Pädagogik

Ada von der Mühlen

Forschungsstand, Theorie und Methoden der Wortschatzarbeit. Fallstudie in einer 9. Klasse einer Gesamtschule

Bachelorarbeit

GRIN

BEI GRIN MACHT SICH IHR WISSEN BEZAHLT

- Wir veröffentlichen Ihre Hausarbeit, Bachelor- und Masterarbeit

- Ihr eigenes eBook und Buch - weltweit in allen wichtigen Shops

- Verdienen Sie an jedem Verkauf

Jetzt bei www.GRIN.com hochladen und kostenlos publizieren

GRIN

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de/ abrufbar.

Dieses Werk sowie alle darin enthaltenen einzelnen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsschutz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlages. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen, Auswertungen durch Datenbanken und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme. Alle Rechte, auch die des auszugsweisen Nachdrucks, der fotomechanischen Wiedergabe (einschließlich Mikrokopie) sowie der Auswertung durch Datenbanken oder ähnliche Einrichtungen, vorbehalten.

Impressum:

Copyright © 2015 GRIN Verlag
ISBN: 9783668229471

Dieses Buch bei GRIN:

https://www.grin.com/document/321053

Ada von der Mühlen

Forschungsstand, Theorie und Methoden der Wortschatzarbeit. Fallstudie in einer 9. Klasse einer Gesamtschule

GRIN Verlag

GRIN - Your knowledge has value

Der GRIN Verlag publiziert seit 1998 wissenschaftliche Arbeiten von Studenten, Hochschullehrern und anderen Akademikern als eBook und gedrucktes Buch. Die Verlagswebsite www.grin.com ist die ideale Plattform zur Veröffentlichung von Hausarbeiten, Abschlussarbeiten, wissenschaftlichen Aufsätzen, Dissertationen und Fachbüchern.

Besuchen Sie uns im Internet:

http://www.grin.com/

http://www.facebook.com/grincom

http://www.twitter.com/grin_com

Wortschatzarbeit:
Fallstudie in einer 9. Klasse einer Gesamtschule

Thesis
zur Erlangung des akademischen Grades
Bachelor of Arts (B.A.)
im kombinatorischen Studiengang Bachelor of Arts
der Bergischen Universität Wuppertal

Teilstudiengang Germanistik

vorgelegt von
Ada von der Mühlen

Datum: 20. Juni 2015

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis 1
1 Einleitung 3
2 Forschungsstand und Theorie 5
2.1 Wortschatz 6
2.1.1 Begriff und Forschungsstand 7
2.1.2 Mentales Lexikon 8
2.1.3 Wortschatzarbeit 11
2.1.4 Modelle der Wortschatzvermittlung: Textorientierte Wortschatzarbeit und wortschatzdidaktischer Dreischritt 15
2.2 Schülermotivation 17
2.2.1 Motivation 17
2.2.2 Lernmotivation 20
2.2.3 Motivation und Emotion 23
2.2.4 Interesse 25
2.3 Kompetenzfeld Wortschatzarbeit im Rahmen der Kompetenzvorgaben, erfasst auch in der didaktischen Literatur 29
2.4 Praxis der Wortschatzarbeit im konkreten Fall 31
2.4.1 Analyse der schulinternen Lehrpläne 31
2.4.2 Wortschatzarbeit im Grundkurs Deutsch Jahrgangsstufe 9 der GM – Gesamtschule 32
2.5 Theoretisches Modell der Fallstudie 33
2.6 Fragestellungen und Erwartungen 34
3 Methode der Statusermittlung 35
3.1 Untersuchungsdesign 35
3.2 Stichprobenkonstruktion 36
3.3 Instrumente und Messgeräte 37
3.3.1 Sprachtest 37
3.3.2 Übungen zur transversalen Wortschatzvertiefung und Informationsblatt zum mentalen Lexikon 40
3.3.3 Fragebögen 45
3.3.4 Interview mit der Fachlehrerin 51
3.4 Datenanalyse 52
4 Durchführung der Studie 53
4.1 Stichprobenbeschreibung - Deutsch-Grundkurs der Jahrgangsstufe 9 in der GM-Gesamtschule 53
4.2 Verlauf der Fallstudie 54

4.3 Auswertung des Sprachtests ... 57
4.4 Auswertungen der Daten ... 62
4.4.1 Fragebögen ... 62
4.4.2 Übungen ... 70
4.4.3 Interview ... 72
4.5 Ergebnisse zu den Fragestellungen ... 75
5 Diskussion ... 79
5.1 Analyse der Ergebnisse ... 79
5.2 Bewertung des Designs und der Methode ... 82
5.3 Fazit und Ausblick ... 83
Literaturverzeichnis ... 85
Graphik- und Tabellenverzeichnis ... 90

Anhänge

Inhalt ... 91

Anhang A ... 92
Fragebögen ... 92
Übungen ... 99
Wortschatztest ... 116
Theorie des mentalen Lexikons ... 121
3. Klassenarbeit im Fach Deutsch Pro- Kontra- Erörterung 16.01.15 ... 122
Textgrundlage für die Texterörterung des Grundkurs Deutsch ... 123
Leitfaden für das Interview mit der Fachlehrerin, Frau D. ... 124
Transkription des Interviews mit der Fachlehrerin am 24. 2. 2015 ... 125

Anhang B ... 132
Auswertung der Wortschatztests ... 132
Rohdaten Fragebogen 1 Meinung zu den Übungsblättern ... 133
Interesse in der Retrospektive ... 134
Rohdaten Verwendung von Techniken in anderen Kontexten ... 135
Einstellung/Meinung zu den Übungsblättern Fragebogen 2+3 ... 136
Rohdaten Fragebogen 4 ... 137
Rohdaten Fragebogenbatterie Fragebogen 5 ... 138
Rohdaten Fragebatterie Fragebogen ... 139

Anhang C wurde für die Veröffentlichung entfernt.

1 Einleitung

„Gestern standen wir vor dem Abgrund, heute sind wir einen Schritt weiter.“(Holzer 2007) Warum lässt diese Aussage uns schmunzeln und nicht den Rettungsdienst rufen? Die Kombination von bildlicher Vorstellung und Metapher, in Verbindung mit der Tatsache, dass der Sprecher gesund und munter vor den Journalisten steht, ist paradox und wird so auch von den Hörern/Lesern interpretiert. Doch die Fähigkeit, derartige Doppeldeutigkeiten und Wortspiele zu erkennen, nimmt offensichtlich ab. Laut Professor Gerhard Wolf (Bayreuth) sei die junge Generation kaum noch in der Lage, „einen Gedanken im Kern [zu] erfassen und Kritik daran [zu] üben. Hier schlage sich der schwindende Wortschatz nieder.“ Andererseits „verwenden die jungen Studenten in ihren Arbeiten immer häufiger Begriffe, die sie mal gehört haben, ohne aber zu wissen, was sie eigentlich bedeuten.“ Dies bezeichnet Wolf als „Jargonhaftigkeit“ (Wolf 2012 in der Süddeutschen Zeitung). Auch Winfried Ulrich, Professor für Deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik (Kiel) würde diesen Mangel mit der unzureichenden Beherrschung des Wortschatzes begründen und erneut fordern, dass die Wortschatzarbeit in Kombination mit Wortbildungslehre und Grammatik in den Lehrplänen der Schulen verstärkt Beachtung findet.

Allerdings könnte dies für die Schülerinnen und Schüler bedeuten, dass weitere Anteile sprachtheoretischer Übungen und Fördermaßnahmen, ähnlich den häufig ungeliebten Grammatikeinheiten des Deutsch- und Fremdsprachunterrichtes (vgl. Ulrich 2001: S. 11), auf sie zukommen. Für die hier vorgelegte Fallstudie in einer 9. Klasse einer Gesamtschule sollen daher zunächst die theoretischen Grundlagen von Wortschatz und Wortschatzarbeit kurz dargestellt werden, besonders im Zusammenhang mit Ulrichs These, dass Sprachreflexion, die die Strukturen des mentalen Lexikons nachzeichnet und durchsichtig macht, sowohl der Wortschatzerweiterung als auch der Wortschatzvertiefung dient (Ulrich 2007: 34). Da es sich hier um metasprachliche Kenntnisse handelt, die theoretisch vermittelt und praktisch exemplarisch eingeübt werden, ist die zentrale Frage, der mit dieser Studie nachgegangen werden soll, ob und inwieweit die Schülerinnen und Schülern die metasprachliche Ebene der Übungen erkennen und der Erwerb dieser Kenntnisse ihre Lernbereitschaft und die Lernfreude steigert. Daher werden in einem zweiten Schritt kurz die Grundlagen und der Stand der Forschung im Bereich von Motivation und Emotion in Lern- und Leistungssituationen dargestellt. Anschließend werden die Kernlehrpläne des Landes NRW in Verbindung mit einigen Lehrbüchern der Didaktik für das Fach Deutsch analysiert, um den

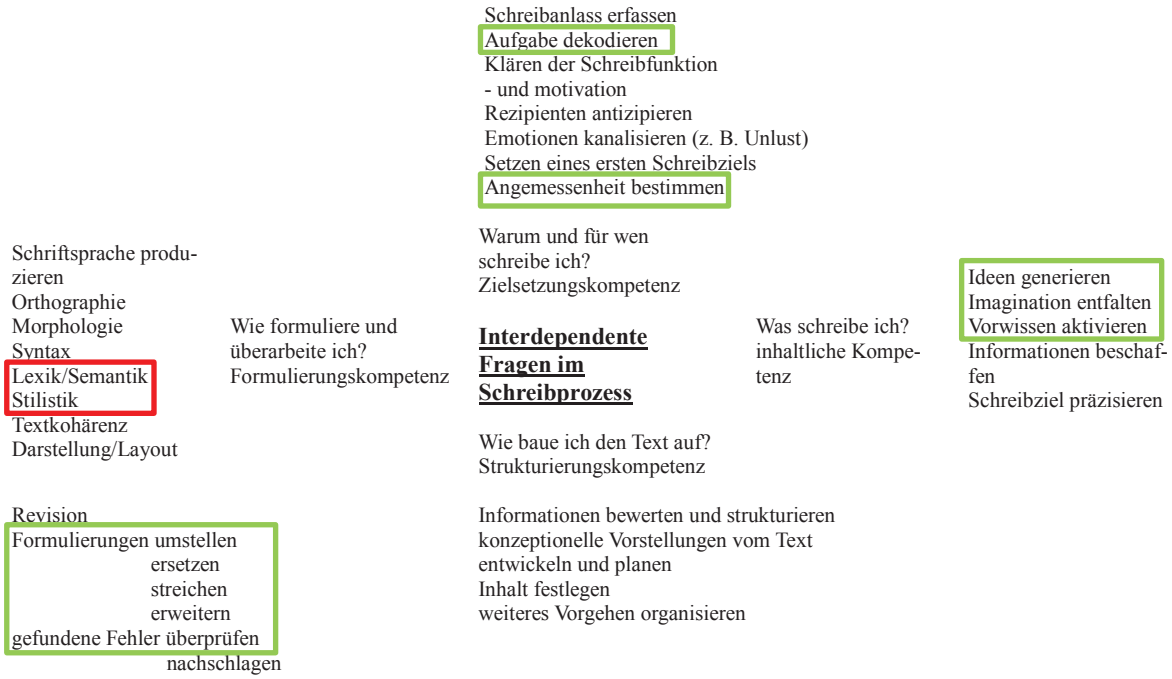
Stellenwert von Wortschatzarbeit bei der Unterrichtsplanung einzuschätzen. In diesem Zusammenhang werden auch die Kernlehrpläne der betreffenden Gesamtschule betrachtet.
Mit der Fallstudie sollen dann zwei Aspekte der Wortschatzarbeit untersucht werden:
Da es sich bei der Durchführung der Studie um die Vermittlung einer abstrakten Ebene der Wortschatzarbeit handelt, wird mit Hilfe von wöchentlich auszufüllenden kurzen Fragebögen in einem Untersuchungszeitraum von ca. sechs Wochen, in denen mehrmals wöchentlich Übungen zur Förderung des Wortschatzes durchgeführt werden, speziell der Frage nachgegangen, welche emotionale und motivationale Einstellung die Schülerinnen und Schüler dabei entwickeln.
Zum anderen soll mit Hilfe der Fragebögen ermittelt werden, ob den Schülerinnen und Schülern (im Folgenden SuS) der Klasse deutlich wird, welches Ziel die im Untersuchungszeitraum verstärkte Wortschatzarbeit verfolgt und ob sie die Übungen als hilfreich für die Entwicklung ihres Wortschatzes ansehen. Dies soll dazu beitragen, die SuS umfassend für den Gebrauch, und zwar den möglichst treffenden und nuancierten Gebrauch, von Wörtern für ihre Texte zu sensibilisieren und befähigen. Damit könnte dann erreicht werden, dass sich ein vertieftes Sprachbewusstsein entwickelt, was auch den didaktischen Zielen entspricht, die aus den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK) abgeleitet werden (vgl. Rezat 2014: S. 289). Zusätzlich wird mittels eines Kompetenztestes vor und nach dem Untersuchungszeitraum geprüft, ob sich Steigerungen der Kompetenz Wortschatz feststellen lassen. Zu diesem Zweck wird auch die Fachlehrerin eine Einschätzung abgeben, die zur Diskussion der Ergebnisse beitragen soll.
Nach der Darstellung des Untersuchungsmodells, der Methode und der Stichprobe werden die Ergebnisse analysiert und diskutiert. Auch wenn eine Fallstudie mit einer Lerngruppe sicherlich nicht zu eindeutigen Ergebnissen bezüglich Ulrichs These führen kann und kein zu verallgemeinerndes Ergebnis der Befragung abzuleiten sein wird, könnten sich Fragestellungen und Hypothesen ergeben, denen in einer weiterführenden Arbeit in einem größeren Rahmen nachgegangen werden kann, besonders in Bezug auf die Entwicklung einer vertieften Sprachbewusstheit, die im Rahmen dieser Arbeit eher am Rande betrachtet wird.
Zudem erhofft sich die Fachlehrerin der 9. Klasse, dass die Fallstudie Erkenntnisse für eine effektive Förderung ihrer Schüler ergibt, die sie bei einer merklichen Steigerung der Ausdrucksfähigkeit im Anschluss an die Studie für die Arbeit mit der Klasse nutzen will.

2 Forschungsstand und Theorie

Mit der Betrachtung und Untersuchung des Wortschatzes rückt eine Teilkompetenz der „sprachlichen Basisqualifikation“ (Ehlich 2013: 129) in den Mittelpunkt, die sowohl die Schriftlichkeit als auch die Mündlichkeit betrifft. An dieser Stelle soll diese allerdings schwerpunktmäßig in Verbindung mit der Schriftlichkeit untersucht werden, wodurch Umfang und Beherrschung des Wortschatzes als eine Teilkompetenz der Schreibkompetenz erscheint. Nicht nur Prof. Wolf klagt hier über mangelnde Kompetenzen der Studenten, sowohl bei der Rezeption und Interpretation, als auch bei der Produktion von Texten. Auf die Textproduktion bezogen gibt es eine Fülle von Modellen, in denen das komplexe Zusammenwirken von verschiedenen Kompetenzen veranschaulicht werden soll. Mit der PISA-Studie 2000 und anderen internationalen Vergleichsstudien wurde deutlich, dass basale Fähigkeiten nicht ausgebildet sind, die die Grundlage für eine erfolgreiche Rezeption, Interpretation und Produktion von Texten sind. Es zeigt sich, dass schon im Gespräch, und folglich dann auch beim Lesen und Schreiben von Texten, die Lernenden Schwierigkeiten haben, andere genau zu verstehen und sich selbst klar und eindeutig verständlich zu machen. Mit dem Ansatz, dass der Erwerb von Schreibkompetenz dadurch unterstützt werden kann, indem einzelne Fähigkeiten durch gezieltes Training von Kenntnissen, beispielsweise anfangs Schriftkenntnisse inklusive der entsprechenden feinmotorischen Fähigkeiten, aufgebaut und gefördert werden können, kann die Komplexität dieses Prozesses in einzelne Teilprozesse unterteilt werden, die möglicherweise einzeln aufgebaut, zumindest aber gezielt gefördert werden können. Die folgende schematisierte Darstellung eines Schreibprozesses macht deutlicher, wie der Prozess in getrennten Teilprozessen dargestellt werden könnte.

Anhand der folgenden Graphik lässt sich feststellen: Auch wenn Teilkompetenzen wie Lexik – Semantik und Stilistik nur zwei von vielen sind, ist die Beherrschung der anderen Kompetenzen ohne entsprechenden Wortschatz nicht denkbar, bis hin zur Generierung von Ideen. Obwohl nicht sicher ist, ob der Mensch zum Denken Sprache benötigt, ist doch die Benennung von Konzepten durch Sprachzeichen eine Hilfe, die wahrgenommene Welt geistig in Ordnung zu bringen, und unerlässlich für die Kommunikation mit anderen. Werden beispielsweise Begriffe und Ideen mittels eines Mindmapping - Verfahrens geordnet, muss der Schreiber über einen entsprechenden geordneten Wortschatz verfügen, der es ihm erlaubt, unterschiedliche Gedanken und Bereiche zu bezeichnen. Adressatenbezogenes Schreiben nimmt auch die Wortwahl in den Blick, um Interessen und Anspruch des Adres-

saten zu bedienen. Erzeugen von Textkohärenz erfordert ein spezifisches Vokabular, das passend eingesetzt werden muss. Die Berücksichtigung formaler Vorgaben setzt einen entsprechenden funktionalen Wortschatz voraus. Treffende eindeutige Formulierungen erfordern einen vertieften Wortschatz, ebenso wie die Fähigkeit der Textrevision. Und - last, but not least – muss für orthographische und grammatikalische Korrektheit das Sprachzeichen auch mit seinem Schriftbild und syntaktischen und syntagmatischen Merkmalen abgespeichert sein, um korrekte Wortbildungen und Satzkonstruktionen zu gewährleisten.



Graphik 1:Schema der Teilprozesse nach Fix (2006: 26ff)

Ergänzend sei hier die Unterscheidung der Kompetenzen nach Ulrich erwähnt. Er unterscheidet sieben Teilkompetenzen der Schreibkompetenz: kognitive Kompetenz, metakognitive Kompetenz, linguistische Kompetenz, Textsortenkompetenz, pragmatisch-kommunikative Kompetenz, metakommunikative Kompetenz und multimediale Kompetenz (vgl. Ulrich 2011: 127). Hier wird noch deutlicher, dass Schreibkompetenz mehr ist als die Beherrschung von Schreibtechniken, indem sie zudem kognitive und metakognitive Bereiche umfasst, die für den effektiven Gebrauch von Sprache grundlegend sind und durch Sprache erst zugänglich werden.

2.1 Wortschatz

Treffend auf den Punkt bringt es in diesem Zusammenhang Winfried Ulrich: Eine Verständigung ohne einigermaßen korrekte Verwendung der syntaktischen Regeln ist schlecht

möglich, ohne Wortschatz aber ist sie unmöglich. Ohne Wörter ist man sprachlos (vgl. Ulrich 2007: 3). Ausgehend von der Elementargröße ‚Wort', deren genaue Definition im Deutschen über die Schrift bestimmt ist, wobei das Leerzeichen (Spatium) Beginn und Ende des - schriftlich - wiedergegebenen Wortes bezeichnet, steht die Metapher ‚Wortschatz' für die Menge der Wörter einer Sprache.

2.1.1 Begriff und Forschungsstand

Allerdings befindet sich der Wortschatz einer modernen Sprache in einem unaufhörlichen Wandel, da Wörter neu gebildet oder aus anderen Sprachen übernommen oder entlehnt werden. Andere hingegen verschwinden aus der mündlichen und/oder schriftlichen Kommunikation oder wandeln ihre Bedeutung und erscheinen in neuen Kontexten (hier sei an das Wort geil erinnert, dessen ursprüngliche Bedeutung ‚sexuell erregt oder erregend' in den Hintergrund getreten ist und das inzwischen Bedeutung und teilweise auch Position des Wortes ‚super' übernommen hat). Die aufzählende Zusammenfassung der Gebrauchswörter in Lexika erfasst jedoch nur einen Teilbereich des Wortschatzes, überwiegend der schriftlichen Kommunikation. Zum Beispiel wird bei einer alphabetisch geordneten Liste die Bedeutungsseite der Wörter nicht beachtet; bei einer systematischen Anordnung ist es nicht möglich, einzelne Wörter nachzuschlagen (vgl. Ehlich 2013: 131f). Zudem wird der Bereich der Varietäten einer Sprache nur teilweise erfasst oder erfolgt in speziellen Wörterbüchern.

Ehlich weist für das Verständnis dessen, was Wörter und Wortschatz sind und welche Rolle sie für die Entwicklung des Menschen spielen, darauf hin, dass große Teile des Wissens begrifflich organisiert und über Wörter zugänglich sind. Wörter sind für die Organisation unseres Wissens von grundlegender Bedeutung (vgl. Ehlich 2013: 134). Wenn also die Wörtersammlungen einer Sprache nicht ausreichen, um das Phänomen „Wortschatz" zu fassen, rückt ein Speichermedium ins Blickfeld, dass den Wortschatz des Individuums fasst und organisiert, so dass bei einem kompetenten Sprecher im Bruchteil einer Sekunde ausreichend mit Wörtern verbundene Konzepte zur Rezeption und/oder Produktion von gesprochener oder geschriebener Sprache zur Verfügung stehen: das mentale Lexikon. Unterschieden werden muss hier zwischen dem größeren rezeptiven und dem deutlich kleineren produktiven Wortschatz.

2.1.2 Mentales Lexikon

Aufbauend auf verschiedene forschungsleitende Metaphern (z.B. die Computermetapher), die als Analogien das komplexe System des mentalen Lexikons veranschaulichen sollen, entwickelten Forscher die unterschiedlichsten Modelle, wie Wörter gespeichert, organisiert und aktiviert werden könnten (vgl. Rickheit/Strohner 2003: 268ff). Mit Hilfe der Modelle werden Strukturen und Abhängigkeiten im mentalen Lexikon deutlich, die sich auch in der Praxis beobachten lassen, beispielsweise in der Bereitstellung alternativer Wörter zur Verwendung in einem bestimmten Kontext, Reaktionen/Assoziationen in Bezug auf bestimmte Reizwörter und besonders bei der Beobachtung der frühkindlichen Entwicklung. Die in der Linguistik erprobte Einteilung der Sprachproduktion in Pragmatik, Semantik, Syntax und Phonologie (Rickheit/Strohner 2003: 278) bietet ebenfalls die Möglichkeit, das Prinzip des mentalen Lexikons darzustellen. Im pragmatischen Prozess wird festgelegt, wozu und in welcher Weise eine Information einem bestimmten Partner übermittelt wird. Die Produzenten einer kommunikativen Handlung stimmen diese sehr genau auf den Empfänger ab, was sich am Ende auch in der Wortwahl und den syntaktischen Strukturen erkennen lässt. Der semantische Aspekt der Sprachproduktion bezieht sich ebenso wie der pragmatische auf die Herstellung von Sinn; ersterer als kommunikativer Sinn, letzterer der der lokalen und globalen semantischen Kohärenz. Hier geht es um die Gewichtung, Abstimmung und Umsetzung der Intentionen sowie um die Referenzproduktion, wobei der Produzent die Konzepte auswählt, die zur Darstellung seiner Vorstellung und seiner Intention geeignet sind. Im Idealfall sind diese mit entsprechenden Sprachzeichen, Wörtern und/oder festen Wendungen, verbunden. Hier ist die Schnittstelle zum mentalen Lexikon. Durch die Auswahl eines oder mehrerer lexikalischer Konzepte wird der intendierte Inhalt der Äußerung festgelegt (vgl. Meyer/Schriefers 2003: 483ff). Im Anschluss werden ein Lemma oder mehrere Lemmata, syntaktische Worteinheiten, auf der Grundlage des lexikalischen Konzeptes ausgewählt (lexikalische Selektion). Damit werden die syntaktischen Merkmale des Wortes für den Aufbau der syntaktischen Struktur zugänglich (vgl. Meyer/Schriefers 2003: 485). Parallel dazu findet eine syntaktische Strukturierung der Handlung statt, um komplexe Zusammenhänge zu kontrollieren. Die abschließenden phonologischen und artikulatorischen Aspekte können an dieser Stelle vernachlässigt werden, obwohl die Betonung, eine Geste oder ein Blick manchmal mehr sagt als 1000 Worte (vgl. Rickheit/Strohner 2003: 278ff). Mit der Sprachproduktion wird ein Kompetenzbereich betrachtet, dessen Grundlagen sich bereits in den ersten Lebensmonaten des Kindes herausbilden, unter Umständen sogar

schon vor der Geburt, und der sich in einem lebenslangen Prozess entwickelt, verfeinert und zu einem Kernbereich der menschlichen Persönlichkeit und Identität herausbildet (vgl. Grimm/Wilde 1998: 446). Auch wenn der Sprachlernprozess zu Beginn affektiv motiviert ist und auf assoziativen Verknüpfungen im sozial-interaktiven Lernkontext beruht, gewinnt er zunehmend eine kognitive Dimension. Hier hat das Wort bei dem entwicklungspsychologisch-funktionalen Deutungsansatz eine zentrale Rolle als Entwicklungsbarometer (vgl. Grimm/Wilde 1998: 447). Jüngere Kinder bauen Wortrepräsentationen auf, die noch nicht vollständig sind, was sich in Übergeneralisierungen, bzw. Überdiskriminierungen zeigt. Diese Wortrepräsentationen, in die als mentale Konzepte oder Begriffe im Verlauf der Entwicklung eine Vielzahl von Erfahrungen integriert wird, basieren auf einer Zusammenfassung von Objekten, Personen oder Ereignissen nach ihrer Ähnlichkeit in Bezug auf gemeinsame Merkmale (vgl. van der Meer/Klix 2003: 337). Veränderungen beim Gebrauch der Wörter deuten daher auf eine Reorganisation des Lexikons hin, zum Beispiel auf die Umstrukturierung in eine hierarchische Organisation der semantischen Wortfelder (vgl. Grimm/Wilde 1998: 461). Mit zunehmender Beherrschung der Sprache übernimmt diese dann selbst einen exponierten Einfluss auf die Begriffsbildung durch

- Differenzierung gebildeter Begriffe,
- Vermittlung neuer Begriffe, die die Weitergabe von Informationen ermöglicht
- Neubildung komplexer, vielfältig vernetzter Begriffsstrukturen, die zur Generierung neuer Wissensstrukturen führen
- Stabilisierung der Ergebnisse kognitiver Prozeduren, Ermöglichen eines erneuten Zugriffs auf Gedächtnisbesitz (vgl. van der Meer/Klix 2003: 339f).

Dabei ist davon auszugehen, dass jeder Mensch mit dem Erwerb der Muttersprache auch lernt, wie der Wortschatz geordnet wird (vgl. Bohn 1999: 86) und dies im Rahmen des eigenaktiven Lernens optimiert (vgl. Eichler 2008: 144). Auch wenn den Modellen für das mentale Lexikon teilweise sehr unterschiedliche Grundannahmen zugrunde liegen, kann zusammenfassend festgestellt werden, dass es sich um ein komplexes, mehrdimensionales Netzwerk handelt, in dem die im mentalen Lexikon gespeicherten Informationen zu einem Lexem in verschiedene Richtungen weisen und sich auf unterschiedliche Merkmale beziehen: phonetisch-phonologische bzw. graphematische, morphosyntaktische, vor allem aber auf semantische. Die Lexeme werden nicht isoliert gespeichert, sondern zusammen mit bedeutungsverwandten ‚Nachbarn', mit denen sie ein strukturiertes System sich gegenseitig beeinflussender Elemente bilden. Ulrich unterscheidet eine Makro- und Mikrostruktur des mentalen Lexikons (Ulrich 2007: 22f). Die Makrostruktur ordnet Lexeme nach Ver-