

# Substitutionsfehler und Wörter auf der Zunge: Evidenz für das multilinguale Lexikon

**Peter ECKE**

University of Arizona, Department of German Studies, Learning Service Building 301,  
PO Box 210105, Tucson, Arizona 85721-0105, USA;  
eckep@u.arizona.edu

In this article, I present and analyze examples of two types of lexical retrieval failures in third language learners: tip-of-the-tongue (TOT) states and word substitution errors. Based on observable patterns of similarity between target word and word associations in TOT states and between target word and substitution in lexical errors, I discuss hypotheses about the organizing principles of the L2/L3 learner's mental lexicon and mechanisms of lexical learning. Finally I ask what possible implications such assumptions may have for the learning and teaching of foreign language vocabulary.

## Zwei Probleme der Wortselektion

In diesem Beitrag erörtern wir, unter Rückgriff auf zwei Korpora zu Problemen der fremdsprachlichen Wortproduktion, Hypothesen zur Struktur und Organisation des mentalen Lexikons. Außerdem fragen wir nach möglichen Implikationen für das Lehren und Lernen von Wortschatz. Grundlage der Diskussion ist die Analyse von Ähnlichkeitsbeziehungen zwischen fremdsprachlichem Zielwort und Substitution in lexikalischen Fehlern sowie Zielwort und Assoziation in der erschwerten Wortfindung.

Die muttersprachliche Wortproduktion läuft normalerweise schnell, mühelos und hoch automatisiert ab. Vereinzelt und etwas vermehrt im Alter treten jedoch auch Störungen in der Wortselektion bzw. Wortfindung auf (vgl. Burke, 1999; Schwartz, 2002). Wortselektionsstörungen äußern sich nach Garrett (1993) in zweierlei Formen: als Substitutionsfehler und als Wort-auf-der-Zunge-Zustände. Letztere werden im Folgenden als TOT-Zustände bezeichnet entsprechend dem englischen Terminus "tip-of-the-tongue state".

Einen TOT-Zustand definieren wir hier als zeitweiliges Wortfindungsproblem, in dem der Sprecher das Gefühl hat, das Zielwort zu kennen, in der Regel partielle Merkmale des Zielwortes (z.B. Anfangsbuchstaben) abrufft und/oder Assoziationen verwandter Wörtern während der Wortsuche produziert. Ein Substitutionsfehler dagegen ist die spontane (automatische) Selektion und Produktion eines nicht intendierten Wortes.

Wir werden im Folgenden auf der Zunge liegende Zielwörter mit dazugehörigen Assoziationen einerseits und Zielwörter mit entsprechenden

Substitutionen aus der spontanen Fehlerproduktionen andererseits vergleichen und nach folgenden Kriterien analysieren:

- Semantische Beziehungen (Bedeutung)
- Syntaktische Spezifizierung (Rahmen)
- Phonologische Ähnlichkeit (Form)

Diese Analyse soll Organisationsprinzipien der verschiedenen Module (konzeptuelle/semantische, syntaktische und phonologische Ebene) des mentalen Lexikons von Fremdsprachenlernern verdeutlichen. Schematisch können die Module eines Lexikoneintrags wie in Abbildung 1 dargestellt werden. Wir orientieren uns dabei an dem von Hall (1992, 2002) entwickelten Modell lexikalischer Triaden. In diesem Modell werden lexikalische Einträge als Paare linguistischer Repräsentationen (der phonologischen/orthographischen *Form* und des syntaktischen *Rahmens*) verstanden, die mit (nicht-verbalen) begrifflichen Repräsentationen (*Konzepten*) verbunden sind. Siehe auch de Bot (1992), Hall & Ecke (2003), Jiang (2000) und Levelt, Roelofs & Meyer (1999) zu ähnlichen Modellbeschreibungen der fremd- und muttersprachlichen Produktion.

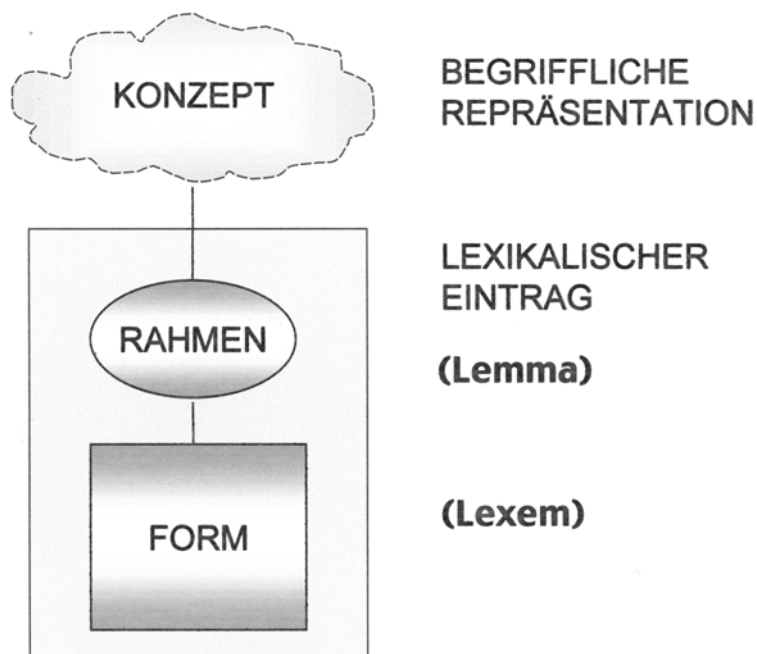


Abbildung 1. Triade (Module) eines lexikalischen Eintrags

Die im Folgenden angeführten Beispiele sowohl zur Fehlerproduktion als auch zu TOT-Zuständen stammen aus Untersuchungen zur fremdsprachlichen Produktion mexikanischer Studenten, die Englisch als erste Fremdsprache (L2) auf dem Fortgeschrittenenniveau und Deutsch als zweite Fremdsprache (L3) auf dem Anfängerniveau lernen. Die Fehlerdaten kommen aus 5-

minütigen Interviews, die transkribiert, kodiert und analysiert wurden (vgl. Hall & Ecke, 2003). Die TOT-Beispiele sind Teil einer kognitiven Tagebuchstudie (Ecke, 2000), in der die Teilnehmer über einen Zeitraum von vier Wochen ihre TOT-Zustände (im Moment des Auftretens) dokumentierten (vgl. Reason und Lucas, 1984 zur Methodologie).

Betrachten wir zunächst Störungen der Wortselektion auf der konzeptuellen/semantischen Ebene. Unter (1-4) finden wir Beispiele von Fehlern der Fremdsprachenlernenden auf der Bedeutungsebene. Die intendierten Zielwörter sind in Klammern angegeben.

#### Semantische Ähnlichkeit zwischen Zielwort und Substitutionsfehler

- (1) *ich schmecke mein haus* (mag)
- (2) *der tisch, da der tisch der stuhl!* (stuhl)
- (3) *ein schreibbuch* (notizbuch)
- (4) *weiß, no schwarz* (schwarz)

Analoge semantische Beziehungen findet man in den Wortassoziationen der Lernenden während der erschwerten Wortsuche in TOT-Zuständen (siehe Beispiele 5 und 6).

#### Semantische Beziehung zwischen Zielwort und Assoziation in TOT-Zuständen

- (5) Spanischsprecher sucht nach dem englischen Wort *erase* (L2):
 

|                     |                        |
|---------------------|------------------------|
| <i>quit</i>         | [aufhören]             |
| <i>quitar</i>       | [entfernen]            |
| <i>limpiar</i>      | [reinigen]             |
| <i>borrar</i>       | [löschen]              |
| <u><i>erase</i></u> | [löschen, ausradieren] |
- (6) Spanischsprecher sucht nach dem deutschen Wort *wissen* (L3):
 

|                      |          |
|----------------------|----------|
| <i>conocer</i>       | [kennen] |
| <i>können</i>        |          |
| <u><i>wissen</i></u> |          |

Die am häufigsten auftretenden semantischen Beziehungen zwischen Zielwort und nichtintendierten Produktionen sind nach vorläufigen Untersuchungen Mitglieder der gleichen Kategorie [*weiß/schwarz*], Synonyme [*borrar/erase*] aber auch assoziative (thematische) Beziehungen [*buchstabieren/Wort*] (vgl. Ecke, 2001; Ecke & Garrett, 1998).

Wie die Beispiele (1-6) zeigen, stimmt meist auch die syntaktische Kategorie (Wortklasse) der Zielwörter mit den Fehlern bzw. Assoziationen überein. Dies deutet darauf hin, dass syntaktische Merkmale frühzeitig in der Wortselektion bestimmt werden und den weiteren Abruf der Wortform beeinflussen (vgl. de Bot, 1992; Garrett, 1993; Jescheniak, 2002; Levelt et al., 1999; Pechmann, 1994). Fehler, die eine falsche Bestimmung der syntaktischen Merkmale

beinhalten, deuten darauf hin, dass die Lernenden beim Wortschatzerwerb oft automatisch die syntaktischen Eigenschaften von L1- oder L2-Äquivalenten übernehmen und diese z.T. längerfristig beibehalten ohne sie zu modifizieren (Ecke & Hall, 2000; Hall, 1992; Hall & Ecke, 2003). Die falsche Verwendung von Genus (7), Pluralformen (11), subkategorisierten Präpositionen (8, 10, 12) oder auch kollokativen Verbindungen (9) verweisen auf die Übernahme syntaktischer Information basierend auf den L1- und/oder L2-Entsprechungen (vgl. auch Hall & Schulz, 1994; Jiang, 2000, 2002).

#### Fehlerhafte Übernahme des syntaktischen Rahmens aus der L1 oder L2

- (7) *ein kaset* (eine kassette)  
[un cassette, mask., L1-Einfluss]
- (8) *in abends... ich gehe billiard spielen* (-Präp.)  
[en la noche, L1-Einfluss, in (the) evening, L2-Einfluss, +Präp.]
- (9) *ich habe neunzehn jahre alt* (bin)  
[yo tengo 19 años, L1-Einfluss]
- (10) *ich kann warten nicht für mein reise* (warten auf)  
[I cannot wait for my trip, L2-Einfluss]
- (11) *fussballspielen, kino, alles schports* (Sport -Pl.)  
[all sports, L2-Einfluss, todos los deportes, L1-Einfluss, +Pl.]
- (12) *ich hab tu studieren* (muss, -Präp.)  
[I have to study, L2-Einfluss, +Präp.]

Eine weitere Art von Wortproduktionsproblemen beruht auf der fehlerhaften Selektion bzw. unzuverlässigen Speicherung des L3-Wortes auf der phonologischen Ebene. Die folgenden Beispiele (13-18) illustrieren lexikalische Fehler, die einen hohen Grad an formaler (also phonologischer) Ähnlichkeit mit dem (nicht produzierten) Zielwort aufweisen. Solche nichtintendierten formal ähnlichen Wörter können aus der L1, der L2 sowie aus der Zielsprache L3 kommen (vgl. verschiedene Beiträge in Cenoz, Hufeisen & Jessner, 2001 sowie in Hufeisen & Lindemann, 1998; Ecke & Hall, 2000; Hufeisen, 1993).

#### Phonologische Ähnlichkeit zwischen Zielwort und Fehler

- (13) *ich schwimmen or fusbol spielen* (-ball)  
[futbol, football, L1/L2-Einfluss]
- (14) *das ist a eskraibtisch* (schreib-)  
[escribir, scribe, describe, L1/L2-Einfluss]
- (15) *ich ich drink kein whiskey (trinke)*  
[drink, L2-Einfluss]
- (16) *choose kate!* (tschüss)  
[choose/wählen, L2-Einfluss]
- (17) *ein wohnzimmer, ein kuchen* (eine küche, L3-Einfluss)

- (18) hotel und gastwissenschaft (gastwirtschaft, L3-Einfluss)

Beispiele (19) und (20) zeigen analog strukturierte Wortassoziationen während der erschwerten Wortfindung. Auf der Suche nach dem Zielwort assoziieren die Sprecher phonologisch ähnliche Wörter. Die meisten dieser formal ähnlichen Assoziationen stammen aus der jeweiligen Zielsprache. Sie werden auch als intralinguale Assoziationen bezeichnet (s. Ecke, 2001).

### Phonologische Ähnlichkeit zwischen Zielwort und Assoziation in TOT-Zuständen

- (19) Spanischsprecher sucht nach dem englischen Wort *sweep* (L2)
- |                     |                 |
|---------------------|-----------------|
| <i>sweat</i>        | [schwitzen]     |
| <i>sweet</i>        | [süß]           |
| <u><i>sweep</i></u> | [fegen, kehren] |
- (20) Spanischsprecher sucht nach dem deutschen Wort *schwein* (L3)
- 2 Silben  
sch-  
*schwimmen*  
*schwein*

Bemerkenswert an den Beispielen 16, 17, 19 und 20 ist, dass sich die Zielwörter und Assoziationen ausschließlich formal ähneln, jedoch keinerlei Bedeutungszusammenhänge feststellbar sind. Das Nichtvorhandensein semantischen Einflusses in diesen Produktionen kann als Indiz für die allgemein modulare bzw. hierarchische Struktur des Lexikons angesehen werden (vgl. Ecke & Garrett, 1998; Garrett, 1993). Die Strukturierung des phonologischen Lexikons erfolgt unabhängig von semantischen/konzeptuellen Organisationsprinzipien.

Die Regelmäßigkeit der auftretenden Merkmale von Substitutionsfehlern und Assoziationen in TOT Zuständen der fremdsprachlichen Produktion wieder spiegeln konsistente Ähnlichkeitsbeziehungen zwischen Zielwort und Substitution/Assoziation. Sie verweisen auf Organisationsprinzipien des Lexikons, die im Wesentlichen auf Prozessen der Ähnlichkeitsbestimmung beruhen. Wir wollen diese Prinzipien hier in Thesenform zusammenfassen.

### **Organisationsprinzipien des mentalen Lexikons**

Das mentale Lexikon besteht aus verschiedenen Modulen. Die Repräsentation eines Wortes umfasst mindestens drei Komponenten: Konzept/Bedeutung, syntaktischer Rahmen und phonologische Struktur der lexikalischen Einheit (vgl. Hall, 1992). Begrifflich/semantische und phonologische Ebenen des Lexikons unterliegen verschiedenen Organisationsprinzipien.

### *Lexikalische Bedeutung*

Lexikalische Bedeutungen werden entsprechend semantischen Relationen und Merkmalen repräsentiert. Wichtige Relationstypen für Objekte/Substantive, die am häufigsten Wortselektionsprobleme in Fremdsprachen verursachen (vgl. Ecke, 2001; Ecke & Garrett, 1998) sind:

- Mitglieder der gleichen Kategorie (Nebenordnungsrelationen)  
Dose – Flasche
- Synonyme (einschließlich Übersetzungsäquivalenten)  
Carpet - Teppich
- Assoziative (thematische/syntagmatische) Beziehungen  
Wort – buchstabieren

Weitere, für andere Wortklassen (z.B. Adjektive) relevante Relationstypen (z.B. Antonyme/Kontraste) werden in Chaffin (1997), Garrett (1992) und Miller & Fellbaum (1991) für den primärsprachlichen Wortschatz diskutiert. Kaum untersucht ist, inwieweit letztere Relationstypen auch psychologisch reale Prinzipien der semantischen Organisation des fremdsprachlichen Wortschatzes darstellen.

### *Lexikalische Form*

Lexikalische Formen werden im phonologischen Lexikon nach hervorstechenden phonologischen Merkmalen organisiert. Dies scheint sowohl für muttersprachige Lexik als auch für fremdsprachige Lexik zuzutreffen (z.B. Brown & McNeill, 1966; Fay & Cutler, 1977; Garrett, 1993, Laufer, 1991). In TOT-Zuständen haben die Sprecher häufig Zugang zu den hervorstechenden Merkmalen des auf der Zunge liegenden Wortes. Als hervorstechende phonologische Merkmale werden häufig genannt:

- Anfangssegment des Wortes (linker Wortteil)  
schon – Schule
- Betonte Silbe  
'Arbeit – 'Abfalleimer
- Silbenzahl und Wortende  
Kugel – Regal

Am größten ist die Wahrscheinlichkeit, dass sich ein Sprecher an den Anfangsbuchstaben bzw. Anfangslaut eines TOT-Wortes erinnert, dessen Abruf momentan blockiert ist (vgl. Schwartz, 2002). Dies scheint auf viele

Sprachen zuzutreffen (Brown, 1991). Der Status von Wortende und Silbenzahl ist weniger eindeutig. So wurde kürzlich vorgeschlagen, dass die Silbenzahl nur in bestimmten Sprachen, wie z.B. Englisch, eine wichtige Funktion zur Unterscheidung von Wörtern spielt, dass sie allerdings in anderen Sprachen, wie Hebräisch, von geringerer Bedeutung für die Unterscheidung, Speicherung und Produktion von Wörtern sein könnte. Im Gegensatz zu Sprechern des Englischen sind bilinguale Sprecher des Hebräischen selten in der Lage in TOT-Zuständen, die Silbenzahl hebräischer Zielwörter zu nennen (Gollan & Silverberg, 2001).

Es gibt auch einige Besonderheiten, die für die Produktion neu gelernter (instabiler) Wörter charakteristisch sind. Einen oft beträchtlichen Teil des fremdsprachlichen Vokabulars der Lernenden nehmen neue, unvollständig oder ungenau erworbene/repräsentierte und noch nicht automatisch verfügbare Strukturen ein. Wortfindungsprobleme und fehlerhafte Selektion treten daher in der fremdsprachlichen Produktion gehäuft auf (Ecke & Garrett, 1998; Talamas et al., 1999). Prinzipiell unterliegt aber auch das Lernen neuer Lexik in der Muttersprache analogen Prozessen und Zwängen (vgl. Chaffin, 1997; Singleton, 1999; Söderman, 1993).

### *Bedeutung und Form neu gelernter (instabiler) Wörter*

Der Abruf instabiler L2/L3-Wörter generiert im Vergleich zu stabilen Wörtern häufiger phonologisch ähnliche Assoziationen und Fehlselektionen (Ecke, 1997, 2000; Talamas et al., 1999). Untersuchungen zur freien Assoziation zeigen analoge Ergebnisse: Instabile fremdsprachige Lexik als Stimuli generiert häufiger vom Klang her ähnliche Wörter, wogegen stabile Lexik als Stimuli vorrangig semantische Assoziationen bewirken (vgl. Meara, 1983; Söderman, 1993).

Im Vergleich zu stabiler (L1) Lexik scheint die Silbenzahl instabiler lexikalischer Formen einen weniger bedeutenden Stellenwert als Parameter für Speicherung und Abruf zu haben (vgl. Ecke, 1997, 2001; Laufer, 1991). Dies könnte damit zusammenhängen, dass die oft betonten und leicht wahrnehmbaren Anfangssegmente bzw. Silben von Wörtern in Sprachen wie Deutsch und Englisch eine größere Rolle beim anfänglichen Speichern und Abrufen spielen als globale, ganzheitliche Parameter wie Anzahl der Silben. Es könnte jedoch auch sein, dass für bestimmte Lernergruppen die Silbenzahl ein unbedeutender Parameter in der muttersprachigen Lexik ist und dies die Verarbeitung fremdsprachiger Lexik beeinflusst (s. Gollan & Silverberg, 2001).

Mitglieder der gleichen semantischen Kategorie (Nebenordnungsrelationen), nahe Synonyme (einschließlich Übersetzungsäquivalenten) und assoziative (thematische) Beziehungen sind die am häufigsten in Assoziationen und Substitutionen auftretenden Typen semantischer Beziehungen zum Ziel- bzw. Stimuluswort (Chaffin, 1997; Ecke, 2001, Söderman, 1993). Substitutionen in der muttersprachlichen Produktion beinhalten weniger oft Synonyme, dafür aber auch Ober- und Unterordnungsrelationen (vgl. Garrett, 1992). Allerdings sei auch hier beachtet, dass die meisten Untersuchungen v.a. auf Substitutionsfehlern von Nomen beruhen und relativ wenige Daten über Selektionsprobleme anderer Wortklassen vorliegen.

### **Implikationen für das Wortschatzlernen und Lehren**

Inwieweit sind diese Prinzipien informativ für das Fremdsprachenlernen und Lehren? Was wären mögliche Implikationen für das Wortschatzlernen? Neue Wortformen werden entsprechend ihrer phonologischen Merkmale und deren Ähnlichkeit im Verhältnis zu anderen Formen memorisiert und repräsentiert (vgl. Papagno, Valentine & Baddeley, 1991). Sie werden gleichfalls mit der Bedeutung und dem syntaktischen Rahmen einer schon vorhandenen lexikalischen Einheit verknüpft (Hall, 2002; Hall & Schulz, 1994, Jiang, 2000). Diese Verknüpfung neuer Strukturen mit ähnlichen, schon vorhandenen Strukturen erfolgt weitgehend automatisch. Sie wirkt lernaufwandreduzierend (Matz, Teschmer & Weise, 1988) und reflektiert das Prinzip der Ökonomie des Lernens (Zipf, 1949). Neben instabilen und unvollständigen Repräsentationen können aber auch unzuverlässige Abrufwege neu gelernter Repräsentationen Ursache für fehlerhafte lexikalische Produktion sein. Die neuen Repräsentationen stehen oft im Wettbewerb mit ähnlichen, gleichzeitig aktivierten stabileren Strukturen. Letztere können auch aufgrund automatisierterer Abrufwege den Kampf um die Wortselektion gewinnen (Hall & Ecke, 2003; Hermans, Bongarts, de Bot & Schreuder, 1998).

#### *Wortbedeutung*

Durch ihre besondere semantische Nähe und häufige syntaktische Übereinstimmung sind Nebenordnungsrelationen und nahe Synonyme für Fremdsprachenlerner besonders schwer unterscheidbar in inferenziellem (kontextuellem) Lernen (Ecke, 2001; Laufer, 1990). "Falsche Freunde", d.h. von Lernenden oft als Kognate wahrgenommene phonologisch ähnliche Einheiten, die sich aber in ihrer Bedeutung von den L1-Entsprechungen



unterscheiden, sind ebenfalls als Lernproblem prädestiniert (s. Hall, 2002; Nation, 2001). Eine dritte Kategorie besonders schwer zu erwerbender (feiner) Bedeutungsunterschiede stellen semantisch nahe, aber unterschiedliche L2-Wortpaare dar, die in der L1 des Lerners nur eine allgemeinere Entsprechung haben (vgl. Jiang, 2002). Diese Strukturen können leicht fehlerhaft oder unvollständig erworben werden, aber auch Probleme des Abrufs verursachen. Die daraus resultierenden lexikalischen Fehler können zu Missverständnissen in der Kommunikation führen, werden aber aufgrund ihrer Bedeutungsähnlichkeit nicht immer als Fehler identifiziert.

Neue L2/L3 Wortformen erhalten anfangs automatisch die Bedeutung eines L1/L2-Äquivalents, selbst wenn es keine präzise Übereinstimmung gibt (Ecke & Hall, 2003; Hall & Schulz, 1994; Jiang, 2002; Swain, 1997). Detaillierte Bedeutungsunterschiede werden oft erst durch explizite Analyse oder reichhaltigen Input mit der Zeit erkannt und registriert. Oft werden jedoch die (meist) aus der L1 adaptierten und z.T. unpräzisen Bedeutungen beibehalten was als eine Art fossilisierter Form-Bedeutungsbeziehungen angesehen werden kann (Jiang, 2002; Schmitt, 1998). Wörterbücher und Wortlisten mit präzisen Übersetzungen bzw. Definitionen können in begrenztem Umfang helfen, fehlerhafte Bedeutungszuweisungen zu reduzieren bzw. zu korrigieren. Wichtiger sollte sein, neuen Wortschatz in kulturell authentischen semantischen Feldern zu präsentieren und zu üben, vor allem in solchen, die sich in ihren Bedeutungsbeziehungen von denen des muttersprachlichen Wortschatzes unterscheiden (Spinelli & Siskin, 1992).

### *Syntaktischer Rahmen*

Lerner übernehmen automatisch den syntaktischen Rahmen einer L1- oder L2- Entsprechung in den neuen (L3) Wörtern, sofern sie nicht anderweitige auffällige morphosyntaktische Merkmale im Input wahrnehmen (Hall & Schulz, 1994). Letzteres ist jedoch beim ersten Wahrnehmen der neuen Form schwierig, da gerade grammatische Merkmale weniger hervorstechend und aufmerksamkeitsbindend sind als z.B. rein lexikalische und semantisch transparente Merkmale (vgl. Slobin, 1973). Fehler entstehen dann, wenn sich der Rahmen des L3-Zielwortes vom adaptierten L1/L2-Äquivalent unterscheidet (Laufer, 1990). Der Transfer syntaktischer Information reduziert zwar beträchtlich den Lernaufwand (Ecke & Hall, 2000), kann aber auch leicht zu fossilisierten Strukturen führen, die z.T. schwer korrigierbar sind (Jiang, 2000).

### *Wortform (phonologische Merkmale)*

Die Erkennung und Nutzung phonologischer Ähnlichkeit ist ein weiterer automatischer Prozess, der zur Reduktion des Lernaufwandes beiträgt (vgl. Weise, 1990). Es werden zunächst die globalen hervorstechenden Strukturen einer neuen Wortform wahrgenommen, die mit schon bekannten Einheiten übereinstimmen (Papagno et al., 1991). Diese Merkmale werden dann auch für die Speicherung und den Abruf der neu gelernten Einheit von Bedeutung sein. Ähnlichkeitsbestimmungen zwischen neuen und schon repräsentierten Formen werden vor der Wahrnehmung von Unterschieden realisiert. Auch auf der phonologischen Ebene kann es leicht zur Fossilisierung unvollständiger oder nur in grober Struktur erworbener Repräsentationen kommen. Der Abruf kann auch über L2/L1-Entsprechungen oder ähnliche L3 Formen erfolgen, die möglicherweise sogar als Homonyme gespeichert werden, z.B. *Tasse-Tasche* (Ecke, 2000). In solchen Fällen wäre eine pädagogische Intervention (Analyse) zur Herausstellung von Unterschieden nützlich, damit die Lernenden beispielsweise zwischen Formen wie *Choose – Tschüss* und *Fernseher – Fenster* unterscheiden können. Sorgfältiges Präsentieren von neuem Wortschatz und entsprechende Aufgabenstellungen zum aktiven fokussierten Wahrnehmen von Unterschieden können den Lernenden helfen, auch weniger auffällige phonologische Merkmale der Wörter wahrzunehmen und zu interiorisieren. Eine solche sorgfältige Wahrnehmung kann gefördert werden durch wiederholtes gezieltes Hören der neuen Strukturen, Übungen zur Graphem-Phonem-Korrespondenz, lautes Lesen, Ausspracheübungen und Arbeit mit dem Wörterbuch (s. Nation, 2001, zum Konzept der “rich instruction”).

Das Wortschatzlernen und besonders die Entwicklung produktiver Fähigkeiten ist ein langwieriger Prozess, in dessen Verlauf die Lernenden neue Wortformen, Bedeutungen und deren morphosyntaktische Varianten in bezug auf den Input analysieren, interiorisieren, festigen, verfeinern und häufig auch modifizieren müssen (vgl. Nation, 2001; Singleton, 1999). Beim ersten Kontakt mit einer neuen lexikalischen Form wird diese mit Strukturen schon repräsentierter lexikalischer Einheiten assoziativ verknüpft. Hall (1992, 2002) bezeichnet diesen lernökonomischen Prozess als parasitäre Strategie. Abbildung 2 illustriert, dass translexikalische Verknüpfungen prinzipiell auf allen Repräsentationsebenen erfolgen können und lexikalische Strukturen alle Sprachen betreffen können, die ein mehrsprachiges Individuum beherrscht (vgl. Ecke & Hall, 2000; Hall & Ecke, 2003).

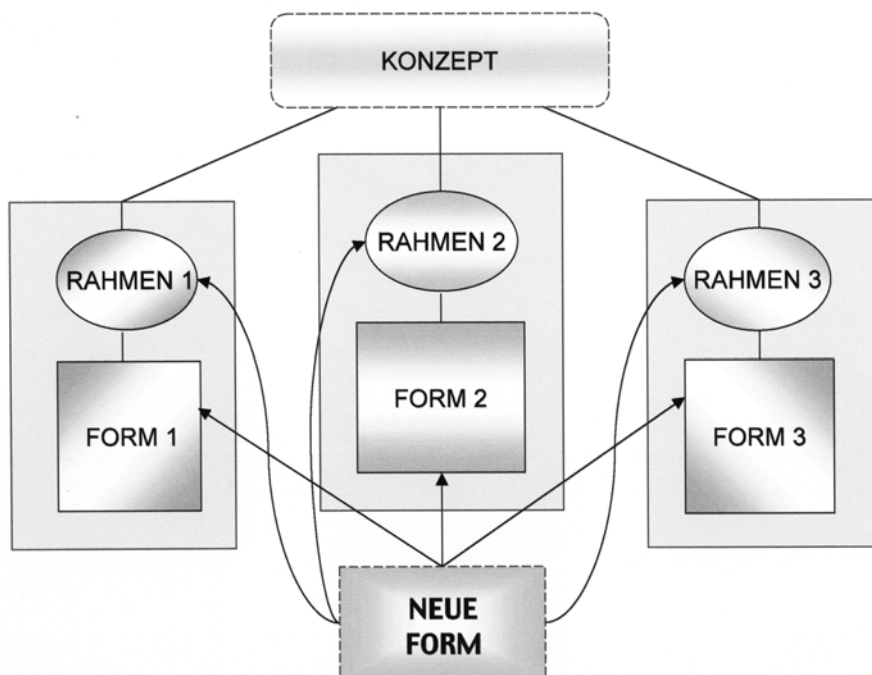


Abbildung 2. Möglichkeiten parasitärer Verknüpfungen im multilingualen Lexikon

Entscheidend dafür, welche Strukturen mit der neuen lexikalischen Form verknüpft werden und langfristig Repräsentationen und Abrufwege beeinflussen, hängt jedoch auch von einer Fülle lexikon-externer Faktoren ab. Diese können nach Hall & Ecke (2003) in folgende Faktoren untergliedert werden: Wortfaktoren (z.B. Worthäufigkeit, Abstraktheitsgrad, Zahl der konkurrierenden Nachbarn), Ereignisfaktoren (Sprach-Modus, Gesprächspartner), Sprachfaktoren (typologische Ähnlichkeit der involvierten Sprachen, deren Schriftsystem und Kontakt untereinander), Lernfaktoren (Erwerbssequenz, Kontext, Kompetenzstufe) und Lernerfaktoren (wie Alter und Psychotypologie, also das individuelle Empfinden von Ähnlichkeit bzw. Distanz von Sprachen und Sprachstrukturen untereinander, vgl. Kellerman, 1983).

Typologische und psychotypologische Aspekte (vgl. Cenoz, 2001) spielen in den oben angeführten Wortselektionsproblemen mexikanischer Lerner der verwandten Sprachen Englisch (L2) und Deutsch (L3) sicher eine besondere Rolle. Der individuell wahrgenommene Ähnlichkeitsgrad zwischen den interagierenden L2- und L3- Strukturen ist sicher relativ hoch. Der Herausstellung von Unterschieden zwischen scheinbar identischen oder ähnlichen Strukturen kommt dementsprechend eine besondere Bedeutung im fortschreitenden Lernprozess zu. Dass eine solche Bewusstmachung von Unterschieden durch vergleichende bzw. kontrastive Analysen gefördert werden kann, wurde in der Zeit der kommunikativen Wende oft ignoriert oder

unterschätzt. Wann und wodurch die Lernenden anfangs nicht wahrgenommene Unterschiede registrieren und daraufhin ihre Repräsentation entsprechend modifizieren, ist bisher weitgehend ungeklärt. Diese Frage sollte verstärkt ins Zentrum künftiger Forschung zum Lexikerwerb gerückt werden.

## LITERATURVERZEICHNIS

- Brown, R., & McNeill, D. (1966). The "tip of the tongue" phenomenon. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 5, 325-337.
- Burke, D. M. (1999). Language production and aging. In S. Kemper & R. Kliegl (Hrsg.) *Constraints on language, aging, grammar, and memory* (s. 3-28). Boston: Kluwer.
- Cenoz, J. (2001). The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. In J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (s. 8-20). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J., Hufeisen, B., & Jessner, U. (Eds.). (2001). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chaffin, R. (1997). Associations to unfamiliar words: Learning the meanings of new words. *Memory & Cognition*, 25 (2), 203-226.
- de Bot, K. (1992). A bilingual production model: Levelt's 'speaking' model adapted. *Applied Linguistics*, 13 (1), 1-24.
- Ecke, P. (1997). Tip of the tongue states in first and foreign languages: Similarities and differences of lexical retrieval failures. In L. Díaz, & C. Pérez (Hrsg.) *Proceedings of the EUROSLA 7 Conference* (s. 505-514). Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- (2000, October). *Lexical retrieval in a first, second and third language: Evidence from tip-of-the-tongue states*. Poster session presented at the Second International Conference on the Mental Lexicon, Montreal, Canada.
- (2001). Lexical retrieval in a third language: Evidence from errors and tip-of-the-tongue states. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Hrsg.), *Cross-linguistic aspects of L3 acquisition* (s. 90-114). Clevedon: Multilingual Matters.
- Ecke, P., & Garrett, M. F. (1998). Lexical retrieval stages of momentarily inaccessible foreign language words. *Ilha do Desterro, Special Issue on Cognitive Perspectives on the Acquisition/Learning of Second/Foreign Languages*, 35, 157-183.
- Ecke, P., & Hall, C. J. (2000). Lexikalische Fehler in Deutsch als Drittsprache: Translexikalischer Einfluss auf drei Ebenen der mentalen Repräsentation. *Deutsch als Fremdsprache*, 37, 30-36.
- Fay, D., & Cutler, A. (1977). Malapropisms and the structure of the mental lexicon. *Linguistic Inquiry*, 8 (1), 505-520.
- Garrett, M. F. (1992). Lexical retrieval processes: Semantic field effects. In E. Kittay & A. Lehrer (Hrsg.), *Frames, fields and contrasts* (s. 377-395). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- (1993). Errors and their relevance for models of speech production. In G. Blanken, J. Dittmann, H. Grimm, J. C. Marshall, & C.-W. Wallesch (Hrsg.) *Linguistic disorders and pathologies* (s. 72-92). Berlin: Walter de Gruyter.
- Gollan, T. H., & Silverberg, N. B. (2001). Tip-of-the-tongue states in Hebrew-English bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 4 (1) 63-83.
- Hall, C. J. (1992). *Making the right connections: Vocabulary learning and the mental lexicon*. Universidad de las Américas – Puebla. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 363 128).

- (2002). The automatic cognate form assumption: Evidence for the parasitic model of vocabulary development. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 40, 69-87.
- Hall, C. J., & Ecke, P. (2003). Parasitism as a default mechanism in L3 vocabulary acquisition. In J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (Hrsg.) *The multilingual lexicon* (s. 71-85). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Hall, C. J., & Schultz M. (1994). Los errores de marco sintáctico: Evidencia del Modelo Parasitario del léxico mental en un segundo idioma. *Memorias del II Congreso Nacional de Lingüística, Estudios en Lingüística Aplicada*, (s. 376–389). Mexico City: UNAM, INAH and ECM.
- Hermans, D., Bongaerts, T., de Bot, K., & Schreuder, R. (1998). Producing words in a foreign language: Can speakers prevent interference from their first language? *Bilingualism: Language and Cognition*, 1, 213-229.
- Hufeisen, B. (1993). Fehleranalyse: Englisch als L2 und Deutsch als L3. *International Review of Applied Linguistics*, 31 (3), 242-256.
- Hufeisen, B., & Lindemann, B. (1998). *Tertiärsprachen: Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg.
- Jescheniak, J. D. (2002). *Sprachproduktion: Der Zugriff auf das lexikalische Gedächtnis beim Sprechen*. Göttingen: Hogrefe.
- Jiang, N. (2000). Lexical representation and development in a second language. *Applied Linguistics*, 21, 47-77.
- (2002). Form-meaning mapping in vocabulary acquisition in a second language. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 617-637.
- Kellerman, E. (1983). Now you see it, now you don't. In S. Gass & L. Selinker (Hrsg.), *Language transfer in language learning* (s. 112-134). Rowley, MA: Newbury House.
- Laufer, B. (1990). Ease and difficulty in vocabulary learning: Some teaching implications. *Foreign Language Annals*, 23 (2), 147-155.
- (1991). Some properties of the foreign language learner's lexicon as evidenced by lexical confusions. *International Review of Applied Linguistics*, 29, 317-330.
- Levelt, W. J. M., Roelofs, A., & Meyer, A. S. (1999). A theory of lexical access in speech production. *Behavioral and Brain Sciences*, 22, 1–75.
- Matz, K.-D., Teschmer, J., & Weise, G. (1988). Angewandte Fremdsprachenpsychologie und ihr Beitrag für die Effektivierung des Lernens und Lehrens von Fremdsprachen. *Deutsch als Fremdsprache*, 25, 224-230.
- Meara, P. (1983). Word associations in a foreign language: A report on the Birbeck Vocabulary Project 2. *Nottingham Linguistic Circular*, 2, 29-37.
- Miller, G. A., & Fellbaum, C. (1991). Semantic networks of English. *Cognition*, 41, 197-229.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Papagno, C., Valentine, T., & Baddeley, A. (1991). Phonological short-term memory and foreign language vocabulary learning. *Journal of Memory and Language*, 30, 331-347.
- Pechmann, T. (1994). *Sprachproduktion*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Reason, J. T., & Lucas, D. (1984). Using cognitive diaries to investigate naturally occurring memory blocks. In J. E. Harris & P. E. Morris (Hrsg.), *Everyday memory, actions and absentmindedness* (s. 53-69). London: Academic Press.
- Schmitt, N. (1998). Tracking the incremental acquisition of second language vocabulary: A longitudinal study. *Language Learning*, 48, 281-317.
- Schwartz, B. L. (2002). *Tip-of-the-Tongue States: Phenomenology, mechanism, and lexical retrieval*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Singleton, D. (1999). *Exploring the second language mental lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Slobin, D. (1973). Cognitive prerequisites for the development of grammar. In C. Ferguson & D. Slobin (Hrsg.), *Studies of child language development* (s. 175-208). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Söderman, T. (1993). Word associations of foreign language learners and native speakers: The phenomenon of a shift in response type and its relevance for lexical development. In H. Ringbom (Hrsg.) *Near-native proficiency in English* (s. 91-182). Åbo: Åbo Akademi University.
- Spinelli, E., & Siskin, H. J. (1992). Selecting, presenting and practicing vocabulary in a culturally-authentic context. *Foreign Language Annals*, 25, 305-315.
- Swain, M. (1997). The influence of the mother tongue on second language vocabulary acquisition and use. In N. Schmitt & M. McCarthy (Hrsg.) *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (s. 156-180). Cambridge: Cambridge University Press.
- Talamas, A., Kroll, J. F., & Dufour, R. (1999). From form to meaning: Stages in the acquisition of second-language vocabulary. *Bilingualism: Language and Cognition*, 2, 45–58.
- Weise, G. (1990). Was haben Merkmalerkennung und Nutzung mit dem Lernerfolg zu tun? Eine Untersuchung zu kognitiven Aspekten des Fremdsprachenlexikerwerbs. *Deutsch als Fremdsprache*, 27, 103-109.
- Zipf, G. (1949). *Human behavior and the principle of least effort*. New York: Addison-Wesley.