

Vom Romanischen Grundwortschatz zum Romanischen Kernwortschatz

Identifikation der
opaken Anteile in den Grundwortschätzen romanischer Sprachen
eine Nachlese einer Projektbeschreibung im Jahr 2019

Beschreibung des JLU-Projekts im Verbund von MIRIADI

(01/12/2012-31/11/2015) MIRIADI LLP 531186-LLP-1-2012-1-FR-KA2NW

Vorab: Der ‚Opake Grundwortschatz romanischer Sprachen‘ (OGruRoS) verzeichnet die interromanisch nicht transparenten¹ Bestände der Grundwortschätze (hinfort GWS) von Französisch, Italienisch, Portugiesisch und Spanisch, des Englischen und Lateinischen sowie der deutschen Korrespondenzformen. Primäre materielle Grundlage ist das Repertoire der KLETT-GWS für die genannten Sprachen, deren nicht transparente Bestände mit ihrer Verzeichnung in anderen Glossaren abgeglichen wurden. – Im Folgenden sei das Projekt kurz erläutert.

Inhalt

Verortung des OGruRoS...in der Interkomprehensionsdidaktik	1
Die innere Mehrsprachigkeit des Deutschen	3
Transparenz und Opazität zwischen romanischen Wortschätzen und Englisch	4
Zur Problematik von ‚Grundwortschatz‘	8
Anwendungsfelder des OGruRoS	9
Erstellung und Kontrolle des OGruRoS-Inventars	12
Nachbemerkung im Jahre 2019.....	13
Literatur	15

Verortung des OGruRoS...in der Interkomprehensionsdidaktik :

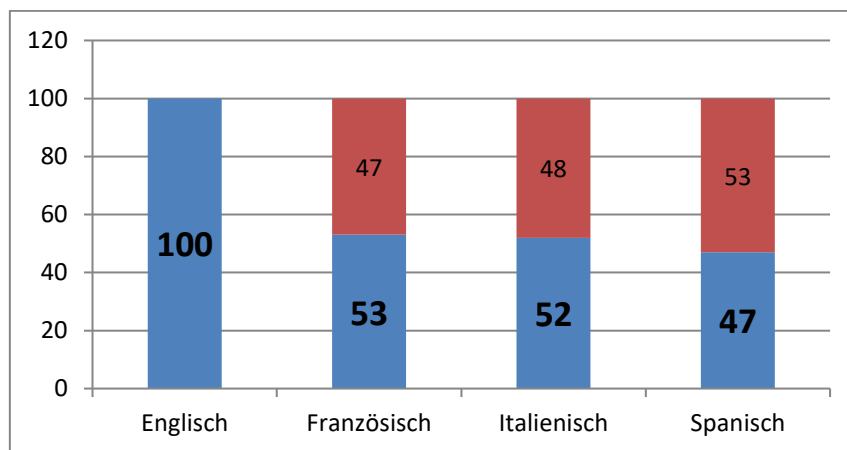
En observant ‚huir‘, un profane constate un fait nouveau et inconnu, que rien à première vue ne lui permet de comprendre ; en le rapprochant de ‚hilo, harina, rehusar‘, il constate qu’une certaine lettre revient fréquemment, en les comparant à ‚fil, farine, refuser‘, que la lettre [h] (en espagnol) correspond régulièrement à la lettre *f* en français ; d’où il peut raisonnablement conclure que ‚huir‘ doit correspondre à ‚fuir‘ (...). Ainsi *hogar* = *foyer*, [g] en espagnol correspondant à *y* en français. (Geysen 1985 : 5)

Leider lassen sich die Bestände europäischer Sprachen nicht, wie man dem Zitat entnehmen könnte, durch Anwendung entsprechender interlingualer Transferregeln zur Gänze transparent setzen. Es

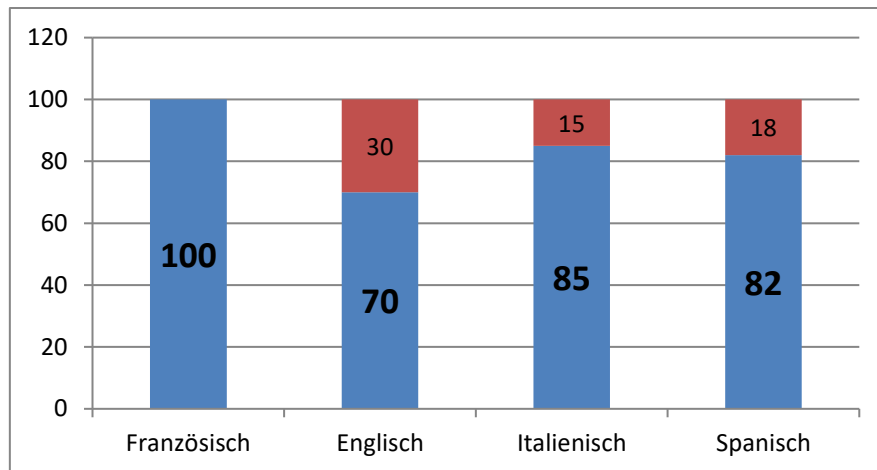
¹ Vgl. zum Begriff der transparenten Wortschätze: Messner (1977: 2f.) und Gauger (1971).

bleiben immer sogenannte „Profilformen“ übrig – um die Terminologie der *Sieben Siebe* (Klein & Stegmann 1999) aufzugreifen. Dies sind Formen, die nur eine einzelne Sprache aufweist. Da eine neue Sprache lernen immer eine Tätigkeit des einzelnen Lerners ist, müssen aus didaktischer Sicht Profilformen als Teilkategorie des (einem Lerner) nicht erschließbaren Wortschatzes gelten. Didaktisch und für die weiteren Ausführungen relevant ist vor allem die Kategorie ‚transparent – opak‘ bzw. ‚verstehen (und verarbeiten) können – nicht verstehen können‘. Hier setzt der OGruRoS an.

Das Projekt steht in einer Tradition, die sowohl den Wortschatz (z.B. Geysen 1985; Harrap's 1991 und weitere; das Internet hat der Mehrsprachenlexikographie neue Möglichkeiten eröffnet) als auch die Grammatik umfasst (z.B. Mätzner 1856; Sommer 1931; Glinz 1994). Während die romanischen Projekte zur (romanischen) Interkomprehension (Galatea, Galanet, Eurom4, Eurom5, Interlat, InterRom und weitere) davon ausgehen konnten, dass romanische Muttersprachler romanische Zielsprachen aufgrund des großen Umfangs des mehr oder weniger panromanischen Transferpotentials weitgehend *ad hoc* bzw. ohne didaktische Anleitung dekodieren können (vgl. hierzu die kritischen Anmerkungen Calvis 2001), ging es in Projekten des deutschsprachigen Raums darum, potentielle Transferbestände erst einmal zu identifizieren. Dies erklärt, weshalb sich Eurom4 und Galatea und weitere darauf konzentrierten, nur solche zielsprachlichen Strukturen zum Gegenstand didaktischer Steuerung zu machen, die interromanisch opak sind², wohingegen die Sprachfamilien übergreifende Interkomprehensionsdidaktik anders vorgehen musste. In diesem Rahmen beschrieb die (deutsche) EuroCom-Initiative (Klein 1997) zunächst systematisch das Transferinventar romanischer Sprachen (Klein & Stegmann 1999). Hufeisen & Marx (Hrsg. 2007) haben diesen Fokus auf die germanischen Sprachen übertragen. Weder EuroComRom noch EuroComGerm verfolgten die Absicht, die *opaken* Wortschatzanteile der Sprachen in didaktisch relevanten Ausschnitten, etwa den Kernwortschätzen, zu erfassen.



² Innerhalb der Romania beschreiben Schmidely et al. (2001) das Inventar von vier romanischen Sprachen unter dem Gesichtspunkt von Gemeinsamkeiten bzw. von ‚Verschiedenheiten in der Gemeinsamkeit‘.



Graphik 1: Transferraten zwischen GWS in %

(Quelle: Meißner 1989)

Die Graphik zeigt die quantifizierten Transferpotentiale innerhalb der Klett-GWS für die häufigsten deutschen Schulfremdsprachen (untere Säulenabschnitte) und die opaken Anteile (obere Abschnitte). Sie visualisiert den Umfang potentieller Synergieeffekte beim Erlernen des romanischen Wortschatzes bzw. des Englischen durch deutschsprachige Lerner bzw. die nicht-transparenten Anteile. Die Ausgangsbasis stellten jeweils die Daten für die (ersten) Fremdsprachen Englisch oder Französisch im Vergleich zu der jeweils anderen Sprache sowie Italienisch und Spanisch. Die Komputation entstand unter der Frage der Vor- und Nachteile bestimmter Sprachenfolgen für den Erwerb der romanischen Mehrsprachigkeit bei Deutschsprachigen³.

Die innere Mehrsprachigkeit des Deutschen

Nicht zu gering einzuschätzen ist die Zahl der Transferbasen, die der deutsche Bildungswortschatz – Lehn- und Fremdwörter, Wörter der Theorie und der Wissenschaft – bereitstellt:

Schließlich bleibt noch die Kategorie der Lehnwörter, die allen mit den wichtigen Dingen des öffentlichen Lebens hinreichend vertrauten Sprachteilhabern nicht nur bekannt sind, sondern auch zu ihrem aktiven Wortschatz gehören, also dem Gemeinwortschatz zugerechnet werden können, z. B. 'Formular', 'Formel', 'Format', 'formlos', 'unförmig', 'formen', 'Uniform', 'Reform', 'Information'. Das Alter der Entlehnung spielt dabei nur eine untergeordnete Rolle. Eine erst in den letzten Jahrzehnten über den Sportjargon aus dem Englischen neuentlehnte Wendung wie 'in Form sein' kann heute bereits als gemeinsprachlich angesehen werden, während damit zusammenhängende Weiterbildungen wie 'formmäßig', 'Formverlust', 'Formsieg', 'Formtraining' noch auf die Fachsprache der Sportler und Sportfreunde beschränkt sind. Viele der jüngsten Entlehnungen aus dem Englischen (22), wie 'Manager', 'Babysitter', 'Hobby', 'Party', 'fair', 'Playboy', 'Sex', sind heute schon Wörter der Gemeinsprache, während andere, wie 'Feature', 'Live-Sendung', 'Foul', 'Computer', 'Disengagement', 'Ghostwriter', noch

³ In Deutschland hat schon Bieritz (1974) darauf hingewiesen, dass die linguistische Beschreibung von interlingual formalen und semantischen Ähnlichkeiten nicht mit der tatsächlichen Kompetenz individueller Lerner, einen interlingualen Identifikationstransfer durchzuführen, gleichgesetzt werden darf. Diese Einschätzung wurde seither in empirischen Arbeiten zur Interkomprehension ebenso bestätigt wie die positiven Lernergebnisse des interkomprehensiven Ansatzes (vgl. die umfangreiche Bibliographie in Bär 2009; Martinez 2008 und 2010; Meißner 2010a; Marx 2010; Bär 2011; des Weiteren liegen zahlreiche einschlägige Untersuchungen aus romanischen Ländern vor; zuletzt u.a.: Jamet 2007; Carullo et al. 2010; Harmegnies et al. 2011; Gauchola 2011; Murillo Puyal 2011).

auf Fachsprachen oder, wie 'handicap', 'understatement', 'gentleman', 'image', noch auf die Gebildetensprache beschränkt sind. (von Polenz 1967:

Auch wenn sich das Deutsche zurückhaltender gegenüber Entlehnungen zeigte als z.B. die romanischen Sprachen (Volmert 1990: 121), so ist doch der Anteil des ursprünglich auf fremde Einflüsse zurückverlaufenden Vokabulars nur schwer zu beziffern und kaum zu unterschätzen (passim: Mackensen 1977; Best 2000; Schulz & Basler 1973ff.).

Empirische Befunde zu Interkomprehensionsprozessen in unbekanntem romanischen Sprachen ergaben deutliche Nachteile von wenig sprachkundigen erwachsenen deutschen Muttersprachlern, die mit dem Bildungswortschatz nur wenig vertraut waren, im Vergleich zu Studierenden der Romanistik (Meißner 1997). Auch Erfahrungen mit Schülern unterschiedlicher Jahrgangsstufen bestätigten die Relevanz des Bildungswortschatzes als Transferpotential. Die von Zimmermann (1990) angeführten Daten aus Übersetzungen von Anglistik-Studierenden ins Englische belegen ebenfalls den starken Rückgriff von aus dem Deutschen bekannten Kognaten (darunter auch auf sog. falsche Freunde). „Internationalismen“ spielen ebenfalls beim Übersetzen und Dolmetschen eine wichtige Rolle: Sie „erleichtern die interlinguale Verständigung und sie sind auch dem Übersetzer eine Hilfe...“ (Arntz 1998: 80). Zahlreiche Belege aus den ‚Ausschnitten aus dem Gießener Datenkorpus zur romanischen Interkomprehension‘ (Meißner: in Arbeit) bezeugen die grundlegende Rolle von muttersprachlichen oder zweitsprachlichen Deutschkenntnissen für das Verstehen romanischer Sprachen.

Der OGruRoS wird daher auch die deutschen Adäquanzen aufnehmen.

Transparenz und Opazität zwischen romanischen Wortschätzen und Englisch

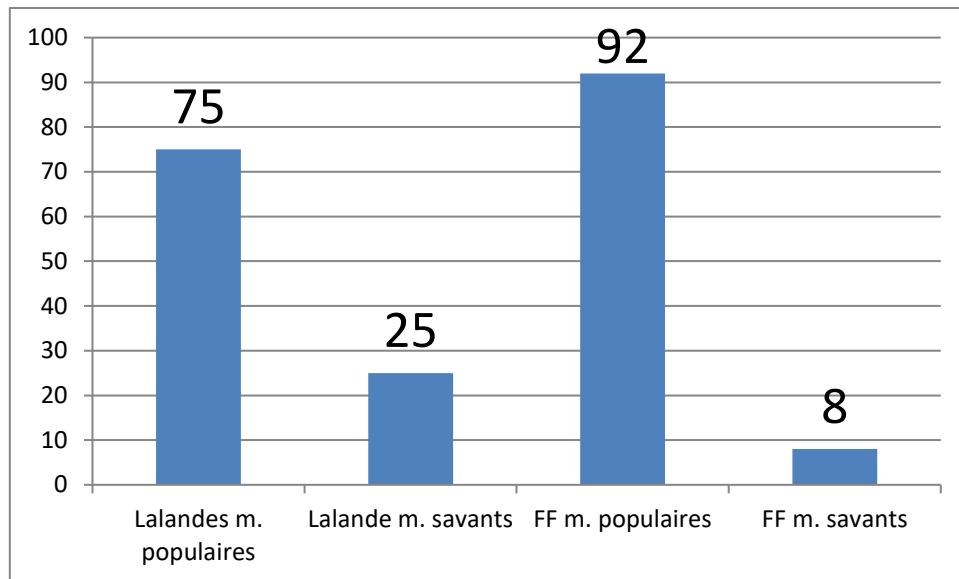
Beim Lesen oder Hören fremder Sprachen verhindern/erschweren bekanntlich die undurchsichtigen (unbekannten) Formen – Lexeme, Morpheme, syntaktische Strukturen – die Dekodation. Formen, deren Bedeutung nicht erkannt wird, können auch nicht wirklich behalten und nur sehr mühsam ‚erworben‘ werden (wie schon Ebbinghaus 1885 zeigte).

Die opaken Bestände befinden sich vornehmlich in den Erbwortschätzen⁴ und hier wiederum in den mündlichen und umgangssprachlichen, durch sprechsituative Konventionen gekennzeichneten Registern⁵. Dies zeigt die Auszählung, der Graphik 2 zugrunde liegt:

⁴ Als Erbwörter bezeichnet die romanistische Lexikologie solche Wörter, die über viele Jahrhunderte, oft seit dem Beginn der romanischen Volkssprachen im Munde der Menschen waren. Dies belegt ihr Lautstand, der sich wesentlich von dem der Etyma unterscheidet (fr. *eau* < lat. ACQUA, *frère* < FRATRE(M), *boue* < kelt. BOW, sp. *lodo* < LŪTUM). Buchwörter hingegen sind spätere Entlehnungen, vorzugsweise aus dem Lateinischen – was sich oft schon an der großen Ähnlichkeit der modernen Form zu den Etyma zeigt (*Komödie*, *commedia*, *comédie*... < COMOEDIA < κωμωδία). Bei den Gräzismen fungierte oft das Lateinische als Vermittler.

⁵ Stefenelli (1992: 384ff.) hat den Einfluss der aus dem Lateinischen stammenden Erb- und Buchwortschätze im Hinblick auf die Sprech- und Schreibregister des Französischen quantifiziert. Bezugskorpus ist der von Louis Delatte besorgte *Dictionnaire fréquentiel de la langue latine* (1981) mit einer Grundlage von 760000 Texteinheiten (560.000 Prosa- und 20.000 Poesietexte).

Aus dem genannten Zentralbestand der tausend häufigsten klassisch-lateinischen Lexeme, also derjenigen Wörter, die im Lateinunterricht in erster Linie vermittelt bzw. erworben werden, leben



erbwörtlich rund zwei Drittel in mindestens einem romanischen Idiom und an die 40 Prozent in allen oder den meisten romanischen Sprachen (zumindest der Frühphase) weiter. Im heutigen Französisch (...) reduziert sich dieser Anteil der direkten erbwörtlichen Kontinuität (...) auf knapp 30 Prozent. Das heißt, rund 290 der tausend häufigsten klassisch-lateinischen Wörter leben kontinuierlich bis in die französische Gegenwartssprache fort. Neben dieser erbwörtlichen Kontinuität besteht aber, wie gesagt, die sekundäre Wiederannäherung an das Latein. Und diese formal gegenüber dem jeweiligen lateinischen Wort nur gering veränderten Latinismen gelehrten Ursprungs umfassen innerhalb des heutigen französischen Wortschatzes auch rund 200 Entsprechungen zum genannten Zentralkorpus der tausend häufigsten klassisch-lateinischen Lexeme. (...) Im (...) Gesamtergebnis bedeutet das, dass sowohl die erbwörtlichen Fortsetzer als auch die Übernahmen gelehrten Ursprungs zu berücksichtigen hat, bedeutet dies, dass von den tausend häufigsten Wörtern, die der Schüler im Lateinunterricht (...) lernt, insgesamt knapp die Hälfte eine Entsprechung im Französischunterricht haben. Hierbei ist die formale Parallelität und damit die Transfermöglichkeit zwar bei vielen Erbwörtern stark eingeschränkt, kaum jedoch bei den später entlehnten Latinismen (und zu mehreren lautlich verschobenen Erbwörtern bestehen auch deutlicher transferierbaren Dublettenentsprechungen, so zu *chose* 'Sache' aus CAUSA der Latinismus *cause* 'Grund'...

Diese (...) Frequenzliste (*des français fondamental*) der 1063 häufigsten Wörter (...) umfasst insgesamt 150 Formen gelehrten Ursprungs und unter diesen auch an die 30 Entsprechungen zu den häufigsten klassisch-lateinischen Lexemen unseres Bezugscorpus (...). Die Latinismen des heutigen Französischen tangi, bei denen aufgrund der formalen Nähe zum lateinischen Wort ein tatsächlicher Transfer im Schnitt weit näher liegt als bei den Erbwörtern, tangieren somit auch den Kernbestand der Alltagssprache. Zum überwiegenden Teil kennzeichnen sie auch heute eher den schrift- bzw. bildungssprachlichen Wortschatz, und wenn wir anstelle des umgangssprachlichen 'français fondamental' die tausend häufigsten Einheiten eines schriftsprachlichen Frequenzwörterbuch zugrunde legen (sc. A. Juilland, *Frequency Dictionary of French Words*, Den Haag/Paris 1970), steigt die Zahl der Entsprechungen gelehrten Ursprungs zu den klassisch-lateinischen Einheiten unseres Zentralkorpus deutlich an, von den knapp 30 auf über 50. Der Gesamtanteil an erbwörtlichen Fortsetzern plus gelehrten Entsprechungen beläuft sich, wenn wir die tausend häufigsten klassisch-lateinischen Lexeme mit diesen häufigsten neufranzösischen Wörtern vergleichen, im sprechsprachlichen Kernbestand des 'français fondamental' auf rund 15 Prozent (122 Erbwörter, 29 Latinismen), im entsprechenden schriftfranzösischen Bestand auf über 20 Prozent (154 bzw. 51).

Graphik 2: Buchwörtliche und erbwörtliche (rote) Anteile im mündlich markierten Repertoire des Français Fundamental im Vergleich zu dem von Lalandes Dictionnaire philosophique in %

(Quelle: Guiraud 1968: 6)

Graphik 2 ist für Zusammenstellung von Texten relevant, die interkomprehensiv arbeitenden Lernern eine zu erschließende Sprache vorstellen. In Frage kommen vor allem Texte, die sich als ‚theorienah‘ bezeichnen lassen, z.B. Transkripte von Vorlesungen, Zeitungsartikel, Sachtexte aller Art, weniger jedoch Texte der fiktionalen Oralität oder der nächsprachlichen mündlichen Register. Aus den Überlegungen zu den Textsorten, welche für die den Einstieg in die Interkomprehension in Frage kommen, lassen sich Orientierungen für die Kompilation des OGruRoS erstellen.

Was ist im Sprachvergleich transferierbar? Die Antwort lautet schlicht und einfach: Transferbasen. Die Interkomprehensionsdidaktik definiert Transferbasen als die dingliche Seite eines Transfers und meint damit, ‚was‘ transferiert wird. Das Was kann sowohl sprachliche als auch lernrelevante Schemata (Erfahrungen) umgreifen. Es kann sich um deklaratives und/oder prozedurales Wissen handeln, um Anwendungswissen von Sprache und Sprachen, um Wissen über Sprache und Sprachen, um Wissen über Sprachenlernen, um kognitives und/oder metakognitives Wissen. Da Sprache immer Inhalte impliziert, ist auch die Dimension des im engen Sinne außersprachlichen Wissens (Domänenwissens) betroffen. Im OGruRoS geht es natürlich nur um linguale bzw. lexikalische Transferbasen.

Modelle für lexikalische Transferbasen⁶ trennen in Anlehnung an die Dualität des Zeichens zwischen Signifikant oder Form einerseits und Signifikat oder Bedeutung andererseits. Betroffen sind aus interlexikalischer Sicht Fragen von Mono- oder Polymorphie bzw. von Synonymie oder Polysemie, wie sie zwischen den Vertretern sogenannter interlexikalischer Serien entgegnetreten. Die Dualität wird in dem in der Interkomprehensionsdidaktik üblichen Begriffspaar von Formkongruenz und Bedeutungsadäquanz gefasst.

Der Zusammenhang lässt sich vereinfacht tabellarisch darstellen.

	Englisch	Deutsch	Spanisch
1. serielle Formkongruenz und Bedeutungsadäquanz	<i>to continue</i> <i>continuity</i>	<i>kontinuierlich</i> <i>Kontinuität</i>	<i>continuar</i> <i>continuidad</i>
	<i>bottle</i> <i>flask</i>	<i>(Bottich)</i> ⁷ <i>Flasche</i>	<i>botella</i> <i>frasco</i>
2. seriell unterbrochene Formkongruenz bei Bedeutungsadäquanz	<i>progrès</i> <i>progressive</i>	<i>Fortschritt</i> <i>progressiv</i>	<i>progreso</i> <i>progresivo</i>
3. Serie ohne Formkongruenz bei nur eingeschränkter Bedeutungsadäquanz (Bedeutungsumschreibung)	<i>womanizer</i>	<i>Frauenheld,</i> <i>Schürzenjäger</i> ...	<i>mujeriego,</i> <i>ligón,</i> <i>picaflor...</i>
4. Bedeutungsadäquanz ohne Formkongruenz	<i>window</i>	<i>Fenster</i>	<i>ventana</i>

⁶ Unter diesem Begriff versteht die Interkomprehensionsdidaktik die materielle Seite eines möglichen interlingualen Identifikationstransfers, der vom Transferprodukt zu unterscheiden ist (Meißner 2004a).

⁷ Vgl. Mackensen 1977: 57 über ahd. *botahha*; Corominas 1980: 104 erklärt die sp. Form über fr. *bouteille* und nennt daneben *botija* < BÜTTÍCULA. *Frasco* sei dagegen gotischen Ursprungs (FLASCÔ). Wortgeschichtlich sind die Formen mit der Geschichte des Weinbaus verknüpft.

5. (Weder Formkongruenz noch Bedeutungsadäquanz)	<i>car</i>	<i>Buch</i>	<i>casa</i>
--	------------	-------------	-------------

Tab. 1: Form- und Bedeutungsrelationen innerhalb von interlingualen Transferbeziehungen

Selbstredend stellen sich die Beziehungen bei weitem nicht immer so einfach dar, wie es die Tabelle suggeriert: Formkongruenzen können synchronisch-evident und auf den ersten Blick hin/beim ersten Hören erkennbar sein oder diachronisch-versteckt (d.h. nur wortgeschichtlich oder etymologisch erschließbar; vgl. die Diskussion in Meißner 1989; Stefenelli 1992; Meißner 2004b). Gleiches lässt sich für Bedeutungsadäquanz sagen. Mit Ausnahme der Weder-noch Serie in der Zeile 5 bilden alle in der Tabelle zusammengestellten Serien Intersynonymie (starke Bedeutungsähnlichkeit) in drei Sprachen ab; jedoch nur die beiden Serien 1 zeigen Formkongruenz. Die Interlexikologie unterscheidet zwischen totaler und abgeschwächter Intersynonymie. Schaefer (1990: 71) definiert unter der Frage der absoluten Bedeutungsäquivalenz Intersynonymie als völlige Übereinstimmung in „paradigmatischer, syntagmatischer und diasystematischer (diachronischer, diatopischer, diastratischer, diakonnotativer, diatechnischer, dianormativer und diafrequenter) Hinsicht“. In der Summe all dieser Kriterien begegnet (absolute) Intersynonymie nahezu ausschließlich in monosemischen Bildungen vorzugsweise fachsprachlicher Bereiche, wie etwa in der Technik oder der Medizin. Im Zusammenhang mit dem Lernen von Sprachen und der Beschreibung des interlingualen Transferpotentials ist die Definition der strengen Intersynonymie wenig zielführend. Denn sie geht zumindest an zwei relevanten Faktoren vorbei: Zum einen blendet sie den Unterschied zwischen der lexikalisierten *Bedeutung* eines Wortes und seiner okkurrentiellen *Verwendung* in einem gegebenen Ko-Text bzw. im Sprachspiel zwischen Sprecher und Hörer/Autor und Leser aus. Sie übersieht, dass die Partner in intra- und interkultureller Kommunikation die okkasionelle Bedeutung von Wörtern in Sätzen und Texten miteinander ‚aushandeln‘ – um es in den Worten Bruners (vgl. 1990: 11) zu sagen. Zum anderen hat die Didaktik anders als die Linguistik vorrangig lernpsychologische Gegebenheiten zu berücksichtigen. Dies betrifft die in der Interkomprehensionsdidaktik oft zitierte Feststellung Ausubels (1968: vi): "If I had to reduce all of educational psychology to just one principle, I would say this: The most important single factor in influencing learning is what the learner already knows." Anders gesagt: Das lernerseitige Vorwissen – auch nicht das (pluri)linguale – ist nie auszuschließen, weil es erst eine wichtige Grundlage für die Verarbeitung neuer Informationen (= Lernen) bzw. für das Erlernen einer zweiten, dritten... Fremdsprache liefert. Dies ist natürlich auch in interkultureller Kommunikation so, wo sich ja mit der Interaktion zwischen den Sprachpartnern, aber auch schon zwischen einem Text und seinem Leser neue ‚Lerneffekte durch Bedeutungskonstruktionen‘ ergeben.

In jedem Fall sind Transferbasen starke Stützen des Fremdspracherwerbs⁸. Dies gilt für alle Fälle des Transferprodukts⁹. Das transforgenerierende Wissen verändert sich im Verlauf des Interkomprehensionsereignisses bzw. der zu einem Identifikationstransfer führenden Handlung. Dies bedeutet auch, dass die Komputation von Transferbasen letztlich immer einen Bias enthalten muss,

⁸ Die anhaltende Diskussion um sogenannte ‚falsche Freunde‘ (*false friends/faux amis*) ist didaktisch und linguistisch weitgehend unsensibel, weil sie erstens die psycholinguistischen Implikationen fremdsprachlichen Sprechens missachtet, zweitens die Erreichbarkeit des (falschen) Lernziels ‚native Sprachkompetenz‘ überwiegend nicht bedenkt und drittens das gerade in der Kommunikation zwischen heteroglotten und heterokulturellen Sprachpartnern stark greifende ‚Aushandeln von Bedeutungen‘ ignoriert.

⁹ Dieses kann auch in einem Ergebnis bestehen, das eine Sprachhypothese nicht bestätigt (Typ : Das vermutete Phänomen X besteht in der Sprache Y nicht)

denn die Antwort auf die Frage ‚Was ist eine identifizierbare Transferbasis für eine zielsprachliche Form‘ steht immer das lernrelevante Wissen eines lernenden/verstehenden Individuums.

Mögliche interlinguale Transferraten sind letztlich immer Ausdruck einer individuellen Transferkompetenz. In Anlehnung an die Kompetenzdefinition des GeR bzw. des REPA (2008; Meißner 2013a) ist hierunter die Fähigkeit zu verstehen, Ressourcen aus den Bereichen Welt-, Sprachenwissen und Wissen zur Selbststeuerung zu mobilisieren, die erst zusammen einen Transfer – gemeint ist hier der interlinguale Identifikationstransfer – ermöglichen. Schon Masperi (2000: 445) hebt im didaktischen Zusammenhang die Bedeutung der Selbstregulation und der Lernattitüden hervor:

L'influence des facteurs psycholinguistiques dans ce type d'activité est donc, de toute évidence, déterminante. Pouvons-nous alors nous contenter d'expliquer aux apprenants francophones à saisir les traits communs de ces langues par une démarche déductive? Une campagne, aussi documentée soit-elle, en faveur des »vrais amis« serait à notre sens aussi peu productive que les traditionnelles mises en garde - listes et dictionnaires à l'appui - contre les »faux amis«. D'un point de vue didactique, il faut à notre avis (...) miser sur la prise de conscience de la parenté linguistique et des stratégies susceptibles d'être mobilisées dans l'activité de lecture/compréhension d'une part et d'autre part établir la confiance non seulement dans la valeur opératoire des congénères mais aussi dans les potentialités du lecteur. Autrement dit, nous avons certes mettre pleinement à profit la comparaison interlinguale, qu'il serait d'ailleurs plus juste de définir, dans la situation d'apprentissage qui nous concerne, non pas comme une simple stratégie cognitive, mais comme un domaine d'action stratégique où interviennent de multiples opérations de traitement de l'information. Mais tout ce travail d'optimisation de la parenté linguistique doit s'intégrer dans une pédagogie de processus (...), qui donne donc égard au développement de l'habileté de lecture/d'intercompréhension, la priorité au »savoir chercher«, plutôt qu'au savoir tout court.

Zur Problematik von ‚Grundwortschatz‘

Eine feste Grenze zwischen Grundwortschatz und übrigen allgemeinen Wortschatz gibt es (...) nicht. Als Wortschatzminimum im Sinne einer lexikalischen Grundlage der Spracherlernung ist der Grundwortschatz ein Durchgangsstadium für die weitere Aneignung einer Fremdsprache und die Vervollkommnung der Sprachbeherrschung. (Ricken 1983: 97)

Der Begriff *Grundwortschatz* ist ebenso wenig wie seine semantischen Nachbarn *Mindestwortschatz*, *zentraler Wortschatz*, *Kernwortschatz*, *Basiswortschatz*, *Gebrauchswortschatz*, *Minimalwortschatz* u.a.m. eindeutig eingrenzbar (vgl. die Nachzeichnung der Diskussion in Meißner 2006). Unter *Grundwortschatz* versteht das Projekt in Anlehnung an Kühn (1990) und Schnörch (2002: 24), dass es sich nicht handelt

...um ein homogenes Gebilde, das sich mit lediglich einem fest definierten Set an Verfahren bestimmen ließe: Er ist nur insoweit in sich geschlossen, als versucht wird, seinen Umfang zu begrenzen; offen ist er zwangsläufig im Hinblick auf die anderen Ebenen des sprachlichen Systems. Was seine Anwendbarkeit betrifft, so lassen sich zumindest die genannten Bereiche unterscheiden; diese Differenzierung der verschiedenen Grundwortschätze verlangt allerdings eine stärkere Einbindung der Zielvorgaben und demgemäß eine klare, d.h. zweckgerichtete Auswahl der entsprechenden Methoden sowie Transparenz bei der Vorgehensweise.

Der Begriff ‚Grundwortschatz‘, (...) ist somit nur als relative Größe zu verstehen: (...). Infolgedessen kann es **den** allgemein verbindlichen Grundwortschatz auch nicht geben, sondern lediglich einen Grundwortschatz (von mehreren möglichen), der nur für ein ganz bestimmtes, vorab definiertes Anwendungsgebiet Gültigkeit besitzt.

In Anlehnung an vorausgegangene Untersuchungen unterstreicht Schnörch die Abhängigkeit des Profils von GWS von Lehr- und Lernzielen. Wegweisend für die jüngere Wortschatzdidaktik sei die Beobachtung Passovs (1980) einer „Orientierung auf das System der Rede und nicht auf das System der Sprache“. Sie hänge mit der kommunikativen Wende des Fremdsprachenunterrichts zusammen:

Wenn als Ausbildungsziel nicht die Aneignung des Sprachsystems, sondern die Entwicklung der Redetätigkeit angesehen wird, so muss man auch eine adäquate linguistische Grundlage haben, was bedeutet, dass diese Grundlage im System der Rede selbst zu suchen ist. (Passov 1980: 11, zit. bei Schnörch 2002: 33)

Der Notiz kommt im vorliegenden Kontext insoweit Bedeutung zu, als sich, wie bereits angedeutet, Lesewortschätze grundlegend von Sprechwortschätzen unterscheiden. Vokabular, das nahezu ausschließlich sprechend (und nicht schreibend) verwendet wird, gehört Themenbereichen an, die nur selten verschriftet werden und ist dementsprechend z.B. in den schon erwähnten Zeitungstexten, wissenschaftlichen Abhandlungen, Sachtexten usw. eher nur selten zu finden. Forschungen zur romanischen Interkomprehension zeigen zudem, dass nicht alle sprachlichen Register und Varietäten in gleicher Weise interlingual transparent sind. Generell gilt: Der Sprechwortschatz, insbesondere der zum Substandard hin geöffnete, ist wesentlich weniger transparent als z.B. ‚theorienahe‘ Register. All dies bedeutet, dass das Register der Mündlichkeit für den vor allem auf das Lesen zielsprachlicher Texte abhebenden Interkomprehensionsansatz und für die Konstruktion des OGruRoS weniger relevant ist.

Fazit: Das Repertoire des OGruRS ist von der Finalität bzw. einer spezifischen Definition der Nützlichkeit her einzugrenzen. Dabei spielen die Faktoren Frequenz, Repartition und Disponibilität nur eine untergeordnete Rolle. Vorrangig ist die Begründung im Sinne der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Das übergeordnete Kriterium lautet: **Die Formen der Grundwortschätze ausfindig machen und beschreiben, die einem vergleichsweise spontanen Verständnis eines Textes in einer noch nicht erlernten romanischen Sprache oder Englisch entgegenstehen.** Dies fokussiert auf Einheiten, die nicht idiomatisch gebunden, sondern in der Tendenz eher frei kombinierbar sind.

Anwendungsfelder des OGruRoS

Da sich erfolgreiches Lernen ergibt, wenn vorhandenes lernrelevantes Wissen mit neuem Wissen zielführend verbunden werden kann, kommt es im Fremdsprachenunterricht generell darauf an, die Strukturen einer (noch weitgehend unbekannt) Zielsprache den Lernern möglichst schon zu einem frühen Zeitpunkt transparent zu machen¹⁰, so das ‚neue‘ Sprachmaterial einer tieferen mentalen Verarbeitung zugeführt werden kann¹¹. Die Interkomprehensionsmethode setzt weitgehend darauf, dass Lerner entsprechende Prozesse selbst initiieren, indem sie sich über die Rezeption von Texten den Wortschatz und die Grammatik der Zielsprache erschließen. Lehrseitig wird die Bildung der ‚Hypothesengrammatik‘¹² durch entsprechende Lernarrangements und/oder einen entsprechenden

¹⁰ Natürlich kann die Interkomprehensionsmethode auch gezielt zur Ausbildung mehrsprachlicher Lesekompetenz eingesetzt werden. In diesem Fall wäre ‚eine Zielsprache‘ durch ‚mehrere Zielsprachen‘ zu übersetzen. Die erwähnten romanischen Interkomprehensionslehrwerke bzw. –lernwerke tun genau dies.

¹¹ Verwiesen sei auf das Informationsverarbeitungsmodell von Rumelhart & Norman (1978).

¹² Mit diesem Begriff fasst die Interkomprehensionsdidaktik jene ziel-und/oder zwischensprachlichen Schemata, die im Interkomprehensionsereignis über die Zielsprache oder über die Entsprechungen/Nichtentsprechungen zwischen den in den Vergleich einbezogenen Sprachen entstehen. Der Begriff ‚Hypothesengrammatik‘ deutet darauf hin, dass die gewonnenen Schemata einer Überprüfung bedürfen.

Unterricht gefördert. Die mentale Verarbeitung sprachlicher Informationen gerät umso nachhaltiger bzw. breiter und tiefer, desto mehr Formen und Bedeutungen (bzw. grammatikalischen Funktionen usw.) lernerseitig identifiziert und semantisiert werden können.

Gelingt es Lernern, schon früh in einer Zielsprache eine operable Lesekompetenz auszubilden, so hat dies nach der übereinstimmenden Auskunft vorliegender Empirie zahlreiche Rückwirkungen. Diese Aussage gilt sowohl im Hinblick auf eine konkrete ‚Lernstrecke‘ (z.B. der Erwerb des Russischen im Erwachsenenalter) als auch auf Fragen des Lebensalters (Meißner 2013c). Zu Recht unterstreichen die empirischen Daten Morkötters (2014), dass bereits kindliche Lerner zu Beginn der Sekundarstufe I ihre Sprachlernkompetenz an interkomprehensiven Verfahren ausbilden können. Solche Lehrlernstrategien zielen auf eine

- Stärkung der Selbstwirksamkeitserfahrung im Bereich Sprachenlernen
- Vergrößerung des zur Erhöhung des Intake führenden Inputs über das Lesen und Hören der Zielsprache
- Sensibilisierung für die eigene Mehrsprachigkeit
- Erhöhung des individuellen Mehrsprachenwachstums infolge auch auf die Brückensprachen zurückwirkender Transferprozesse
- Verbesserung der Einsicht in das eigene Sprachenlernen
- Verbesserung der Sprachlernkompetenz

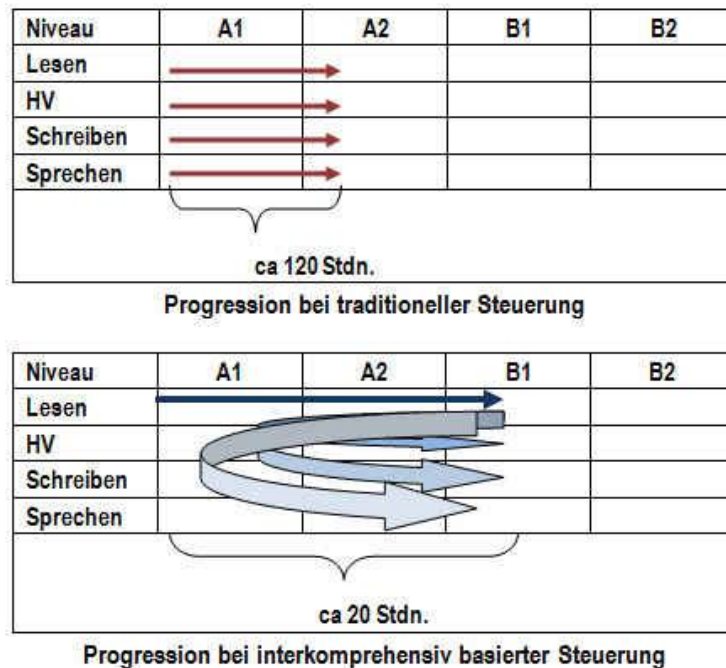
Allerdings: Übersteigt innerhalb eines Textes der Anteil der opaken Formen und Bedeutungen das Gesamt der lexikalischen, morphologischen, semantischen *types* um etwa 30 von Hundert, so gestalten sich das Verständnis und das Verstehen als schwierig. Schwer dekodierbare Texte sind deshalb schwer, weil sie einen vergleichsweise geringen Anteil an Transferbasen aufweisen.

Um positive Sprachlernerfahrungen in Gang zu setzen, müssen Lerner befähigt werden, sprachlichen Input erfolgreich im Sinne der angestrebten Kompetenzen zu verarbeiten. Dies heißt konkret, dass sie Texte dekodieren und verstehen können. **Texte müssen daher ein Weniger an Opazität und ein Mehr an interlingualer Transparenz aufweisen. Hierzu beizutragen ist der Zweck des OGruRoS.**

Dies stellt die Frage nach den Anwendungsfeldern des OGruRoS.

Diese betrifft im Falle der zweiten, dritten und weiteren Fremdsprachen den Aufbau des Sprachcurriculums bzw. die Anordnung der zu erwerbenden Elemente im Rahmen einer didaktischen Steuerung (die durchaus auch eine Selbststeuerung durch die Lerner sein kann).

Das folgende Schema vergleicht die Progression von herkömmlichem, alle Teilkompetenzen parallel ausbildendem und interkomprehensiv basiertem Lernen bzw. Unterricht.



Graphik 3: Progressionsverläufe

Während die traditionelle Steuerung der Tatsache nicht Rechnung trägt, dass das rezeptive Sprachwissen das produktive Sprachkönnen bei weitem übersteigt, ist die Berücksichtigung dieses Unterschieds für den interkomprehensiv basierten Unterricht grundlegend. Modell 2 in Graphik 3 zeigt, wie die Aktivierung der linguualen Ressourcen über das Lesen (und das Hören) sehr rasch eine vergleichsweise hohe rezeptive Kompetenz aufbaut. Sie kann – wenn gewünscht – zur Grundlage für den Aufbau auch produktiver Fertigkeiten benutzt werden. Es wurde in der Vergangenheit vielfach und von zahlreichen Autoren hervorgehoben, dass die Aktivierung des lernrelevanten Vorwissens – das systematische Inferieren – ein didaktisches Merkmal guten Tertiärsprachenunterrichts ist (u.a. Vences 2006; Meißner 2010).

Empirische Studien zum interkomprehensiv basierten Fremdsprachenunterricht belegen deutlich:

- dass sich erfahrene Sprachenlerner stark auf interkomprehensiv basierte Strategien stützen (z.B. Martinez 2008; Bär 2009; Carullo et al. 2010; Meißner 2010),
- dass der interkomprehensiv basierte Ansatz als eine wirksame Strategie zur Erzeugung von Sprachlernkompetenz darstellt (u.a. Meißner & Morkötter 2009; Martinez 2010; Morkötter 2011),
- dass der starke Inhaltsbezug (*content learning*) des interkomprehensiv basierten Ansatzes die Motivation für das Sprachenlernen erhöht (Bär 2010),
- dass fossilisierte Sprachlernattitüden Verfahren im Wege stehen, die – wie der interkomprehensiv basierte Ansatz – ein Mehr an reflexivem Lernen einfordern (Schröder-Sura 2011),
- dass interkomprehensiv basierte Aufgaben zu Beginn der Begegnung mit einer neuen Zielsprache generell eher schwer fällt und dass sich dieser Eindruck schon nach wenigen Erfahrungen mit Interkomprehension ändert,
- dass starke Indizien dafür sprechen, dass der schulische Fremdsprachenunterricht das Lernen der Lerner nicht zum Gespräch im Klassenraum macht. Dies betrifft insbesondere individuelle

Lern- und Sprachverarbeitungsprozesse (Meißner & Schröder-Sura (Koord.) 2009; passim: Beckmann 2014)

Hieraus ergibt sich, dass der OGruRoS ein Instrument ist, das in geeigneter Form zu Beginn bzw. vor dem eigentlichen Einsatz interkomprehensiver Textarbeit einzusetzen ist. Dies kann auf verschiedene Weise geschehen, z.B.

- im Unterricht im Zusammenhang mit der Textarbeit, die sich an den Vorteilen des „unstrukturierten Inputs“ orientiert
- im Tertiärsprachenunterricht, wo der Erwerb transparenter Formen entsprechend proportioniert ‚vorgeschaltet‘ wird.
- durch entsprechende Aufgabenformate schon zu Beginn der Sekundarstufe I.

Erstellung und Kontrolle des OGruRoS-Inventars

Die Zusammenstellung des OGruRoS-Inventars erfolgt in folgenden Schritten:

1. Erfassung aller Haupteinträge aus den genannten GWS-Listen zu den Sprachen Französisch, Englisch, Italienisch, Lateinisch, Portugiesisch und Spanisch in der Datenbank romGWS. Zu vernachlässigen sind also Phraseologeme und Anwendungsbeispiele.
2. Identifikation der opaken Lemmata und Zusammenstellung in der Datenbank opakeGWS:
 - a. Erfassen des französischen Bestandes opaker Formen und seine serielle Darstellung mit den Spalten Fr-En-It-La-Pg-Sp-De.
 - i. Erweiterung der französischen Liste um opake konjugierte Formen (in einer Hypertext-Architektur zu opaken GWS.
 - b. Erfassen der englischen opaken Formen und ihre Integration in die Datenbank 2.
 - c. Analoge Verfahren (wie 2a) zu... den italienischen, lateinischen, portugiesischen, spanischen und deutschen Grundwortschätzen.
 - i. Erweiterung der Listen um opake konjugierte Formen als Hypertexte.
3. Rückvergleiche mit dem Mehrsprachen-GWS von Oehler et al. (1971). Ggf. Identifikation und Integration weiterer opaker Formen in den Zielwortschätzen (vgl. hierzu Volmert 1990: 98).
4. Rückvergleiche mit weiteren Arbeiten zur Zentralität der Wortschätze und Überprüfung ausgesuchter Buchstabenstrecken.
5. An die Zusammenstellung des romanischen GWS schließt sich eine Überprüfung anhand von Texten an. Es soll belegt werden, inwieweit das OGruRoS-Inventar in den Grund- und Mindestwortschätzen verzeichnet ist. Selbstverständlich ist zu diesem Zeitpunkt noch eine Veränderung der Liste möglich.
6. Erstellung einer Einführung in die Benutzung des OGruRoS
7. Publikation der Liste in elektronischer Form auf der Seite von MIRIADI und in GiF:on.
8. Publikation eines Aufsatzes zu OGruRos in einer wissenschaftlichen Zeitschrift.

Mögliche Erweiterungen (unter Vorbehalt):

9. Integration des OGruRoS-Inventars in vorhandene Aufgabenformate zur Interkomprehension.
10. Erstellung eines Lernwörterbuchs auf der Grundlage des OGruRoS-Inventars.

Es ist auf der Grundlage der Datenbank romGWS und der Listen von Oehler et al. zu prüfen

- a) inwieweit die deutsche Adäquanzspalte Grundlage für die Erstellung eines Grundwortschatzes für Romanophone und der Zielsprache Deutsch sein kann,
- b) inwieweit diese Liste für das Erlernen einer Lesekompetenz in germanischen Sprachen sinnvoll sein kann,
- c) inwieweit diese Liste für das Erlernen weiterer romanischer Sprachen und Varietäten erweitert werden kann.

Die Fragen sind nicht im Projekt des deutschen Partners von MIRIADI inkludiert.

Nachbemerkung im Jahre 2019

In der Rückschau auf das Projekt des Gießener Partners in MIRIADI ergeben sich folgende Addenda:

1. Die Erstellung eines GWS (Frequenzrang <2000) setzte eine Erfassung des entsprechenden Minimal- bzw. Kernwortschatzes (frq<5000) voraus. Dies wurde ermöglicht durch die in den letzten beiden Jahrzehnten erstellten Listen der IT-gestützten Lexikographie. Eine wesentliche Voraussetzung hierfür war, dass diese Listen nach einheitlichen Kriterien kompiliert wurden. Beide Bedingungen trafen positiv auf die bei Routledge verlegten *Core Vocabulary Dictionaries* zu. Für das Italienische wurde das *Lessico di frequenza dell'italiano parlato* (De Mauro et al. 1994) herangezogen, da für diese Sprache kein *Dictionary* vorliegt.
2. Dass das Projekt in der romanistischen Interkomprehensionsdidaktik unter MIRIADI verortet war, erbrachte für den Gießener Partner zwei Auflagen: (1) die Erstellung einer Lernapp (die in diesem Fall die Existenz einer entsprechenden Datenbank voraussetzte – hierzu musste externe Expertise eingekauft werden – und (2) die Erstellung einer Datenbank. Dabei war von vornherein klar, dass beide heute geltenden Standards entsprechen mussten – sowohl bzgl. der Datenbank als auch der Lernsoftware.
3. Die Zurückweisung von subjektiven Auswahlkriterien für die Konstruktion der mehrsprachigen Datenbank und ihre Ausrichtung an heute möglichen Standards bedeutete eine erhebliche Ausweitung der notwendigen Investition an Zeit und Expertise.
 - a. Insbesondere musste eine Struktur entwickelt werden, die die Auswahl (und Präsentation) des Materials nach lexikologisch und pädagogisch relevanten Kriterien erlaubte (vgl. Meißner 2016).
 - b. Sodann war eine App zu entwickeln, die auf den gängigen Systemen lauffähig sein sollte (Android, Windows, iOS).
 - c. Aus heutiger Sicht – nach weitgehender Fertigstellung der Datenbank – und nach Fertigstellung der den Kernwortschatz betreffenden App (EuroComDidact ToGo) lässt sich feststellen, dass die Planung und Erstellung der Datenbank und der App viele tausend Arbeitsstunden erforderten. Dies lag bei weitem außerhalb des geplanten Finanzrahmens. Dies erklärt die Begrenzung von <http://miriadi.eurocomdidact.eu> auf den Grundwortschatz, denn dieser konnte aus den Inventaren vorhandener Listen erstellt werden, denen ja durchaus eine gewisse Reliabilität zu gesprochen werden konnte. Als geeignet erschienen die Klett'schen *Grund- und Aufbauwortschätze* (Nickolaus 1963). Auf dieser Grundlage konnte die App 2015 in einer Beta-Version veröffentlicht werden. Damit war die Pflicht des Gießener Partners gegenüber dem MIRIADI-Projekt erfüllt.
 - d. Zur Aufstockung der Datenbank von einem frq<2000 auf frq wurden die schon erwähnten Routledge-Listen und das LFIP herangezogen

4. Die Fragen von erforderlichem Arbeitsaufwand und Qualitätsstandards von Datenbank und App verlangte eine weitere Entscheidung über Herstellung und Verwendung von Datenbank und App. Dies betraf insbesondere die Freigabe bzw. den Schutz der Daten. Denn es war davon auszugehen, dass das Inventar der Datenbank vielfacherseits Gegenstand nicht nur berechtigter Neugierde, sondern auch der Begierde sein würde. Dies betraf potentiell sowohl die Forschung als auch Unternehmen des Lehr- und Lernmittelmarktes. Eine Freigabe war nicht im Sinne der Autoren. Um Missbrauch und unberechtigten Nutzung zu verhindern, wurde die Datenbank in einem geschützten Raum abgelegt, von dem aus sie die App alimentieren konnte, um Übungen aufzubauen. Ein Herunterladen des KRM-Inventars sollte nicht möglich sein.
5. Zusätzlich zu Datenbank und Apps sollte ein Internet-Auftritt von EuroComDidact ermöglicht werden; auch um die Nutzung der Apps zu erleichtern und um den interkomprehensiven Ansatz des Sprachenlernens zu unterstützen, dessen Relevanz zahlreiche empirische Studien Evidenz bescheinigen und der in mehreren EU-Dokumenten hervorgehoben wird.

Damit sind die wesentlichen Gründe genannt, welche die Entwicklung des GWS bzw. des KRM bestimmten. Weitere Fragen, insbesondere zum KRM, werden in entsprechenden Publikationen genannt.

Literatur

Grundlagen für die Kompilation des OGruRoS

- Geysen, Raymond (1985): *Dictionnaire des formes analogues en sept langues: latin, italien, espagnol, français, anglais, néerlandais, allemand*. Paris: Geysen et Eds. Duculot.
- Giovanelli, Paolo (1971): *Grund- und Aufbauwortschatz Italienisch*. Stuttgart: Klett.
- Harrap's (1991): *Harrap's dictionnaire multilingue : Allemand-Anglais-Espagnol-Français-Italien*. München : Editions Compact.
- Heupel, Carl (1966): *Grund- und Aufbauwortschatz Spanisch*. Stuttgart: Klett (zahlreiche weitere Aufl.).
- LESA Printing & Production (1997): *Europawörterbuch. Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch, Italienisch*. Genève: Lechner Books.
- Nickolaus, Günter (1963): *Grund und Aufbauwortschatz Französisch*. Stuttgart: Klett (1963 bis 1970, 14 Auflagen).
- Oehler, Heinz. Sörensen, Ingeborg. Heupel, Carl & Vogt, Helger Oleg (1971): *Grundwortschatz Deutsch in sechs Sprachen: Grundwortschatz Deutsch - Allemand fondamental - Vocabulario base tedesco - Alemán fundamental - Essential German - osnownaj leksika nemetschkogo jesika*. Stuttgart: Klett.
- Schulz, Hans & Basler, Otto (1973-1983): *Deutsches Fremdwörterbuch*. Begründet von H. Schulz, fortgeführt von O. Basler, weitergeführt im Institut für Deutsche Sprache, Berlin/New York, 6 Bde.
- Weis, Erich (1977): *Grund- und Aufbauwortschatz Englisch*. Stuttgart: Klett Verlag (Neuauf. 1988)

Grundlagen für die Kompilation des Kernwortschatzes der romanischen Mehrsprachigkeit

- Davies, Mark (2007): *A Frequency Dictionary of Spanish. Core vocabulary for learners*. New York/London: Routledge.
- Davies, Mark & Preto-Bay Ana Maria Raposo (2007): *A Frequency Dictionary of Portuguese. Core cocabulary for learners*. London/New York: Routledge.
- Lonsdale, Deryle & Le Bras, Yvon (2009): *A Frequency Dictionary of French. Core Vocabulary for Learners*. London/New York: Routledge
- De Mauro, Tullio. Mancini, Federico. Vedovelli, Massimo & Voghera, Miriam (1993): *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*. Prefazione di Pierluigi Ridolfi. S.l.: ETASLIBRI.

Historische Wörterbücher

- Corominas, Joan (1980): *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.
- Dauzat, Albert. Dubois, Jean & Mitterand, Henri (1971): *Nouveau dictionnaire étymologique et historique*. Paris : Larousse.
- Mackensen, Lutz (1977): *Deutsche Etymologie. Ein Leitfaden durch die Geschichte des deutschen Wortschatzes*. Bremen: Schünemann.
- Meyer-Lübke, Wilhelm (1911): *Romanisches etymologisches Wörterbuch*. Heidelberg: Winter's Universitätsbuchhandlung.

Referenzen

- Alvermann, Andrea (1994): Internationalismen. Neue Perspektiven für den Fremdsprachenunterricht. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 21, 84-95.

- Arntz, Reiner (1998): Terminologie der Terminologie. In: Snell-Hornby. Hönig, Hans G., Kußmaul, Paul & Schmitt, Peter A. (Hrsg.) (1998): *Handbuch Translation*. Tübingen: Stauffenberg, 77-82.
- Ausubel, David (1968): *Educational Psychology. A Cognitive View*. New York: Harcourt Brace & World.
- Bär, Marcus (2009): *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Tübingen: Narr.
- Bär, Marcus (2010): Motivation durch Interkomprehensionsunterricht – empirisch geprüft. In: Doyé & Meißner (Hrsg.), 281-290.
- Beckmann, Christine (2014): *Lernziele und Lehrziele in der Sicht von Schülern der Sekundarstufe II und Studierenden. Eine quantitative Analyse zur Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Bieritz, Wolfgang D. (1974): *Semantischer Transfer auf verwandte Fremdsprachen. Die Bedeutungserschließung der Inhaltswörter des spanischen Grundwortschatzes durch Schüler und Studenten mit lateinischen und französischen Vorkenntnissen.*, Bochum: Seminar für Sprachlehrforschung.
- Braun, Peter (1990): Internationalismen - gleiche Wortschätze in europäischen Sprachen. In: Braun et al. (Hrsg.), 13-32.
- Braun, Peter. Schraeder, Wolfgang & Volmert, Johannes (Hrsg.) (1990). *Internationalismen. Studien zur interlingualen Lexikologie und Lexikographie*. Tübingen: Niemeyer.
- Bruner, Jerome (1990): *Acts of meaning*. Cambridge/London: Harvard University Press.
- Calvi, Anna Vittoria (2001): Comprendere un testo spagnolo: trasparenze, opacità e falsi amici. In: Cancellier, Antonella & Londero, Renata (a cura di): *Italiano e spagnolo a contatto. Atti del XIX Convegno dell'Associazione Ispanisti Italiani (AISPI). Roma, 16-18 settembre 1999*. Padova: Unipress, 55-67.
- Carullo, Ana María. Machiaro, Silvana & Pérez, Ana Cecilia (2010): Estrategias cognitivas y metacognitivas en hispanohablantes debutantes en lectura intercomprensivas en lenguas romances. In: Doyé & Meißner (Hrsg.), 250-266.
- Doyé, Peter & Meißner, Franz-Joseph (2010) : *Lernerautonomie durch Interkomprehension / Promoting Learner Autonomy Through Intercomprehension / L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension*. Tübingen: Narr Verlag.
- Ebbinghaus, Hermann (1885): *Über das Gedächtnis: Untersuchungen zur experimentellen Psychologie*. Leipzig: Duncker & Humblot 1885.
- Gauchola, Roser (2011): Une approche expérimentale de l'intercompréhension orale. Optimiser la perception phonématique de l'espagnol par les locuteurs francophones et catalanophones. In : Meißner et al. (eds.), 164-181.
- Gauger, Hans-Martin (1971): *Durchsichtige Wörter. Zur Theorie der Wortbildung*. Heidelberg: Winter.
- Glinz, Hans (1994): *Grammatiken im Vergleich. Deutsch - Französisch - Englisch - Latein. Formen, Bedeutungen, Verstehen* (Reihe Germanistische Linguistik 137: Kollegbuch), Tübingen: Niemeyer.
- Guiraud, Pierre (1968): *Les mots savants*. Paris : QSJ 1325.
- Harmegnies, Bernard. Delplancq, Véronique. Piccaluga, Myriam & Poch-Olivé, Dolors (2011): Effet de la modalité perceptuelle (lecture vs. écoute) et de la connaissance du français sur le traitement de la transparence lexicale pour le couple français-portugais. In : Meißner et al. (eds.), 182-203.
- Hufeisen, Britta & Marx, Nicole (Hrsg.) (2007): *EuroComGerm - Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen können*. Aachen: Shaker.

- Jamet, Marie-Christine (2007): *A l'écoute du français. La compréhension orale dans le cadre de l'intercompréhension des langues romanes*. Tübingen : Narr.
- Klein, Horst G. & Stegmann, Tilbert D. (1999): *EurocomRom. Die sieben Siebe. Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker.
- Klein, Horst G. (1997): Das Neldophon: Ist Eurocomprehension machbar? In: Moelleken, Wolfgang & Weber, Peter (eds.): *Neue Forschungsarbeiten zur Kontaktlinguistik*. Bonn: Dümmler, 270-278.
- Kühn, Peter (1990): Das Grundwortschatzwörterbuch. In: Hausmann, Franz Josef. Reichmann, Otto. Wiegand, H. E. & Zgusta, L. (Hrsg.) (1989 ff.): *Wörterbücher. Dictionaries, Dictionnaires. International Encyclopedia of Lexicography*. Berlin/New York: de Gruyter. VIII, 1353-1364.
- Martinez, Hélène (2008): *Lernerautonomie und Sprachlernverständnis. Eine qualitative Untersuchung bei zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern romanischer Sprachen*. Tübingen: Narr.
- Martinez, Hélène (2010): Plurilingüismo, intercomprensión y autonomización: el aporte de las lenguas ayl desarrollo de la autonomía. In: Doyé & Meißner (Hrsg.), 146-160.
- Marx, Nicole (2010): *eag and Multilingualism Pedagogy. An Empirical Study of Students' Learning Processes on the Internet Platform English after German*. In: Doyé & Meißner (Hrsg.), 225-236.
- Maspero, Monica (2000): *Etude explorative des conditions d'autonomisation de lecteurs francophones débutants en italien*. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Mätzner, Eduard (1856): *Französische Grammatik mit besonderer Berücksichtigung des Lateinischen*. Berlin: Weidmannsche Buchhandlung (3. Aufl.).
- Meißner, Franz-Joseph (1989): Grundwortschatz und Sprachenfolge. Eine statistische Quantifizierung zum lexikalischen Transfer: Französisch/Englisch - Englisch/Französisch Spanisch, Italienisch, *französisch heute* 21, 377-387.
- Meißner, Franz-Joseph (1997): Philologiestudenten lesen in fremden romanischen Sprachen. Konsequenzen für die Mehrsprachigkeitsdidaktik aus einem empirischen Vergleich. In: Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Interaktiver Fremdsprachenunterricht. Wege zu authentischer Kommunikation. Ludger Schiffler zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 25-44.
- Meißner, Franz-Joseph (2004a): Transfer und Transferieren. Anleitungen zum Interkomprehensionsunterricht. In: Klein, Horst & Rutke, Dorothea (Hrsg.): *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension*. Aachen: Shaker, 39-66.
- Meißner, Franz-Joseph (2004b): Der romanische Wortschatz in didaktischer Sicht. In: Tschirner, Erwin (Koord.): *Wortschatz - Wortschatzerwerb – Wortschatzlernen. Fremdsprachen Lehren und Lernen* 33. Tübingen: Narr, 147-164.
- Meißner, Franz-Joseph (2006): *Le Français Fondamental et les vocabulaires de base en Allemagne*. *französisch heute* 37, 336-347.
- Meißner, Franz-Joseph (2010a): Interkomprehension empirisch geprüft: Kompetenzprofile, Mehrsprachenerlebnis, Lernerautonomisierung. In: Doyé & Meißner (eds.), 193-224.
- Meißner, Franz-Joseph (2010b): Grundlagen der Tertiärsprachendidaktik: inferentielles Sprachenlernen. In: Meißner, Franz-Joseph & Tesch, Bernd (Hrsg.): *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten*. Stuttgart: Klett, 28-46.
- Meißner, Franz-Joseph (2013a): *Die REPA-Deskriptoren der ‚weichen Kompetenzen‘ – eine praktische Handreichung für den kompetenzorientierten Unterricht zur Förderung von Sprachlernkompetenz, interkulturellem Lernen und der Mehrsprachigkeit*. *GiF: on 2*. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hebis:26-opus-93728>.
- Meißner, Franz-Joseph (2013b): Lesen, Lesekompetenz. Leseförderung in fremden Sprachen. In: Klein, Erwin. Meißner, Franz-Joseph & Prokopowicz, Tanja (Hrsg.): *Lesen, Lesekompetenz*,

Leseförderung. Akten des GMF-Sprachentages. Aachen 2012. GiF:on 1, 9-70.
<http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2013/9525/>.

- Meißner, Franz-Joseph (2013c): Mehrsprachigkeit in der Perspektive des lebenslangen Lernens In: Berndt, Annette (Hrsg.): *Fremdsprachen in der Perspektive des lebenslangen Lernens*. Frankfurt: Peter Lang 2013.
- Meißner, Franz-Joseph. Capucho, Filomena. Degache, Christian. Martins, Adriana. Spiță, Doina & Tost, Manuel (coord.) (2011): *Learning, teaching, research. Apprentissage, enseignement, recherche. Lernen, Lehren, Forschung. Akten des Europäischen Netzwerks Interkomprehension (REDINTER) im Rahmen des 3. Bundeskongresses des Gesamtverbandes Moderne Fremdsprachen, Universität Augsburg, 16.-18.9.2010*, Tübingen: Narr Verlag.
- Meißner, Franz-Joseph & Morkötter, Steffi (2009): Förderung von metasprachlicher und metakognitiver Kompetenz durch Interkomprehension. In: Raupach, Manfred: *Strategien im Fremdsprachenunterricht. Fremdsprachen Lehren und Lernen* 38, 51-69.
- Meißner, Franz-Joseph & Schröder-Sura, Anna (Koord.) (2009): *Französischunterricht aus Lernersicht. französisch heute* 40/1.
- Messner, Dieter (1977): *Einführung in die Geschichte des französischen Wortschatzes*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Morkötter, Steffi (2011): *l'intercompréhension au-delà des langues apparentées chez les jeunes apprenants : le cas du néerlandais presenteerde*. In : Meißner et al. (eds.), 243-253.
- Morkötter, Steffi (2014): *Förderung von Sprachlernkompetenz zu Beginn der Sekundarstufe. Untersuchungen zu früher Interkomprehension*. Tübingen: Narr (erscheint).
- Murillo Puyal, Julio (2011): Contribución al estudio de la intercomprensión oral en la comunicación exolingüe: la percepción de catalanohablantes y francófonos de la modalidad interrogativa en español. In: Meißner et al. (eds.), 204-218.
- Oehler, Heinz (1971): Der mehrsprachige Grundwortschatz als Lern- und Lehrhilfe auf dem Wege zur Mehrsprachigkeit. In: *Der fremdsprachliche Unterricht* 23, 2-12.
- Özen, Ümit (1999): *Internationalismen. Konzeption einer interlexikologischen Theorie. Dargestellt am Beispiel einer empirischen Auswertung von türkischen Zeitungstexten*. Siegen: GHS.
<urn:nbn:de:hbz:467-2349>.
- Polenz, Peter von (1967): Fremdwort und Lehnwort sprachwissenschaftlich betrachtet. In: *Muttersprache* 77, 65-80.
 auch: <http://www.vds-ev.de/texte-zur-deutschen-sprache/695-peter-von-polenz-fremdwort-und-lehnwort-sprachwissenschaftlich-betrachtet> sowie
- Ricken, Ulrich (1983): *Französische Lexikologie. Eine Einführung*. Leipzig: VEB.
- Rösler, Dietmar (1993): Drei Gefahren für die Sprachlehrforschung im Bereich Deutsch als Fremdsprache: Konzentration auf prototypische Lernergruppen, globale Methodendiskussion, Trivialisierung und Verselbständigung des Interkulturellen. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19, 77-99.
- Rumelhart, David E. & Norman, Donald A. (1978): Accretion, tuning and restructuring. In: Cotton, J. W. & Klatzky, R. L. (eds.): *Semantic Factors in Cognition*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 37-53.
- Schaeder, Burkhardt (1990): Das Problem der Äquivalenz aus der Sicht der Internationalismenforschung. In: Braun, Peter. Schaeder, Burkhardt & Volmert, Johannes (eds.): *Internationalismen. Studien zur interlingualen Lexikologie und Lexikographie*. Tübingen: Niemeyer, 63-73.

- Schmidely, Jack (coord.) (2001): *De una a cuatro lenguas. Intercomprensión románica: del español al portugués, al italiano y al francés*. Madrid: Arcos.
- Schnörch, Ulrich (2002) : *Der zentrale Wortschatz des Deutschen. Strategien zu seiner Ermittlung, Analyse und lexikalischen Aufarbeitung*. Tübingen: Narr.
- Schröder-Sura, Anna (2011): Les obstacles à l'apprentissage dans un cours d'espagnol basé sur la didactique de l'intercompréhension. Premières expériences d'un projet longitudinal. In: Meißner et al. (éds), 337-350.
- Sommer, Ferdinand (1930): *Vergleichende Syntax der Schulsprachen (Deutsch, Englisch, Französisch, Griechisch, Lateinisch) mit besonderer Berücksichtigung des Deutschen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (Nachdruck der 3. Aufl. 1930).
- Stefenelli, Arnulf (1992): Die Transferierbarkeit des lateinischen Wortschatzes beim Erwerb romanischer Sprachen. *französisch heute* 23, 379-387.
- Vences, Ursula (2006): Türen öffnen für Mehrsprachigkeit. Praktische Vorschläge für den Spanischunterricht. In: Martinez, Hélène. Reinfried, Marcus & Bär, Marcus (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen*. Tübingen: Narr, 321-338.
- Volmert, Johannes (1990): Interlexeme im Bereich des Buchstabens 'F'. Beobachtungen zu einem Vergleich von Wörterbüchern aus sechs europäischen Sprachen». In: Braun et al. (Hrsg.), 94-122.
- Zimmermann, Rüdiger (1990): Lexikalische Strategien: Perspektiven für die Wortschatzarbeit? *Die Neueren Sprachen* 89, 426-452.