruf aktivieren zu können, setzt demzufolge die Beherrschung aller Repräsentationsebenen voraus (vgl. Lutjeharms 2004:11). Darüber hinaus wird durch das oben erwähnte Phänomen deutlich, dass die Lautebene anders als die Bedeutungsebene verarbeitet wird und dass dem Wissen über Wörter im mentalen Lexikon die Zweiteilung der Wörter in Lemma und Lexem entspricht (vgl. De Bot 2005:41; Levelt 1995: 231; Decke-Cornill / Küster 2010:165).

In Bezug auf die Wichtigkeit der Wortebenen für den Fremdsprachenunterricht ist anzumerken, dass der lexikalische Zugriff ebenso aufgrund interlingualer Interferenzfaktoren verhindert werden kann (vgl. Lutjeharms 2004:17). Bei niederländischen Deutschlernenden wurde beispielsweise nur die Wortform aktiviert, wobei der lexikalische Zugriff auf die Bedeutungsebene nicht erfolgte. D.h. bei verwandten Wortformen (Kognaten), wie z.B. bei der deutschen Konjunktion *weil*, der englischen Konjunktion *while* und der niederländischen Konjunktion *terwijl* (vgl. ebd.:18), wird automatisch auf das Übersetzungsäquivalent der jeweiligen L1 zugegriffen, welches wiederum nicht bedeutungsverwandt mit dem entsprechend Wort der L2 ist (vgl. ebd.:17). Daher ist der lexikalische Zugriff nicht vollständig und erfolgt nur auf der Wortformebene (vgl. ebd.).

2.2. ZUGRIFF AUF DAS MEHRSPRACHIGE MENTALE LEXIKON

Nachdem die Arten des Zugriffs auf das mentale Lexikon und die dazu gehörenden relevanten Aspekte erläutert wurden, wird in diesem Abschnitt auf den Zugriff auf das mentale Lexikon im Hinblick auf die Mehrsprachigkeit eingegangen.

Mittels Priming-Experimenten² wurde u.a. festgestellt, dass der Zugriff auf das mehrsprachige mentale Lexikon nicht sprachspezifisch ist (vgl. De Bot 2005:45). Bei solchen Experimenten wird analysiert, wie die Vorgabe eines Vorreizes, z.B. ein L2-Wort, die Reaktionszeit bei der Worterkennung oder bei dem -abruf eines Zielreizes, z.B. ein L1-Wort, beeinflusst (vgl. Lutjeharms 2003:128). Demzufolge werden Wörter anderer Sprachen beim lexikalischen Zugriff nicht ausgeschaltet. Im Gegenteil, die Annahme, dass Wörter einer im Moment des Zugriffs nicht relevanten Sprache bzw. Sprachen deaktiviert werden können, entspricht nicht den Forschungsergebnissen (vgl. Lutjeharms 2004:14f.; De Bot 2005:45). Das Phänomen des *Code-Switching* gilt ebenso hierfür als Beleg für eine gleichzeitige bzw. parallele Aktivierung mehrerer Sprachen, da ein Mehrsprachiger sich nicht auf eine Sprache während der Suche nach einem bestimmten Wort begrenzt, sondern alle Sprachen benutzt, welche ihm zur Verfügung stehen, um sich auszudrücken (vgl. De Bot 2005:45). Unter *Code-Switching* ist hier die Nutzung von Wörtern bzw. Strukturen von mehr als einer Sprache innerhalb einer verbalen Äußerung zu verstehen (vgl. Callahan 2004:5). Einen weiteren Beleg für eine gleichzeitige Aktivierung mehrerer Sprachen stellt der „neighbourhood“-Effekt dar (vgl. De Bot 2005:45). Hierbei handelt es sich um die gleichzeitige Aktivierung von Wörtern, welche starke Ähnlichkeiten in der Form aufzeigen. Laut De Bot (2005:45f.) zeigt sich der „neighbourhood“-Effekt ebenfalls über mehrere Sprachen hinweg bei Multilingualen.

Anhand des Interaktiven Aktivierungsmodells für Bilinguale (BIA)³ soll im Folgenden kurz veranschaulicht werden, wie die parallele Aktivierung mehrerer Sprachen und entsprechend der „neighbourhood“-Effekt beim Mehrsprachigen erklärt werden. Bei diesem Modell wird davon ausgegangen, dass Wörter verschiedener

²Für ausführliche Informationen zu Priming und zur Ablauf eines Priming-Experiments siehe z.B. De Bot 2005:45.

³Dieses Modell für Bilinguale ist die Erweiterung des bekannten Interaktiven Aktivierungsmodells (IA) für Einsprachige (vgl. De Bot 2005:157). Näheres zu IA siehe Aitchison 1997.

Sprachen zu ein und demselben Netzwerk⁴ gehören (vgl. ebd.:157ff.). Bei der Aktivierung bzw. beim lexikalischen Zugriff wird nicht nur das betreffende Wort aktiviert, sondern auch andere Wörter, welche Ähnlichkeiten mit dem gesuchten Wort aufweisen (vgl. ebd.). Demzufolge werden Wörter in der L1 oder L2, welche semantisch oder formell ähnlich sind, ebenso mitaktiviert, wobei zuletzt nur ein Wort ausgewählt wird, während die anderen inhibiert werden (vgl. ebd.). Bei einem französisch-englischen Sprecher würden beispielsweise bei der Suche nach dem englischen Wort *pride* folgende Wörter stark aktiviert: im Englischen: *praise, pray, prude*, usw. und im Französischen: *prier, prise*, usw. (vgl. ebd.:159). Die Aktivierung eines Wortes innerhalb dieses Netzwerksystems beeinflusst daher den Aktivierungsgrad anderer Wörter, welche mit diesem Wort im Netzwerk eng verbunden sind (vgl. ebd.:46). Allerdings muss bei dem lexikalischen Zugriff berücksichtigt werden, dass der Aktivierungsgrad der Wörter von verschiedenen Faktoren abhängt, u.a. vom Lernerniveau, vom Verwandtschaftsgrad der Sprachen sowie von der Frequenz⁵ des lexikalischen Zugriffs (vgl. Lutjeharms 2004:15). Die Prinzipien dieses Modells stehen in engem Zusammenhang mit der im nachkommenden Kapitel 2.3 geschilderten *Subset*-Hypothese von Paradis (2004) in Bezug auf die Struktur des mehrsprachigen mentalen Lexikons (vgl. De Bot 1992:11).

2.3. STRUKTUR DES MEHRSPRACHIGEN MENTALEN LEXIKONS

Der Aufbau des mentalen Lexikons ist nicht mit der Struktur eines alphabetischen Lexikons gleichzusetzen (vgl. Aitchison 1997:13). Ein Grund dafür ist, dass die interne Organisation des mentalen Lexikons sich ständig verändert und somit

⁴Näheres zu der netzwerkartigen Struktur des mentalen Lexikons wird im Kapitel 2.3 gegeben.

⁵Für Näheres zu der Bedeutung der Frequenz beim Zugriff siehe die „Activation Threshold“-Hypothese von Paradis (2004).

eine sehr flexible Gestaltung besitzt (vgl. ebd.:15; De Bot 2005:47). Bei Mehrsprachigen ist die Struktur des mentalen Lexikons noch instabiler als bei Einsprachigen, da der Wortschatz in der Zielsprache häufiger ergänzt wird (vgl. Müller-Lancé 2001:210). Ein weiterer Grund für eine nicht alphabetisierte Struktur des mentalen Lexikons betrifft die Geschwindigkeit, mit welcher Menschen auf Wörter bei der Wortproduktion sowie bei der Worterkennung zugreifen können (vgl. Aitchison 1997:9ff.). Dies zeigt, wie gut strukturiert das mentale Lexikon sein muss, um diesen schnellen Zugriff in der Mutter- und in der/den Fremdsprache(n) zu ermöglichen (vgl. Kalka 2002:21). Diesbezüglich wird im nächsten Abschnitt dargestellt, wie das multilinguale mentale Lexikon möglicherweise organisiert ist.

Es ist davon auszugehen, dass das mehrsprachige mentale Lexikon netzwerkartig strukturiert ist (vgl. De Bot 2005:42; Ender 2007:83; Lutjeharms 2004:15). Es herrscht jedoch keine Einigkeit, ob es getrennte Lexika für jede Sprache gibt oder ob ein gemeinsames Lexikon für alle Sprachen existiert. Mithilfe der *Subset*-Hypothese von Paradis (2004) wird versucht, die Struktur des mentalen Lexikons bei Mehrsprachigen darzustellen. Diese Hypothese wird aktuell von vielen Wissenschaftlern favorisiert, da sie einen Kompromiss zwischen den oben erwähnten Annahmen im Hinblick auf die Speicherungsformen mehrerer Sprachen darstellt (vgl. Müller-Lancé 2001:209). Laut dieser Hypothese ist nur von einem gemeinsamen Lexikon für beide bzw. mehrere Sprachen auszugehen (vgl. Ender 2007:89; Paradis 2004:111; De Bot 1992:11; De Bot 2005:46). Demzufolge sind alle lexikalischen Einheiten, sowohl aus der L1 als auch aus den L2/L3, in einem sprachunabhängigen übergeordneten Speichersystem abgelegt. Wörter jeder Sprache werden somit in *Subsets* (im Deutschen: Teilmengen) innerhalb des allen Sprachen umfassenden Lexikons repräsentiert. In diesem Zusammenhang bezeichnet ein *Subset* eine Gruppe von Wörtern, welche ähnliche Merkmale bzw. Eigenschaften aufweisen (vgl. De Bot 2005:46). Daher kann dasselbe Wort zu mehreren *Subsets* gehören, wie z.B. das

englische Wort *perceive* zu den *Subsets* [Englisch], [formell], [Verb] und [abstrakt] (vgl. De Bot 2005:46). Die Verknüpfungen zwischen den Elementen, die zu einem *Subset* gehören, werden durch häufige und gemeinsame Verwendungen stärker miteinander verbunden (vgl. De Bot 1992:11). Das führt dazu, dass sich die Elemente einer Sprache aufgrund ihrer ständigen und gemeinsamen Verwendung zu einem untergeordneten System innerhalb des übergeordneten Systems entwickeln (vgl. ebd.). Diese Elemente bilden somit eine Art separates Netzwerk von Verbindungen, indem die Elemente einer Sprache eine Markierung enthalten, welche die Sprachzugehörigkeit der Wörter zeigt (vgl. Paradis 2004:111; Müller-Lancé 2001:209). Bei Mehrsprachigen gibt es gleichzeitig Verbindungen zwischen den Elementen, die zu derselben Sprache gehören, und Verbindungen zwischen den Elementen verschiedener Sprachen (vgl. Müller-Lancé 2001:210). Bei *Code-Switching* wird angenommen, dass die Elemente verschiedener Sprachen genauso miteinander verbunden sind, wie die Elemente einer Sprache miteinander verknüpft sind (vgl. De Bot 1992:11). Die Verbindungen zwischen diesen Elementen aus der Muttersprache und aus der/den Fremdsprache(n) ist abhängig von der Häufigkeit der Verwendung des Wortes in der Fremdsprache (vgl. Paradis 2004:111f.; Müller-Lancé 2001:210). Das bedeutet, je häufiger ein L2-Wort benutzt wird, desto stärker werden die Verbindungen zwischen diesen Einheiten der verschiedenen Sprachen (vgl. ebd.). Die Häufigkeit des lexikalischen Zugriffs nimmt somit eine zentrale Rolle für den Wortschatzerwerb ein, da sie ebenso zur Automatisierung führt (vgl. ebd.). Die Abbildung 2 veranschaulicht die Prinzipien der oben vorgestellten *Subset*-Hypothese, in dem die netzwerkartigen Verbindungen zwischen lexikalischen Einheiten einer Sprache sowie zwischen den verschiedenen Sprachen dargestellt werden.

Bezüglich der oben genannten Verbindungen zwischen den Elementen mehrerer Sprachen wurde festgestellt, dass ähnlich klingende Wörter verschiedener Sprachen besonders eng miteinander verbunden sind (vgl. Müller-Lancé 2001:210).

Kognaten und ähnliche lexikalische Wortformen sind hier demzufolge wichtig, da diese aufgrund ihrer Ähnlichkeit enger miteinander verknüpft sind als Wörter, welche keine Ähnlichkeitsbeziehung zueinander haben (vgl. ebd.; Lutjeharms 2003:131). Hier steht für den Wortschatzerwerb vor allem im Mittelpunkt, dass der Transfer von der Muttersprache auf die fremdsprachlichen Wörter nicht zu irreführenden Bedeutungserschließungen führt (vgl. Lutjeharms 2004:19). Ein Beispiel hierfür wurde im Kapitel 2.1 im Zusammenhang mit dem lexikalischen Zugriff gegeben, in welchem Lernende aufgrund des Kontrastmangel-Phänomens zwischen ähnlichen Wörtern der deutschen und niederländischen Sprache nicht zu einem erfolgreichen Zugriff auf die Bedeutung der Übersetzungsäquivalenten im Deutschen kamen (vgl. ebd.).

3. WORTSCHATZARBEIT IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Nach der Betrachtung der Forschungserkenntnisse zum mentalen Lexikon sollen an dieser Stelle mögliche Konsequenzen für den systematischen Wortschatzerwerb bzw. für das Vokabellernen zusammengefasst werden.

3.1. FOLGEN FÜR DEN WORTSCHATZERWERB

Aus den Ausführungen in den letzten Kapiteln ergibt sich in erster Linie, dass das Ziel beim Vokabellernen die Speicherung der Wörter im Langzeitgedächtnis sein soll. Notwendig ist somit, dass Wörter nicht nur eingeführt werden, sondern mithilfe verschiedener Übungsformen regelmäßig reaktiviert und somit gefestigt werden (vgl. Bohn 1999:78f.; De Bot 2005:50).

Es wurde im Kapitel 2.1 erläutert, dass alle Wortrepräsentationsebenen beim Wortschatzerwerb mit berücksichtigt werden sollten. Daher sind die verschiedenen

Wortebenen im engen Zusammenhang mit den vier Fertigkeiten zu üben (vgl. Lutjeharms 2004:19f.). Hierbei ist es von großer Bedeutung, dass die Lernenden ein Wort nicht nur hören oder aussprechen, sondern dieses auch durch das Lesen und das Schreiben erwerben (vgl. De Bot 2005:50). Dies führt zu einem mehrkanaligen Lernen, welches einen erfolgreichen Zugriff sowie eine hohe Behaltensleistung der Wörter fördert (vgl. Lutjeharms 2004:19f.; Decke-Cornill / Küster 2010:168).

Ebenso ist von Relevanz, dass Wörter nicht isoliert bzw. zusammenhanglos gelernt werden (vgl. Bohn 1999:82; Lutjeharms 2004:22; De Bot 2005:49f.; Decke-Cornill / Küster 2010:169). Bohn (1999:84) ist der Meinung, dass Wörter sogar falsch gelernt werden können, wenn sie nicht in einem sinnvollen Kontext eingebettet werden. Wörter sind somit in unterschiedlichen und vielfältigen Kontexten einzuführen und zu üben (vgl. De Bot 2005:49f.; Bohn 1999:82). Dies ermöglicht einen schnellen lexikalischen Zugriff, denn je mehr Vernetzungen ein Wort besitzt, umso schneller kann darauf zugegriffen werden bzw. umso schneller wird es aktiviert (vgl. Bohn 1999:82). Dabei sollen die Lernenden auf die verschiedensten Verwendungsmöglichkeiten und Bedeutungsebenen eines Wortes aufmerksam gemacht werden, damit sie diese angemessen und entsprechend vor allem in der Sprachproduktion verwenden können (vgl. Lutjeharms 2004:22; De Bot 2005:49f.; Nation 2001:26ff.; Laufer-Dvorkin 1991:12f.).

Außerdem wurde anhand von Experimenten festgestellt, dass die im Moment des lexikalischen Zugriffs irrelevanten Sprachen mitaktiviert werden (vgl. De Bot 2005:45f.). Daraus ergibt sich, dass die Muttersprache als Lernhilfe in die Lernprozesse mit einbezogen werden sollte, da sie nicht auszuschalten ist (vgl. ebd.; Lutjeharms 2004:18). Diese kann wie auch alle anderen erworbenen Fremdsprachen als das vorherige Sprachwissen fungieren und den Spracherwerbsprozess vor allem am Anfang unterstützen (vgl. Lutjeharms 2004:19; Quetz 2002:150ff.). Im Hinblick auf verwandte Sprachen ist wichtig zu erwähnen, dass der Spracherwerb auf der Basis der

positiven Transfermöglichkeit erleichtert wird, da die Wortbedeutungen und -formen ähnlich, wenn nicht gleich sind (vgl. ebd.; Decke-Cornill / Küster 2010:172; Laufer-Dvorkin 1991:14; Lutjeharms 2003:131). Die Bedeutung des vorhandenen und interlingualen Sprachwissens darf somit nicht unterschätzt werden (vgl. Lutjeharms 2004:19; Quetz 2002:150ff.).

Wie bereits im vorherigen Kapitel erwähnt, geht man außerdem davon aus, dass der Aktivierungsgrad eines Wortes von der Häufigkeit seines Gebrauchs und seiner Verarbeitung abhängig ist (vgl. De Bot 2005:49f.; Paradis 2004:28f.; Lutjeharms 2004:15). Um den erfolgreichen Zugriff auf das mentale Lexikon und eine langfristige Abspeicherung der Wörter zu fördern, ist es folglich relevant, dass Wörter in der Zielsprache immer wieder wiederholt bzw. reaktiviert werden, da diese sonst vergessen werden und neu erworben werden müssen (vgl. Decke-Cornill / Küster 2010:167; De Bot 2005:50; Paradis 2004:18f.).

3.2. DIDAKTISCHE EMPFEHLUNGEN UND LERNSTRATEGIEN

In diesem Kapitel werden einige didaktische Anregungen im Hinblick auf die Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht gegeben. Ebenso werden ausgewählte Lernstrategien in Bezug auf das Vokabellernen vorgeschlagen, da das Sprachlernen nicht extern steuerbar ist und somit kein „Produkt des Lehrens“ (Decke-Cornill / Küster 2010:168), sondern vielmehr als eine Leistung des Lernenden anzusehen ist (vgl. ebd.:168f.). Die Lernenden durch die Vermittlung von Strategien an das autonome Lernen heranzuführen, nimmt somit eine zentrale Rolle im Fremdsprachenunterricht ein (vgl. ebd.).

Als Lernstrategie zum Wiederholen des Wortschatzes dient beispielsweise die Anwendung einer Vokabelkarteibox (vgl. Bohn 1999:102). Hierdurch werden Wörter

regelmäßig in verschiedenen Durchgängen wiederholt⁶, bis die Wörter erworben werden. Mithilfe der Karteikarten können alle Wortrepräsentationsebenen involviert werden, indem die Lernenden diese individuell erstellen. Daher können Lernenden beispielweise die verschiedenen Verwendungsmöglichkeiten der Wörter anhand von Beispielsätzen dokumentieren. Zur Wiederholung des eingeführten Wortschatzes reicht die Arbeit mit der Vokabelkarteibox jedoch nicht aus. Es ist notwendig, dass die Lernenden die neuen Vokabeln auch produktiv in mündlichen sowie in schriftlichen authentischen Umgebungen anwenden und weiter festigen können (vgl. Apeltauer 2008:39f.).

Des Weiteren ist für den Wortschatzerwerb sinnvoll, dass alle Wortrepräsentationsebenen berücksichtigt werden. Diesbezüglich soll der Erwerb aller Wortebenen in Etappen geschehen (vgl. Lutjeharms 2004:18), da die Lernenden viel Zeit für die vollständige Aneignung aller Wortebenen benötigen (vgl. Apeltauer 2008:11). Laut Lutjeharms (2004:22) und Apeltauer (2008:43) ist hierfür die Arbeit mit Hör- und Lesetexten zu empfehlen. Mittels Hörtexten können beispielsweise die phonetischen Eigenschaften eines Wortes vermittelt werden, während mithilfe von Lesetexten das Schriftbild eines Wortes veranschaulicht werden kann (vgl. ebd.). Darüber hinaus bietet das Lautlesen von Texten eine gute Möglichkeit zur Einübung der Aussprache (vgl. ebd.). Ein weiterer Vorteil der Arbeit mit Texten ist das kontextbezogene Vokabellernen (vgl. Apeltauer 2008:43). Hierdurch werden die Gebrauchsbedingungen der Wörter in deren jeweiligen Kontexten veranschaulicht (vgl. ebd.).

Die Tatsache, dass die Lernenden ihre vorhandenen Sprachkenntnisse zum Erwerb einer neuen Sprache weiter anwenden können, zeigt die Wichtigkeit der Arbeit mit den *guten Freunden*⁷, und nicht mit den *falschen Freunden*⁸ innerhalb

⁶Näheres zum Aufbau einer Vokabelkarteibox siehe z.B. Bohn 1999:102f.

⁷Gegenteil von falschen Freunden.

verwandter Sprachen (vgl. Bohn 1999:101). Dies sollte als Lernstrategie vermittelt werden, da die Lernenden basierend auf den Ähnlichkeiten zwischen Wörtern der verschiedenen Sprachen leichteren Zugang zu allen Wortebenen haben können. Die Arbeit mit einer mehrsprachigen Vokabelliste ist hierfür sinnvoll (vgl. Decke-Cornill / Küster 2010:172). Neuere Lehrwerke berücksichtigen bereits die vorteilhafte Arbeit mit solchen Vokabellisten, die auf positivem Transfer basieren (siehe Abbildung 3) (vgl. ebd.).

Die Arbeit mit einer Mind-Map⁹ bietet ebenso eine effektive Übungsmöglichkeit zum Erlernen neuer Vokabeln, indem sie die netzwerkartige und individuelle Struktur des mentalen Lexikons berücksichtigt (vgl. Bohn 1999:103). Somit können Wörter mithilfe einer Mind-Map so strukturiert werden, wie die Lernenden sie individuell im mentalen Lexikon am besten ansammeln bzw. speichern würden (vgl. ebd.). Die Aufgabe der Lernenden besteht hierbei darin, die Wörter zu einem bestimmten Thema in Form einer Mind-Map zu notieren bzw. zu organisieren (vgl. ebd.).

Demnach spielen die im Kontext gebundene sowie die mehrkanalige Einführung und das Üben der lexikalischen Einheiten eine wichtige Rolle, da diese zu einer langfristigen Abspeicherung und schnellen Abrufbarkeit der Wörter führen (vgl. Michalak 2009:39).

4. FAZIT

Der vorliegende Beitrag beschäftigte sich hauptsächlich mit den aktuellen Forschungserkenntnissen der Kognitionswissenschaft zum mentalen Lexikon. Dabei lag der Schwerpunkt besonders auf dem lexikalischen Zugriff, auf der Struktur des

⁸Wörter verschiedener Sprachen, welche Ähnlichkeit nur in der Form aufweisen, jedoch nicht in deren Bedeutung, z.B. *bekommen* (Deutsch) und *become* (Englisch: werden) (vgl. Bohn 1999:18).

⁹Zur Gestaltung von Mind-Maps siehe z.B. Bohn 1999:103f.

mehrsprachigen mentalen Lexikons, sowie auf den Implikationen, die sich aus empirisch gewonnenen Befunden für die Wortschatzarbeit und den Wortschatzerwerb im Fremdsprachenunterricht ergeben.

Es hat sich gezeigt, dass die verschiedenen Wortebenen eine relevante Rolle beim Zugriff auf das mentale Lexikon spielen. Dabei ließ sich feststellen, dass die komplexen Prozesse der Wortproduktion und der Wortrezeption beeinträchtigt werden können, wenn nicht alle Wortinformationen beim Zugriff zur Verfügung stehen. Anhand des BIA-Modells wurde der Zugriff auf das mehrsprachige mentale Lexikon veranschaulicht. Hierdurch wurde demonstriert, dass Wörter verschiedener Sprachen miteinander beim Abruf interagieren und somit nicht deaktiviert werden können. Daraus ergab sich, dass die Muttersprache als eine sinnvolle Hilfe beim Erwerb weiterer Sprachen einzusetzen und zu integrieren ist. Anschließend wurde auf die *Subset*-Hypothese in Bezug auf die Struktur des mehrsprachigen mentalen Lexikons eingegangen. Dabei stellte sich heraus, dass jede Sprache im mentalen Lexikon zu einem *Subset* gehört, wobei sich alle Sprachen in einem sprachübergreifenden Lexikon befinden. Sowohl beim BIA-Modell mit Verweis auf den lexikalischen Zugriff als auch bei der *Subset*-Hypothese wurde aufgezeigt, dass der häufige Gebrauch der Wörter in verschiedenen Sprachen eine entscheidende Rolle für deren Speicherung und Abruf spielt.

Basierend auf dem theoretischen Hintergrund im zweiten Kapitel wurde im dritten Kapitel auf die Implikationen für den Wortschatzerwerb eingegangen. Die Berücksichtigung der kognitionspsychologischen Erkenntnisse verfolgte den Zweck, die Wortschatzarbeit effektiver zu gestalten, indem Wörter auf eine präzise Art und Weise im Langzeitgedächtnis verankert werden können. Hierzu wurden Hinweise und didaktische Anregungen für die Gestaltung des Unterrichts mit besonderem Hinblick auf das erfolgreiche Vokabellernen und -behalten beschrieben.

Im Rahmen dieses Beitrags hat sich demzufolge gezeigt, dass drei Faktoren im Mittelpunkt bei der Wortschatzarbeit stehen sollten. Diese sind die Berücksichtigung aller Wortebenen beim Erlernen und Einführen neuer Wörter, die Wiederholung bzw. regelmäßige Aktivierung der Wörter in vielfältigen Kontexten und der mehrkanalige Wortschatzerwerb. Diese Faktoren zeigen, dass das umfassende Vokabellernen und -lehren mehr involviert als die isolierte Arbeit mit Wortform und -bedeutung.

5. LITERATURVERZEICHNIS

- AITCHISON, J. *Wörter im Kopf: Eine Einführung in das Mentale Lexikon*. Tübingen: Niemeyer, 1997.
- APELTAUER, E. *Wortschatz- und Bedeutungsentwicklung bei zweisprachig aufwachsenden Kindern*. Flensburg: Universität Flensburg, 2008.
- BOHN, R. *Probleme der Wortschatzarbeit*. München: Langenscheidt, 1999.
- CALLAHAN, L. *Spanisch / English Codeswitching in a Written Corpus*. Amsterdam: Benjamins, 2004.
- DE BOT, K. A Bilingual Production Model: Levelt's 'Speaking' Model Adapted. *Applied Linguistics*, 13, 1-24, 1992.
- _____, K./ Lowie, W./Verspoor, M. *Second Language Acquisition. An Advanced Resource Book*. London: Routledge, 2005.
- DECKE-CORNILL, H. / Küster, L. *Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr, 2010.
- ENDER, A. *Wortschatzerwerb und Strategieneinsatz bei mehrsprachigen Lernenden*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2007.
- HÖLSCHER, P. Lernszenarien. Sprache kann nicht gelehrt, sondern nur gelernt werden. In: Bernt Ahrenholz (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 2008.
- KALKA, K. *Effizienz verschiedener Lehrmethoden zur Wortschatzvermittlung*. Marburg: Tectum, 2002.
- LAUFER-DVORKIN, B. *Similar Lexical Forms in Interlanguage*. Tübingen: Narr, 1991.
- LEVELT, W. J. M. *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge: MIT Press, 1995.
- LUTJEHARMS, M. Die Rolle der Übersetzung in die Ausgangssprache für den Wortschatzerwerb in der Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 8 (2/3), 129-139, 2003.

(Abgerufen am 10.12.2010 unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-2-3/beitrag/Lutjeharms1.htm>)

_____. Der Zugriff auf das mentale Lexikon und der Wortschatzerwerb in der Fremdsprache. *FLuL*, 33, 10-26, 2004.

MICHALAK, M. Wörter als unser Tor zur Welt. *Deutsch als Zweitsprache*, 4, 34-43, 2009.

MÜLLER-LANCÉ, J. Möglichkeiten der Untersuchung lexikalischer Strategien bei Mehrsprachigen. In: Meißner, F.-J. / Reinfried, M. (Hrsg.): *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht*. Tübingen: Narr, 2001.

NATION, I. S. P. *Learning Vocabulary in another Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

PARADIS, M. *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam: Benjamins, 2004.

QUETZ, J. *Neue Sprachen lehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann, 2002.

6. ANHANG

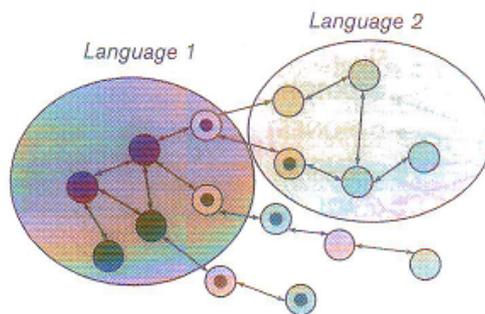
Abbildung 1: What is involved in knowing a word

Table 2.1. *What is involved in knowing a word*

Form	spoken	R	What does the word sound like?
		P	How is the word pronounced?
	written	R	What does the word look like?
		P	How is the word written and spelled?
	word parts	R	What parts are recognisable in this word?
		P	What word parts are needed to express the meaning?
Meaning	form and meaning	R	What meaning does this word form signal?
		P	What word form can be used to express this meaning?
	concept and referents	R	What is included in the concept?
		P	What items can the concept refer to?
	associations	R	What other words does this make us think of?
		P	What other words could we use instead of this one?
Use	grammatical functions	R	In what patterns does the word occur?
		P	In what patterns must we use this word?
	collocations	R	What words or types of words occur with this one?
		P	What words or types of words must we use with this one?
	constraints on use (register, frequency ...)	R	Where, when, and how often would we expect to meet this word?
		P	Where, when, and how often can we use this word?

Quelle: Nation 2001:27

Abbildung 2: Representation of subsets in a lexical network



Quelle: De Bot 2005:47

Abbildung 3: Übung zur Mehrsprachigkeit

Tragen Sie die entsprechenden Wörter der Ihnen bekannten Sprachen ein. (Eine Auflösung finden Sie unter www.bachelor-wissen.de.)

Deutsch	Französisch	Italienisch	Spanisch	Englisch
passabel (-abel)				
Passage (-age)				
Human (-an)				
Allianz (-anz)				
Unicum (-cum)				
Dutzend (-end)				
Barbarei (-arei)				
Familiär (-iär)				
Alpin (-in)				

Quelle:Decke-Cornill/ Küster 2010:179