

GiF:on

Giessener Fremdsprachendidaktik: online 7

Franz-Joseph Meißner

Der Kernwortschatz der romanischen Mehrsprachigkeit (KRM)

Giessener Elektronische Bibliothek 2016

Der Kernwortschatz der romanischen Mehrsprachigkeit (KRM)

Giessener Fremdsprachdidaktik:online 7

Herausgegeben von Eva Burwitz-Melzer, H el ene Martinez und Franz-Joseph Me i sner

Der
***KERNWORTSCHATZ DER
ROMANISCHEN
MEHRSPRACHIGKEIT
(KRM)***

**Didaktische, lexikologische, lexikographische
Überlegungen zu
Erstellung, Präsentation, Anwendungen
einer elektronischen Mehrsprachenwortliste
und von
Lernapps zur romanischen Mehrsprachigkeit**

Franz-Joseph Meißner

Der Kernwortschatz der romanischen Mehrsprachigkeit

Die Erstellung des *Opaken Grundwortschatzes der romanischen Sprachen* (GRM) und der Übungen erfolgte mit Unterstützung des *Bildungsprogramms für Lebenslanges Lernen* der Europäischen Union im Rahmen des Projekts MIRIADI:



2012-4914/001-001

<https://www.miriadi.net/de>



Diese Veröffentlichung ist im Internet unter folgender Creative-Commons-Lizenz publiziert: <http://creativecommons.org/licences/by-nc-nd/3.0/de>

ISBN: 978-3-944682-15-0

URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hebis:26-opus-119506>

Inhalt

Vorab für eilige Leser: <i>Wieso braucht man einen Kernwortschatz der romanischen Mehrsprachigkeit?</i>	7
1. Die einzelnen Zielsprachen zur Mehrsprachigkeit hin öffnen, oder: Von zweisprachigen zu mehrsprachigen Lerninventaren.....	15
1.1 Zu den lexikalischen Ressourcen romanischer Mehrsprachigkeit, oder: Wieviel Wörtlein muss man kennen, um was zu können?	18
1.2 Synergiepotentiale für den Aufbau von Mehrsprachigkeit erkennen: Vom lateinischen Adstrat zu den interlingualen Transparenzraten.....	21
2 Von Grundwortschätzen und Wortschatz-Minima.....	26
2.1 Kompositionsprinzipien fremdsprachendidaktischer Minima-Inventare	26
2.2 Zentralität und Extrazentralität von Wörtern	28
3 Von den klassischen Minima-Listen zu korpuslinguistischen Inventaren.....	31
3.1 Traditionelle Grundwortschatzlisten.....	33
3.2 Computerlinguistisch basierte Minima-Listen	35
4 Wortschatzlernen mit Mehrsprachen-Minima-Inventaren.....	41
4.1 Disambiguieren von Formen, Bedeutungen und Funktionen: Kernkompetenz der Mehrsprachigkeit	42
4.2 Exkurs: Lesegestützter Erwerb mehrerer romanischer Sprachen (Skizze).....	44
5 Interlinguale Transferbasen ermitteln und Ähnlichkeiten beschreiben	47
5.1 Modelle zur Messung lexikalischer Formkongruenz	48
5.2 Interlexeme im mentalen Lexikon bzw. in der Lernaltersprache	53
5.3 Didaktische Folgerungen	55
6 Das Verbindende zwischen Wortschätzen erkennen: Ligalexe, Bedeutungskerne, lexikologische Kategorien, Transferreichweiten.....	57
6.1 Interligalexe: die Kerne interlingualer Formkongruenz	57
6.2 Von Dublettenserien, Interlingualen, semantischen Nachbarn und Wortgeschichtlichem	61
6.3 Von interlingualen Bedeutungskernen zur okkurrentiellen Bedeutung in verschiedenen Sprachen	63
6.4 Lexikalische Klassen und Identifikationstransfer	68
7 Makro- und mikrostrukturelle Fragen der Mehrsprachen-GWS-Listen: Vorüberlegungen zum Aufbau des KRM.....	71
7.1 Bedeutungsäquivalenz und Formkongruenz.....	71

Der Kernwortschatz der romanischen Mehrsprachigkeit

7.2 Mehrsprachenlisten	74
7.3 Eatons <i>Semantic Frequency List</i> (1940)	86
8 Konstruktionsprinzipien des KRM.....	88
8.1 Makrostruktur des KRM	88
8.2 Elizitationsschritte und Darstellungsverfahren	91
8.3 Zur Kennzeichnung interlingualer Formkongruenz.....	93
8.4 Didaktische Erläuterung der Abstufungen von Formkongruenzen und Formdivergenzen	95
8.5 Selektionsverfahren, Frequenzmarkierungen und Struktur der Lemmata- Gesamtliste.....	97
8.6 Flexible Präsentation (Listen) des KRM-Inventars.....	100
8.7 Das Feld ENGLISCH	101
8.8 Die Spalte INTERLIGALEX.....	102
8.8.1 Identifikation und Konstruktion von Interligalexen	103
8.8.2 Ligalexe in der GRM-Liste (nach französischem Vertreter sortiert: CROIRE bis CRUAUTÉ).....	107
8.8.3 Additiv gefasste Interligalexe in quantitativer Sicht (auf der Grundlage des GRM).....	110
8.9 Die Spalte ETYMA	112
8.10 Die Spalte SEMANTISCHE DISTANZ	115
8.11 Semantische und inhaltliche Vernetzung innerhalb der Makrostruktur: die Spalte NOTIZ	116
8.12 Die Spalte METALEX	117
8.13 Die Spalte PROFIL	117
8.14 Die Spalte ROMANISCHE SERIALITÄT (RoS-).....	118
8.15 Listen aus der Stammdatei: opake, gemischt-opake, transparente Serien – opake Verbformen – semantische Vernetzung der Serien – Strukturwörter	118
8.16 Liste der opaken Verbformen.....	121
9 Die KRM-Lernapps.....	128
9.1 KRM-Lernapps auf der Grundlage der Stammliste.....	128
9.2 Die KRM-App der opaken Verbformen	133
9.3 Übungsformate zu den Interligalexen.....	136
9.4 Übungsformate zur interseriellen Vernetzung (Spalte NOTIZ)	137
10 Glossar.....	139

Für eilige Leser

11 Literatur.....	148
I Monographien und Aufsätze.....	148
II Glossare.....	158
Annex I: Der Dauerbrenner <i>echte</i> oder <i>falsche Freunde</i>	165
Annex II: Erörterung zur Darstellung von Interligalexen.....	168
II.i Zur Fassung der Formabweichung in Interligalexen.....	168
II.ii Zur Schreibweise von Ligalexen bei fehlender serieller Formkongruenz.....	171
Annex III: Laut-Schreib-Relationen in interlexikologischer Sicht: Gesucht wird der Intergraph.....	172
III.i Vokalismus.....	173
III.ii Konsonantismus.....	183

Der Kernwortschatz der romanischen Mehrsprachigkeit

Vorab für eilige Leser: *Wieso braucht man einen Kernwortschatz der romanischen Mehrsprachigkeit?*

Plurilingual competence refers to the repertoire of resources which individual learners acquire in all the languages they know or have learned,...
(Council of Europe 2010¹)

Wer eine Sprache sprechen, schreiben, lesen oder hörverstehen will, benötigt dazu eine hinreichende prozedurale Kenntnis ihrer Elemente – eine Binsenweisheit. 'Hinreichend' meint den Umfang und die Art der Ressourcen an Sprachwissen, Sprachkönnen und im Falle des Erlernens zudem an Sprachlernwissen: Wissen, warum man die Sprache X lernt, welches Kompetenzniveau man in ihr erreichen will, wie man sie gut lernt und wie man sich zielführend motiviert². Da jede Sprache eine einzigartige historische, kulturelle und soziale Schöpfung ist, übersteigen ihre Bausteine stets das, was individuelle Sprachteilhaber kennen, geschweige denn können können.

Lerner³ romanischer Sprachen profitieren davon, dass ihnen deren Wortschätze schon in weiten Teilen bekannt sind. Dies folgt daraus, dass ihre überwiegend auf das Lateinische zurückgehenden Bestände den größten Teil des internationalen Wortschatzes europäischer Provenienz ausmachen, der seit Jahrhunderten im Deutschen, Polnischen, Schwedischen und in vielen anderen Sprachen lebt. Deshalb entdecken Lerner von Französisch, Italienisch, Katalanisch, Portugiesisch, Rumänisch, Spanisch zahlreiche Ähnlichkeiten mit deutschen, polnischen oder schwedischen sowie mit ihnen oft schon bekannten englischen Vokabeln. Zugleich

¹ [Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education.](#)

² Komposita wie *Sprachwissen, Sprachlernwissen, Sprachlernkompetenz* usw. suggerieren leicht ein einzelsprachlich bezogenes Wissen. In der Lerndomäne Fremdsprachen hat man es indessen immer mit mehreren Sprachen zu tun: So kennen Lerner einer ersten Fremdsprache prozedural wie explizit bereits mehr oder weniger weite Bereiche ihrer Muttersprache; die einer zweiten oder dritten schon neben ihrer Muttersprache Ausschnitte aus diesen beiden Fremdsprachen. Komposita wie die angeführten sind daher immer pluralisch (im Sinne von *Sprachenwissen, Sprachenlernwissen, Sprachenlernkompetenz*) zu denken.

³ Die männlichen Formen sind immer generisch gemeint. Wird das biologische Geschlecht betont, so geschieht dies entweder durch ein semantisch eindeutiges Wort (*Junge, Mädchen*) oder durch das Hinzusetzen eines disambiguierenden Adjektivs (...*die männlichen Teilnehmer* ...) oder aber durch die morphematische Markierung (*anders als die Schülerinnen erreichten die Schüler...*). Ebenfalls generisch bezeichnen Personalpronomen.

Der Kernwortschatz der romanischen Mehrsprachigkeit

erweitert der neu hinzugewonnene romanische Wortschatz die bekannten Anteile an Wortschätzen auch nichtromanischer Sprachen. Zum Vergleich: fr. *géologique*, it. *geologico*, sp. *geológico*, dt. *geologisch*, schw. *geologisk*, en. *geologic*, poln. *geologiczny*, rus. *геологический* usw. Es handelt sich immer um Wörter, die nicht mehr erneut mit der jeweiligen Sprache erlernt werden müssen, weil man ihre äußere Gestalt und Bedeutung ja schon mehr oder weniger kennt.

Wortschätze bestehen aus Wörtern hoher oder geringer Häufigkeit und Verbreitung. Diese Binsenweisheit führte schon früh Autoren dazu, Listen von Wörtern besonders hoher Frequenz und Brauchbarkeit zusammenzustellen. Man wollte das Nützliche, weil in der Zielsprache überall Greifbare, lehrbar machen, um Lernern schon zu einem möglichst frühen Zeitpunkt des Zielsprachenerwerbs zu einem raschen und merklichen Fortschritt in der Zielsprache zu verhelfen. Der Erwerb eines 'Grund-' (hinfort GWS) oder 'Kernwortschatzes' (hinfort KWS) ⁴ gilt seither als ein unumgängliches Etappenziel auf dem Weg zu breiterer und höherer zielsprachlicher Kompetenz.

Der *Kernwortschatz der romanischen Mehrsprachigkeit* (hinfort KRM) stellt gestuft die jeweils 5000 häufigsten Wörter der französischen, italienischen, portugiesischen und spanischen Sprache sowie ihre englischen und deutschen Entsprechungen zusammen. Hinzu kommen die (zumeist lateinischen) Etyma. Der *Grundwortschatz* (GRM) begrenzt die Anzahl der Einträge auf die Frequenzrangmarke von 2000. KRM und GRM präsentiert das Material in Serien, so dass Ähnlichkeiten auf einen Blick hin sichtbar werden: en. *to admit*, fr. *admettre*, it. *ammettere*, pt. *admitir*, sp. *admitir* (zugestehen, erlauben). Oft erscheinen die Ähnlichkeiten zwischen Sprachen kaschiert: fr. *la droite*, it. *la destra*, pt. *a direita*, sp. *la derecha*. Zwischen solchen Maskierungen bestehen jedoch morphologische Korrespondenzregeln, die Klein & Stegmann in ihrem Standardwerk *EuroComRom – Die Sieben Siebe. Romanische Sprachen sofort lesen können* (2000) aufgelistet haben (auch Schmidely et al. 2001). Kennt man diese Regularitäten, so fällt es leicht, etymologisch verwandte, aber formal divergente Wörter zu identifizieren. Am besten lernt man diese Regeln durch Anwendung: Indem man die Wörter solcher Serien nebeneinander liest und sich ihre formalen und semantischen Ähnlichkeiten und Abweichungen bewusstmacht.

Betrachtet man den KWS insgesamt, so stellt man fest, dass immer ein Rest von Wörtern bleibt, die sich nicht einfach von Sprache zu Sprache erschließen lassen. Dies zeigt die Serie fr. *écraser*, it. *schiacciare*, pt. *esmagar*, sp. *aplastar*, en. *to*

⁴ Beide Begriffe sind in der Literatur nicht exakt gegeneinander abgegrenzt.

smush/crush, dt. *zerquetschen*. Die Anzahl solch interlingual opaker Wörter bzw. Serien ist jedoch vergleichsweise gering. Aber auch sie muss man kennen, wenn man die wesentlichen Hindernisse für das Leseverstehen eines Textes in einer – vermeintlich – unbekannten Sprache beiseite räumen will. Der KRM stellt auch diese Wörter in einer eigenen Liste zusammen und bietet eine entsprechende App.

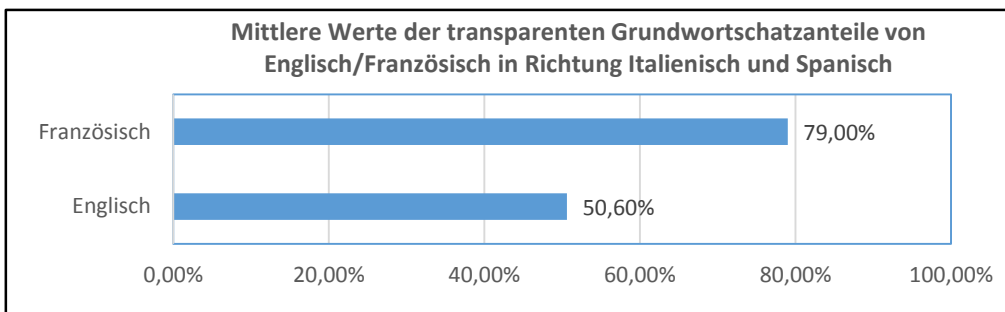
Hierzu ein Beispiel, um das lernökonomische Potential des romanischen Wortschatzes und des lernerseitigen lexikalischen Vorwissens in Erinnerung zu rufen: In Fällen wie dem vorliegenden müssen z.B. deutschsprachige Lerner das jeweilige französische, italienische, spanische, portugiesische oder englische Pendant in der Tat neu hinzulernen.

DT	EN	FR	IT	PT	SP
<i>sich täuschen</i>	<i>to err</i>	<i>se tromper</i>	<i>sbagliarsi</i> <i>ingannarsi</i>	<i>enganar-se</i>	<i>equivocarse</i> <i>engañarse</i>

Synergetisches Potential innerhalb einer opaken Serie

Kennen sie jedoch etwa die italienische Variante *ingannarsi*, so erlaubt ihnen dies, auch die portugiesische und spanische Adäquanz zu durchblicken. Undurchsichtig bleiben in der Serie allein fr. *se tromper*, sp. *equivocarse* und it. *sbagliarsi*. – Lernt man nun solch zwischensprachlich undurchsichtige Wörter ganz gezielt und schon ehe man an die Lektüre eines fremdsprachlichen Textes herangeht, so erleichtert und vergrößert dies von vornherein dessen Verständnis... und beschleunigt das Erlernen der jeweiligen Zielsprache. Dies gilt zuvorderst für den GWS, dessen Wörter ja in vielen zielsprachlichen Texten von Anfang an immer wieder begegnen.

Doch wie groß ist die Gemeinsamkeit der KWS-Anteile der einzelnen Sprachen, wie groß das lernökonomische Potenzial, das allein aus der Kenntnis des englischen oder des französischen GWS fließt, für das Erlernen des Italienischen oder Spanischen? Hierauf gibt die folgende Tabelle eine erste vorläufige Antwort:



Gemittelte Werte für potentielle interlinguale Transparenzraten (Meißner 1990b)

Der Kernwortschatz der romanischen Mehrsprachigkeit

Der erste Blick zeigt: Wirklich neu hinzulernen muss man ausgehend vom GWS-Französisch im Falle der Zielsprachen Italienisch und Spanisch nur ca. 21 Prozent der Vokabeln.

In Wahrheit ist der Nutzen noch größer, als es diese Zahlen andeuten. So signalisierte schon die Serie zu en. *geologic*, fr. *géologique*, rus. *геологический* usw., dass die Kenntnis des romanischen Wortschatzes lexikalische Ressourcen bringt, die weit über die romanischen Sprachen hinaus brauchbar sind.

Natürlich basieren lexikalische Minima wie KWS oder GWS nicht allein auf Kriterien der Formähnlichkeit. Sog. Formkongruenz ist daher auch nicht das entscheidende Kriterium für die Zusammenstellung der Serien. Entscheidend für deren Komposition bzw. die Zuordnung ihrer Angehörigen sind die Bedeutungsadäquanz und das Maß der Zentralität der Lemmata in den Zielsprachen.

*

Der KRM ist eine Wortliste zur Beförderung der Lesekompetenz in romanischen Sprachen. Nicht unerwähnt bleiben darf daher in dieser kurzen Einleitung, dass die Kompetenz des Lesens in fremden Sprachen einen nicht zu überschätzenden Eigenwert besitzt. Leider versteckt die Tradition des Fremdsprachenunterrichts und dessen etwas naive Ausrichtung an 'Produktivität' allein diesen Eigenwert. Es lohnt sich daher, die leicht zu erwerbende mehrsprachliche Lesekompetenz auszubauen. Die wesentlichsten, empirisch nachweisbaren Gründe sind:

- Mehrsprachige Lesekompetenz erleichtert und beschleunigt das Erlernen neuer Fremdsprachen. Sie ist oft nur ein erster Schritt auf dem Weg zu einer auch produktiven Mehrsprachigkeit und zu mehr interkultureller Kompetenz.
- Mehrsprachige Lesekompetenz stellt allgemein eine grundlegende Anschlussfähigkeit gegenüber vielen fremden Kulturen her.
- Mehrsprachige Lesekompetenz hat eine vorrangige Stellung in den Wissenschaften; eben, weil sie es erlaubt, Texte aus vielen und unterschiedlichen Kontexten im Original zu studieren. Deshalb gilt ihr Erwerb als ein Kernstück wissenschafts- und berufsbezogener Propädeutik.
- Wer Wörter in verschiedenen Sprachen miteinander vergleicht – ihre Formen, Bildung, Bedeutungen und syntaktische Verknüpfungen – gewinnt nicht nur neue Einsichten in die betroffenen Sprachen, sondern entwickelt auch Sprachenbewusstheit und Sprachlernkompetenz.

Für eilige Leser

- Die Erfahrung der eigenen Mehrsprachigkeit positiviert die eigene Haltung gegenüber fremden Sprachen und dem Fremdsprachenlernen.

An wen nun richtet sich der GRM?

- Unmittelbar an fortgeschrittene Fremdsprachenlerner, die neben ihrer Muttersprache auch Kenntnisse in einer Fremdsprache, z.B. dem Englischen und/oder anderen Fremdsprachen haben;
- Mittelbar, d.h. vermittelt der Lehrerinnen und Lehrer, an Lerner einer zweiten oder dritten romanischen Fremdsprache (Tertiärsprache), die rasch die lexikalischen Hürden der neuen Zielsprache überwinden sollen;
- Unmittelbar an Lehrerinnen und Lehrer (nicht nur) romanischer Sprachen, die ihren Schülern einen raschen Weg in die romanische Mehrsprachigkeit ebnen wollen;
- Unmittelbar an Autoren von Lehrwerken und Lehr- bzw. Lernmaterialien, welche das vernetzende und sprachenübergreifende Sprachenlernen unterstützen.
- Unmittelbar an Lehrerinnen und Lehrer, die erkannt haben, dass neben der Kompetenz in ihrer jeweiligen Zielsprache Sprachlernkompetenz ein wichtiges Lehrziel darstellt. Diese zu fördern ist ohne das zielführende Vergleichen zwischen korrespondierenden Elementen verschiedener Sprachen und der eigenen Erfahrung mit Sprachlernwegen unmöglich.

Generell ist der KRM der Förderung der Mehrsprachigkeit verpflichtet, wie sie der *Aktionsplan Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt* der Kommission der Europäischen Gemeinschaften im Jahr 2003 programmatisch formuliert hat:

Die Mitgliedstaaten sind sich einig, dass die Schüler **mindestens** zwei Fremdsprachen beherrschen sollten, wobei die Betonung auf effektiven kommunikativen Fähigkeiten liegt (...). Das Ziel ist nicht die Gewandtheit eines Muttersprachlers, sondern ein angemessenes Niveau beim Lesen, Verstehen, Schreiben und Sprechen zweier Fremdsprachen, ebenso interkulturelle Kompetenzen und die Fähigkeit, Sprachen zu erlernen – mit Hilfe eines Lehrers oder selbstständig. (Hervorhebung durch F.-J. M.)

Die Auswahl der vier romanischen Zielsprachen folgt einer weltweiten Nachfrage. Mit ihr ist keinerlei Aussage über den 'Wert' von Sprachen verbunden. Vielmehr versteht sich der KRM als eine Zuwegung zum Verständnis auch kleinerer romanischer Sprachen wie dem Katalanischen und dem Rumänischen; aber auch der großen romanischen Varietäten – etwa dem Galizischen, Okzitanischen, Sardischen, Korsischen und weiteren (vgl. Arntz 1999).

*

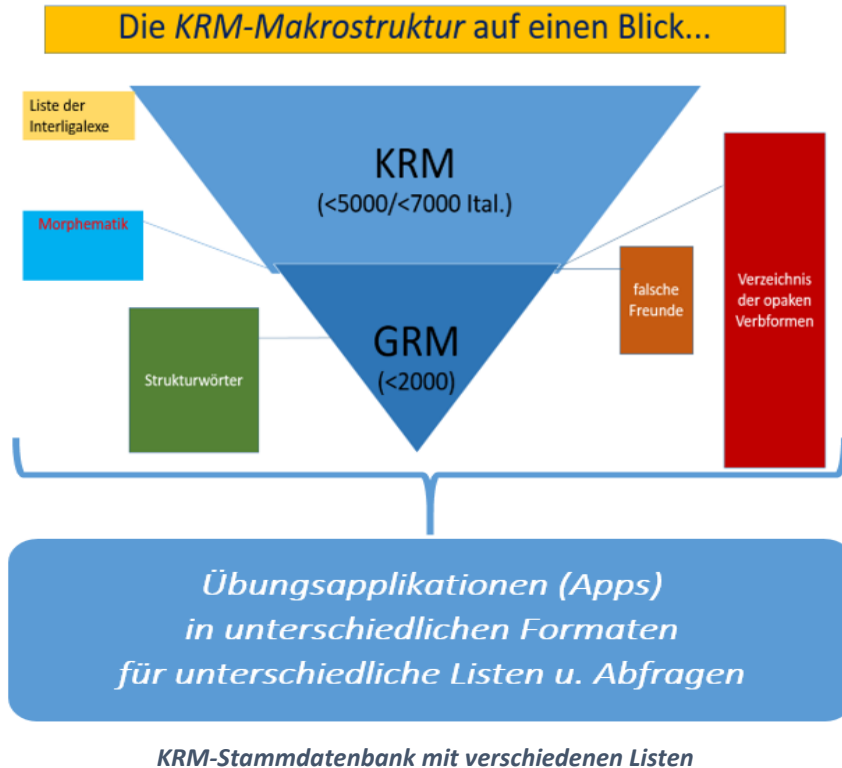
Zu Aufbau und Struktur des Kernwortschatzes der romanischen Mehrsprachigkeit:

Der KRM beruht auf einer Stammdatenbank, die aus den verschiedenen GWS-Listen und Frequenzwörterbüchern kompiliert ist. Sie umfasst die Zielsprachen Französisch, Italienisch, Portugiesisch und Spanisch sowie die nicht-romanischen Sprachen Deutsch und Englisch; zudem die Etyma der Serien, zumeist Latein. Letztere haben für die Zielsprachen eine klärende bzw. disambiguierende Funktion.

Die elektronische Architektur der Stammdatenbank erlaubt die automatische Generierung weiterer spezieller Datenbanken; z.B. einer Liste sog. falscher Freunde, die selbstverständlich nach Sprachrichtungen unterschieden werden (ein falscher Freund zwischen Spanisch und Italienisch ist nicht notwendigerweise einer zwischen Deutsch und Spanisch); einer Liste der undurchsichtigen oder opaken Formen des romanischen KWS (die besonders für interkomprehensiv Ansätze und für romanophone Nutzer relevant ist; Typ: sp. *quisiera* zu *querer*, it. *verrai* zu *venire*; pt. *eu pusera* zu *pôr*; fr. *vais/j'irais* zu *aller*; einer Liste der Interligalexe, d.i. der Kernformen der romanischen Wortschatze u.a.m.

Solche Listen alimentieren elektronische, für das Lernen des KRM gedachte Applikationen ([Apps](#)), die im Internet zur Verfügung stehen.

Die Apps zeichnen sich u.a. dadurch aus, dass ein Algorithmus immer neue Kompositionen und Übungsabläufe generiert. Dass die Programme den einzelnen Nutzer und den Typ der Übung erkennen, erlaubt einerseits die Anpassung der Übungen an individuellen Lernergebnissen (Aussortierung und Wiederholung von 'Fehlern' bzw. Fehleingaben), andererseits eröffnet dies den Nutzern die Möglichkeit, die Übung zu unterbrechen und zu einem späteren Zeitpunkt fortzuführen, ohne dass das Programm die bisherigen Ergebnisse 'vergäße' (weitere Informationen auf der Webseite eurocomdidact.eu).



Ein Wort zur Lektüre: Die folgenden Ausführungen richten sich an eine heterogene Leserschaft, an Lexikologen bzw. Linguisten, Autoren von Lehrmaterialien aller Art zu den romanischen Zielsprachen und zum Lateinunterricht, an Lehrerinnen und Lehrer (nicht nur) romanischer Sprachen, an Referendare und Studierende. Die Breite des Adressatenkreises erklärt, weshalb die Ausführungen breit fassen müssen. So benötigen Studierende auf den Feldern von Lexikologie und Metalexikographie ein Mehr an einschlägigen Informationen als Spezialisten dieser Fachgebiete; umgekehrt verlangen Lexikologen i.d.R. ein Mehr an Erklärungen als Didaktiker, wenn es etwa um den Begriff der *Sprachlernkompetenz* oder um Fragen von Übungsformaten geht.

In jedem Fall tun die Leserinnen und Leser gut daran, ihre Lektüre gezielt nach ihren eigenen Interessen auszurichten. Ein Index und ein Glossar helfen ihnen, ihren Fragen nachzugehen.

Franz-Joseph Meißner
Gießen, im Januar 2016

Der Kernwortschatz der romanischen Mehrsprachigkeit

Si l'on dit :
les langues mortes, les langues étrangères,
il faut se garder de prendre ces termes à la lettre.
Le latin n'est pas mort, puisqu'il vit dans les langues romanes.
Notre français est encore du latin, très altéré dans les mots d'origine populaire,
fidèlement reproduit dans les mots dits d'origine savante.
Plus proches encore de la langue des Romains sont l'espagnol et l'italien. –
Le vocabulaire anglais foisonne de mots latins,
soit sous leur forme française, soit qu'ils aient été directement empruntés.
Ainsi l'espagnol, l'italien, l'anglais pour plus de la moitié de son vocabulaire,
sont vis-à-vis du français non des langues étrangères, (...) mais des langues sœurs.
Les autres langues d'Europe, et l'anglais pour la partie non latine de son vocabulaire,
ne sont pas si étrangère qu'il peut le paraître.
(Grandseignes d'Hauterive 1948: iii)

Die Konzeptionen der Grundwortschatzwörterbücher „folgen dem sprachpädagogischen Gedanken, dass Lernern im Sinne der Lernmotivation überschaubare Wortinventare angeboten werden sollten.“
(Barz 2001: 211)

La conception qui est à l'origine des vocabulaires de base et,
d'une façon plus générale, des langues de base,
repose sur la notion de *limitation* du vocabulaire et de la grammaire.
(Gougenheim et al. 1956: 9)

1. Die einzelnen Zielsprachen zur Mehrsprachigkeit hin öffnen, oder: Von zweisprachigen zu mehrsprachigen Lerninventaren

Die voran gestellten Zitate beleuchten aus verschiedenen Perspektiven das Dilemma, in das jeder gerät, der eine fremde Sprache erlernen oder sie zum Erlernen aufbereiten will. Die pädagogisch motivierte Forschung zu Frequenz, Verbreitung (Diffusion) und Verfügbarkeit (Disponibilität) von Wortschätzen, deren Umfang rasch den zum Lernen und Lehren verfügbaren Zeitrahmen sprengen kann, ist – wie in der Einleitung angedeutet – Ausdruck des Wunsches, die Zielsprachen in ihren zentralen Beständen schnell erwerbbar zu machen. Dies erklärt den großen Erfolg der Sprachminima. Es gilt: „Es muss möglich sein, dem Lerner (...) zu sagen, wie viele Wörter er zu lernen hat und welche, um sich als kompetenter Rezipient der (...) Sprache fühlen zu dürfen.“ (Hausmann 2005a: 34) Wer sich dieser Einsicht nicht verschließt, kommt nicht umhin, Wörter zum Zweck des Erlernens bestimmter Zielsprachen auszuwählen und sie in geeigneter Weise zu präsentieren.

Der Kernwortschatz der romanischen Mehrsprachigkeit

Wer immer über das Fremdsprachenlernen spricht, befindet sich in einer so oder so gearteten Tradition von Vorstellungen zum Fremdsprachenunterricht, die das eigene Vorverständnis – auch falsche Stereotypen zur Mehrsprachigkeit – latent oder offen aufbauen. Dies zeigen gerade Fragen um Ein-, Zwei- oder Mehrsprachigkeit und damit auch zum KRM. Blickt man auf die besagte Tradition, so treten folgende Merkmale entgegen:

1. In der Erfahrung der überwiegenden Mehrheit der Europäer des 19. und 20. Jahrhunderts ist Fremdsprachenunterricht vor allem Unterricht nur weniger Schulfremdsprachen: Französisch, Englisch, (außerhalb Deutschlands) Deutsch, Russisch und Latein, seltener Altgriechisch. Ausnahmen bestätigen die Regel. Lernort ist/war vor allem die Schule. Mehrsprachigkeit gab keine primäre Orientierung für die Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts.
2. Lange Zeit blieb dieser Unterricht methodisch am Vorbild der Methodik der Alten Sprachen orientiert: Das Übersetzen war stark vertreten; die sog. Grammatik-Übersetzungsmethode dominierte und wurde erst langsam und nur partiell durch eine Methode der Einsprachigkeit abgelöst.
3. Die Professionalisierung des Schulunterrichts als Fachunterricht verstärkte die Tendenz, Fremdsprachenunterricht als Unterricht einer *einzelnen* Zielsprache zu begreifen. Dabei blieb der Begriff der Fachlichkeit eng an die jeweilige Philologie der einzelnen Sprache gebunden. Was bedeutet interkulturelle Kommunikation in einer Fremdsprache? Wie geht das Lehren und Lernen einer ersten, zweiten oder dritten Fremdsprache vonstatten? Wie lernen Mädchen oder Jungen unterschiedlichen Alters bzw. Erwachsene fremde Sprachen? Wie ist ihr lernrelevantes Vorwissen? Welche Rolle spielt dieses Vorwissen für Motivation und Sprachlernkompetenz? Welche Rolle spielt Mehrsprachigkeit als lernerseitig schon vorhandenes Sprachenwissen oder als ein mögliches Lehrziel? – Solche und ähnliche Fragen fanden kaum Eingang in die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrer fremder Sprachen. Demgemäß eng fiel das Verständnis der Professionalität des Lehrberufs aus (Christ 1983).
4. Weitgehend losgelöst von den alltäglich erfahrbaren, mündlichen Registern der Zielsprache, orientiert an schriftlichen Vorlagen sowie am didaktischen Konstrukt des Sprachcurriculums, überwiegend ohne Verständnis für psycholinguistische Zusammenhänge des Fremdspracherwerbs, fand der Unterricht eine primäre Orientierung an formaler zielsprachlicher Korrektheit, wie sie vor allem in der Sprachproduktion, also beim Sprechen und Schreiben, 'überprüfbar' wird. Die Verengung der Perspektive erklärt

nicht zuletzt, warum die Psycholinguistik der Fremdsprachennutzung und des Fremdsprachenerwerbs, die ja der Produktion vorgeordnet sind, ausgeblendet blieben. Unterstützt wurde die Tendenz durch das methodische Dogma der ('unaufgeklärten') Einsprachigkeit (vgl. Butzkamm 2004), der Systemtheorie und behavioristischer Erklärungsansätze. Man denke allein an die black box-Metapher, die sich jedem tieferen Verstehen psycholinguistischer Prozesse entgegenstellte. All demzufolge entstanden sprachliche Fehler vor allem durch Interferenzen zwischen den einem Lerner bekannten Sprachen. Das einseitige, naive und empirisch abwegige Lernziel einer muttersprachennahen zielsprachlichen Kompetenz und formaler (schriftlicher und mündlicher) Korrektheit hat eine bis heute spürbare Skepsis gegenüber dem Lernziel der Mehrsprachigkeit zur Folge⁵. Allerdings ist diese Haltung auch Ausdruck des Unverständnisses für Fragen des Fremdsprachenerwerbs und der Lernersprache oder Interlanguage.

5. Dass dieser um die Faktoren von Lehren und Lernen fremder Sprachen reduzierende Lehrernhabitus mit der zunehmenden Orientierung an Mehrsprachigkeit und einer empirisch fundierten Vorstellung von interkultureller Kommunikationskompetenz nicht im Einklang schwingt, ist seit Jahrzehnten augenfällig; ebenso, dass die Ausblendung des lernrelevanten mehrsprachlichen Vorwissens nicht mit den ebenfalls empirisch breit bestätigten Aussagen der Wissenschaften vom Lehren und Lernen (nicht nur) fremder Sprachen übereinstimmt.

Anders als in der Hoch-Zeit der Nationalstaaten geht es heutzutage um die Weiterentwicklung des Fremdsprachenunterrichts im Bedingungsrahmen der Europäischen Union und der Globalisierung. Hierzu hat die Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005) – wie in der Einleitung angedeutet – das Ziel vorgegeben, „die individuelle Mehrsprachigkeit zu fördern, bis alle Bürger/innen zusätzlich zu ihrer Muttersprache über praktische Kenntnisse in **mindestens** zwei weiteren Sprachen verfügen“⁶ (Hervorhebung durch F.-J.M.). Unter den neu hinzugekommenen Aspekten finden sich u.a. die Lehrlernziele der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit und der Sprachlernkompetenz.

⁵ Dass situationsadäquates Sprechen selbst von Studierenden fremder Sprachen nicht umfänglich erreicht wird, zeigten indes schon Möhle & Raupach (1993).

⁶ *Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit*. S. 4,
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52008DC0566:DE:NOT.>

Wer also das Lehr- oder das Lernziel 'Mehrsprachigkeit' verfolgt, dem kommt offensichtlich eine KWS-Liste sehr zugute, die *mehrere* Sprachen umfasst und ihr Inventar lernwirksam präsentiert. Zugleich erlaubt der KRM die Identifikation des lernerseitig linguistisch-relevanten Vorwissens und damit die adressatengenaue Auswahl sowie Präsentation des didaktischen Materials (z.B. Lerner der 3. Fremdsprache Italienisch mit deutscher Muttersprache und Vorkenntnissen in Englisch und Französisch; die opaken Formen des Italienischen; falsche Freunde zwischen Französisch und Italienisch u.a.m.). Hierzu später mehr.

1.1 Zu den lexikalischen Ressourcen romanischer Mehrsprachigkeit, oder: Wieviel Wörtlein muss man kennen, um was zu können?

Die deklarative und prozedurale Kenntnis des romanischen KWS stellt die lexikalischen Ressourcen für eine umfassende romanische Lesekompetenz bzw. *Interkomprehension* bereit. Hierunter versteht man gemeinhin 'eine fremde Sprache verstehen können, ohne sie formal erlernt oder in ihrem natürlichen Kontext durch tägliche Sprachpraxis erworben zu haben'. Wer etwa im Französischen eine Lesekompetenz von B1 (oder höher) auf der Kompetenzskala des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen: lehren – lernen – beurteilen* (GER 2001) besitzt, versteht weitgehend auf Anhieb italienische, katalanische, portugiesische oder spanische Texte, und zwar etwa im Umfang der vorhandenen Kenntnis seiner Sprachenbrücken und Brückensprachen (Böing 2004, Bär et al. 2005; Bär 2009; Meißner 2010b). Zugleich fällt, wie gesagt, das Erlernen einer zweiten Sprache derselben Sprachfamilie leichter (weil ja Vieles schon bekannt ist). Wer zudem über Englischkenntnisse verfügt und/oder mit dem Lateinischen vertraut ist, kann weitere Lernvorteile nutzen (Klein 2008). Die Transparenzraten zwischen den Sprachen beziffern jene Wortschatzanteile, von denen Hausmann (2005a) im Anschluss an Lübke (1984)⁷ und Denninghaus (1976) sowie mit Blick auf die Zielsprache

⁷ Nach Lübke (1984) wird die lexikalische Schwierigkeit des Französischen gesenkt durch:

1. die Durchsichtigkeit neuer französischer Wörter durch bekannte französische Wörter: *continuel* > *continuité* > *continuellement*,
2. weil Fremdsprachen die Durchsichtigkeit französische Wörter: *eternal* > *éternel* unterstützen,
3. weil deutsche Fremdwörter französische Wörter erklären: *immens* > *immense*, *Lektüre* > *lecture*.

Von den 128 Wörtern der Buchstabenstrecke B des *Français fondamental* seien 30 aus 1 ableitbar; 16 aus 2 (Englisch), 31 aus englischen und deutschen Wörtern, 12 aus deutschen Fremdwörtern. "Es bleiben 39 Wörter übrig, sei es, dass ihre Ableitung nicht sofort durchschaubar ist oder nicht durchschaubar gemacht werden kann, sei es, dass die Herkunft

Französisch notiert, dass es sie nicht mehr neu zu lernen gelte, da sie ja den Lernern schon bekannt seien (vgl. Zöfgen 2006).

Doch wie ist lexikalisches Wissen zu messen? Über welches und wieviel prozedurales Wissen muss man verfügen, um was und wieviel zu verstehen?

Als 'realistisches Mindestkriterium' für den rezeptiven französischen Wortschatz, den es mit Abschluss des Lehramtsstudiums zu beherrschen gilt, veranschlagt Hausmann (2005a: 32) 20.000 Wörter. Dieser Wortschatzumfang, der sich aus Erfahrungen mit angemessenen selektiven Lernerwörterbüchern ergibt, eröffne dem Lerner einen Wortschatz von ca. 30.000 Einheiten. Von den 20.000 im Staatsexamen vorausgesetzten Wörtern braucht der Lerner aufgrund interlingualer und / oder intralingualer Durchsichtigkeit – laut Lübke (1984) sogar noch weniger – bewusst zu erlernen. Die somit verbleibenden 10.000 opaken Einheiten teilt Hausmann in drei Niveaus auf (die verbleibenden 1.500 Einheiten sind Redewendungen des Grund- und Aufbauwortschatzes:

- Grundwortschatz / Schulniveau: 2015 opake Wörter)
- Aufbauwortschatz (Zwischenprüfung): 3200 opake Wörter
- Aufbauwortschatz (Abschluss): + 3200 opake Wörter." (Bürgel & Siepmann 2013: 95).

Schmidt (2005: 62) visualisiert diesen Zusammenhang in einem auf Hausmanns (2002) Überlegungen zu „didaktisch nützlichen“ Wörtern zurückgehenden Filtermodell:

der Wörter etymologisch unklar ist." (376). Von diesen finden sich in 19 Fällen etymologische Hilfen bei genauerem Hinsehen.

Der Kernwortschatz der romanischen Mehrsprachigkeit

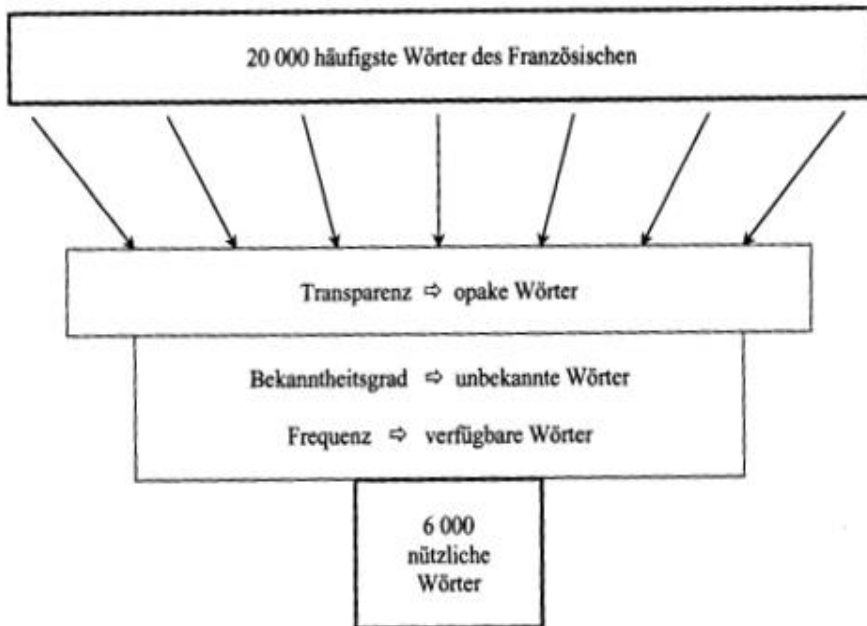


Abb. 1: Filterschema des ‚nützlichen Vokabulars‘

Das Schema lässt sich in seiner Grundstruktur auf andere romanische Zielsprachen übertragen, auch wenn die Frequenzangaben leicht zu modifizieren wären. Denn jede einzelne romanische Sprache hat ihr eigenes Gesicht, was schon ihre optische Erscheinung (Graphien und lexikalische Komposition) prägt. Zu denken ist etwa an den hohen Anteil von Wörtern arabischen Ursprungs im Spanischen (*albañil, alcalde, alcazar, almacén...*), Portugiesischen und Katalanischen, an den Vokalreichtum des geschriebenen Französisch (*bâteau*) und die dem folgenden Alphabet (a, â, à, é, è, ê, ë, e [nachklingend oder stumm], i, î, ï, y, o, ô, eau, ou, où, oû; /ver/ → *ver, vers, vert, vair*) oder an die Konsonantendopplung im Italienischen (*latte, notte, adattare, adottare, debolezza, debuttare [débuter], ballare [bailar]*) bzw. die Reduktion von Digrammen (z.B. ph → f: *elefante, filosofia, fonologia...*). Betroffen sind alle Register, wobei generell die mündlichen interromanisch einen größeren Abstand zueinander aufweisen als die der Schriftlichkeit oder gar wissenschaftsnaher Segmente. Das spiegelt gerade der Anteil an Internationalismen bzw. Interlexemen – wie Guiraud (1968: 6) auf der Grundlage eines Vergleichs der Inventare des *Français fondamental* und des *Dictionnaire philosphique* von Lalande (1926) ermittelte. Interlingual transparent sind, wie es schon in der vorangestellten Notiz von Grandseigne-

Hauterive anklingt, Buchwörter, Kultismen oder *mots savants internationaux*⁸ vom Typ: dt. *Humor*, fr. *humeur/humour*, en./pg./sp./dt. *humor*, it. *umore* oder *Akademie*, *accademia*, *academia*, *academy* usw. Was gemeint ist, zeigen auch Dubletten: erbwörtlich fr. *eau* gegenüber buchwörtlich fr. *aqueux* 'wässrig' < AQUA, *mère* gegenüber *maternel* < MATER oder die Paare *peuple* (dt. *Pöbel* [sic], en. *people*) – *populaire*, *doigt* – *digital*, *mûr* – *maturité*, *sûr* – *sécurité* u.a.m. Guiraud (ebd.) notiert: « Le dictionnaire du *Français fondamental* (...) comporte 75% de mots d'origine populaire contre 25% d'origine savante. » Was indes den Wortschatz der Philosophie (Lalandes) angeht, so stammen 60% der Eintragungen aus dem Lateinischen, 30% aus dem Griechischen, 2% aus anderen Sprachen und nur 8% beträgt der Anteil der sog. *mots populaires*. Zuletzt hat Büttner (2012: 43) in ihrer bei Hausmann entstandenen Magisterarbeit den Anteil der Interlexis am GWS auf der Grundlage des *Lessico di frequenza dell'italiano parlato* (LFIP 1993) ausgezählt. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass es die frequentesten 2.500 Wörter auf einen Anteil an Internationalismen von 1683, d.i. 67,3%, bringen.

1.2 Synergiepotentiale für den Aufbau von Mehrsprachigkeit erkennen: Vom lateinischen Adstrat zu den interlingualen Transparenzraten

Arnulf Stefenelli (1981) ist indes schon vor ca. 30 Jahren der Frage nachgegangen, welchen Umfang die Erb- und Buchwörter im heutigen Französisch – also in der am weitesten vom Lateinischen entfernten romanischen Sprache – erreichen. Als Vergleichskorpus zog er Delattes Frequenzwörterbuch des Lateinischen heran⁹. Stefenelli kommt zu folgenden Zahlen, um den potentiellen Vorteil von Lateinkenntnissen für das Erlernen des Französischen zu beziffern:

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 (...) 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

⁸ Battaglia (1970) spricht von den *voci dotte di carattere internazionale*.

⁹ Zur Grundlage der Wortliste Delattes: 760.000 Texteinheiten (560.000 Prosa u. 20.000 Poesie).

Der Kernwortschatz der romanischen Mehrsprachigkeit

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, 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 transferierbare Dublettenentsprechungen, so zu *chose* 'Sache' aus CAUSA, der Latinismus *cause* 'Grund'... (Stefenelli 1992: 382f)

Auch zum Identifikationstransfer im Bereich Mündlichkeit bzw. zum *Français fondamental* äußert sich Stefenelli:

Diese (...) Frequenzliste (*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 Französisch, bei denen aufgrund der formalen Nähe zum lateinischen Wort ein tatsächlicher Transfer im Schnitt weit näherliegt 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 et al., *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). (ebd.)

Um Mißverständnissen vorzubeugen ist davor zu warnen, historische Aspekte mit solchen der Lernökonomie in didaktischer Analyse zu vermischen. In lernökonomischer Sicht ist die *Ähnlichkeit* zwischen Wortformen und ihren Bedeutungen ein erster Parameter dafür, mit welcher Wahrscheinlichkeit ein interlingualer Identifikationstransfer geleistet werden kann. Die historische Filiation der Wörter ist dabei unerheblich: Zwischen fr. *médecine*, en. *medicine*, sp. *medicina*, it. *medicina*, pt. *medicina* und dt. *Medizin* ist die Ähnlichkeit nicht kleiner als

zwischen lat. MEDICINA und jedwedem modernen Angehörigen der Serie (s. [Kultismus](#)) (vgl. Meißner 2003a)¹⁰.

In den nicht-romanischen Sprachen der europäischen Koine liefern auch die Bildungswortschätze in erheblichem Umfang Interlexeme unterschiedlicher Kategorien, die als Sprachenbrücken oder Transferbasen – d.h. als sprachliches Ressourcenwissen eines Transferprozesses – zu den romanischen Sprachen fungieren. Darlau (2005) zählt im deutsch-französischen Kontrast etwa 14.000 gemeinsame Wörter. Allerdings sind die Angehörigen dieses Wortschatzsegments nicht unbedingt Teil des zentralen muttersprachlichen Registers, über das Fremdsprachenlerner zu Beginn der Sekundarstufe bereits verfügen¹¹. Interkomprehensionsstudien mit Kindern unterschiedlicher Altersstufen belegen, dass sie sich diesen Teil des muttersprachlichen Wortschatzes ganz wesentlich erst im Verlauf der Sekundarstufe I aneignen (Böing: 2004; Morkötter 2016). Die Frage der Zentralität von Wörtern setzt z.B. einen Unterschied zwischen dt. *elegant* und *Elegie*, *elektrisch* und *elidieren*, *Familie* und *Fatum*, *Hektik* und *Hiatus*, *montieren* und *Moiré* usw. Der gelehrte Wortschatz wird vorzugsweise über das Lesen und die Beschäftigung mit theorie- oder wissenschaftsnahen Themen erworben.

Das in Formkongruenz und Bedeutungsadäquanz begründete interlinguale Identifikationspotential romanischer Wortschätze ist (nicht allein) in deutschsprachigen Kontexten mehrfach empirisch für bestimmte Lernergruppen untersucht worden (Bieritz 1974; Meißner 1990b; Müller-Lancé 2003; Darlau 2005; Büttner 2012). Eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse ist nur mit Einschränkung gegeben, da entweder die zugrunde gelegten Korpora oder die Informanden zu unterschiedlich sind. Dennoch weisen alle Untersuchungen im Ergebnis unübersehbare Konvergenzen aus. Es zeigt sich – wie nicht anders zu erwarten – dass ein Mehr an Form- und Bedeutungsähnlichkeiten zu einem Mehr an gelungenen interlingualen Identifikationen führt.

¹⁰ Wie die KRM-Liste belegt, weisen die romanischen Sprachen untereinander deutlich mehr Ähnlichkeiten auf, als sie sich zwischen ihnen und dem Latein ausmachen lassen.

¹¹ Unterricht zur romanischen Interkomprehension in verschiedenen Schulklassen bestätigt immer wieder, dass das bildungssprachliche Vorwissen deutschsprachiger Kinder vor allem in der Sekundarstufe I, nicht zuletzt im Rahmen von Sachfächern wie Geschichte oder Geographie aufgebaut wird (Bär et al. 2005; Bär 2009). Allerdings bestätigen die Studien Morkötters (2016), dass Schüler bereits zu Beginn der Sekundarstufe I die zahlreichen Transferbasen, die ihnen schon zu diesem Zeitpunkt ihre Muttersprache bietet, durchaus bei interkomprehensionsdidaktischer Anleitung zu nutzen wissen.

Für die Zielsprache Italienisch hat Büttner (2012: 41) auf der Grundlage von Französisch- und Spanischkenntnissen die folgenden Opazitäts- und Transferbasen ausgezählt:

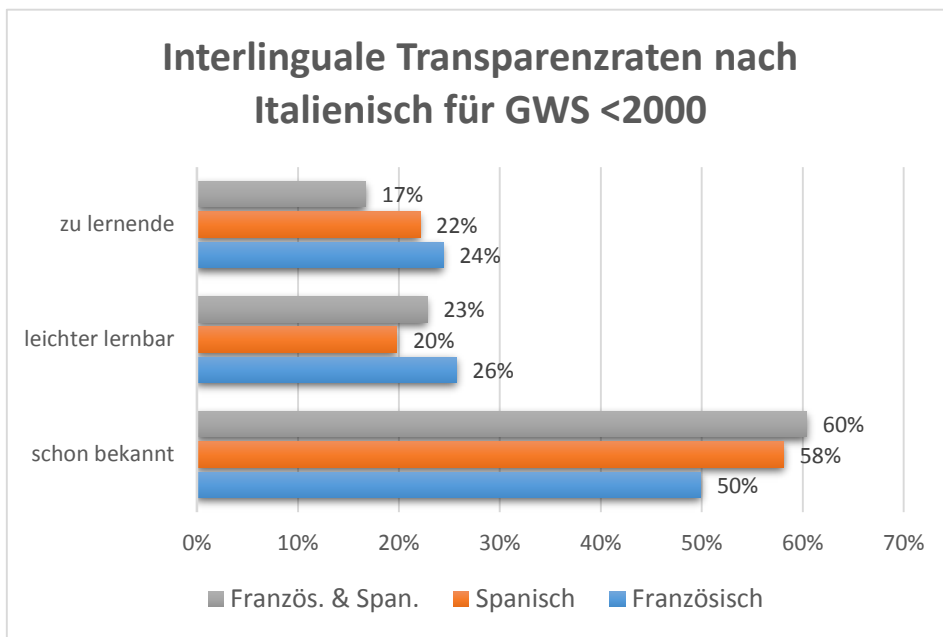


Abb. 2: Anzahl der italienischen Wörter von Stelle 1-2000 im LFIP, die bei Französisch- und/oder Spanischkenntnissen nicht mehr/leichter/noch zu lernen sind in % (gerundet)

Eine Durchsicht der Klett-GWS von Englisch, Französisch, Italienisch und Spanisch bzw. der Grund- und Aufbauwortschätz (GuAF, GuAE, GuAI, GuAS), die in etwa der Kompetenzstufe B1 des GER entsprechen, auf ihre formkongruenten Bestände ergab auf der Grundlage der jeweiligen ersten Fremdsprachen folgende Raten für einen möglichen interlingualen Identifikationstransfer¹²:

¹² Selbstverständlich ist davon auszugehen, dass aufgrund lexikologischer Einschätzungen zur möglichen interlingualen Transparenz von Interlexem nicht darauf geschlossen werden kann, dass Lerner real in der Lage sind, diese Transparenzen – erst recht nicht im Verhältnis 1:1 – zu erkennen und zu nutzen (schon Bieritz 1974).

Lexikalische Grundlagen der romanischen Mehrsprachigkeit

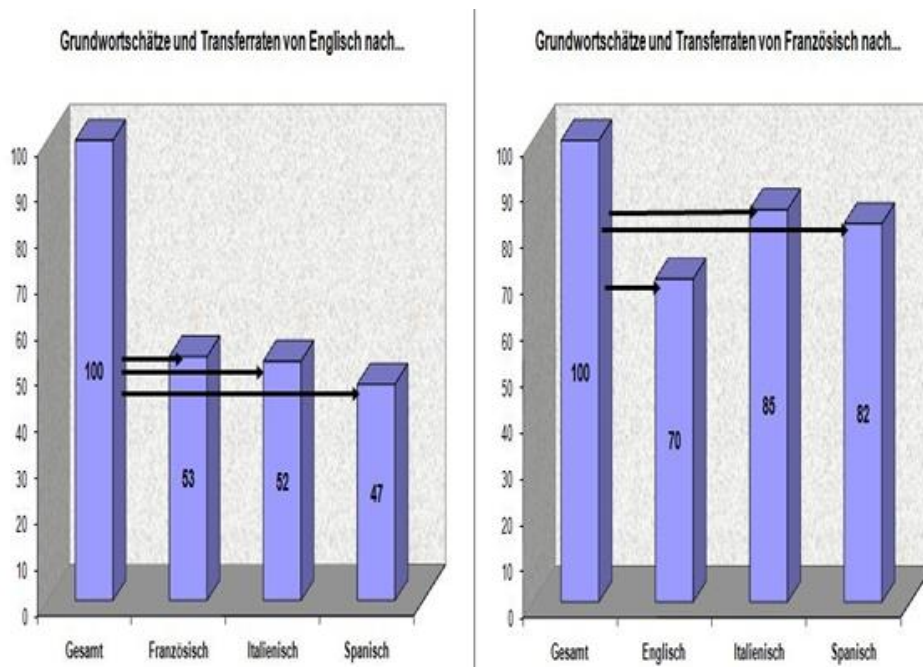


Abb. 3: Romanische Transferbasen in % zwischen Englisch – Französisch – Italienisch – Spanisch (Meißner 1990b)

Dass auf der Basis des GWS-Französisch potentielle Transparenzraten nach Englisch von 70%, Italienisch von 85%, Spanisch von 82% feststellbar sind, stellt im Vergleich zu den deutlich geringeren Raten von Englisch ein wichtiges Argument dafür dar, dass Fremdsprachenlernen deutschsprachiger Kinder mit einer anderen Sprache als mit Englisch beginnen sollte¹³.

Während nun die interlingualen Transparenzraten die lexikalischen Grundlagen für die romanische Interkomprehension darstellen, stehen die opaken Formen dem umfassenden Leseverständnis romanischer Sprachen entgegen. In der didaktischen Lexikographie ist dieses Segment des KWS bislang nicht systematisch erfasst. Diese wichtige Lücke zu schließen versucht der KRM¹⁴ mit der sog. Opakenliste bzw. der Opaken-App.

¹³ Der Geschichte dieses sprachpolitischen Diskurses wird hier nicht weiter nachgegangen.

¹⁴ Vgl. Hausmann (2005c: 10): „Was jetzt noch fehlt, wäre eine Auflistung der undurchsichtigen Wörter des Deutschen aus der Sicht des Franzosen.“ So in der Einleitung zu Darlau (2005). Dabei denkt H. weder an die GWS noch an das Lehrlernziel 'Mehrsprachigkeit'.

2 Von Grundwortschätzen und Wortschatz-Minima

Inventare sog. sprachlicher Minima spielen im fremdsprachendidaktischen Diskurs der letzten Jahre eine eher marginale Rolle (Zöfgen 2010: 107ff). So sucht man in den Registern der Handbücher Begriffe wie *Sprachminima*, *Grundwortschätze*, *Aufbauwortschätze* usw. zumeist vergebens. Dass dies indes in der Praxis des Lernens fremder Sprachen ganz anders ist, zeigt die Anzahl der einschlägigen Titel und der Neuauflagen (der Verkaufszahlen) der Minima-Listen.

2.1 Kompositionsprinzipien fremdsprachendidaktischer Minima-Inventare

Die Zusammenstellung von lexikalischen Minima-Listen erfolgt nach den folgenden Auswahl- und Konstruktionsprinzipien:

1. Bildung eines Korpus zur Identifikation von Okkurrenzen (*tokens*) und Formen (*types: allons, allez, allé, vais*) sowie die Lemmatisierung derselben (*aller*, Verb; *aller*, Nomen; Infinitiv zu den tokens *allons, allez...*).
2. Zählung der Lemmata bzw. ihres Vorkommens innerhalb eines wie auch immer gefassten Korpus und die Erstellung einer [Häufigkeits- und einer Rangliste](#). Zwischen Frequenz und Rang besteht eine umgekehrte Proportionalität: Das häufigste Wort innerhalb des Korpus belegt Rang 1, das am wenigsten häufigste den höchsten Rang. Natürlich können unterschiedliche *types* oder Lemmata durchaus gleiche Frequenzränge erreichen. So belegen *perdre*, *point* (nom), *souvent*, *film* im *Français élémentaire* gleichermaßen den Rang 132. Allerdings ist ihre Streuung (Dispersion) über verschiedene Subkorpora unterschiedlich (72, 63, 61, 17) (Gougenheim et al. 1956: 67).
3. Die dank elektronischer Datenlizitation bewirkte ungeheure Erweiterung der Datenbasis erlaubt es, den Rang eines Lemmas unter Berücksichtigung soziolinguistischer Parameter zu seiner Repräsentativität im Gesamtkorpus festzulegen (s. unten zur Komposition der [Routledge Frequency Dictionaries](#) und zur Komposition der *Banca Dati dell'Italiano Parlato* [BADIP]).
4. Feststellung der Repartition (auch Dispersion): Gemeint sind die thematische Breite sowie die Anzahl und Art der Texte und Textsorten, aus denen heraus ein Korpus gebildet wird. Das Korpus sollte nach Möglichkeit einen repräsentativen Ausschnitt des Diaregisters der Zielsprache bieten.
5. Berücksichtigung von Disponibilitäten bzw. der Verfügbarkeit eines Wortes im mentalen Lexikon kompetenter Sprachteilhaber, wie sie über Assoziationstests oder Befragungen ermittelt werden kann. Die

Disponibilität spiegelt das deklarative oder prozedurale Wissen kompetenter Sprecher oder bestimmter Zielgruppen – etwa Kinder eines bestimmten Alters – wider. Erwähnenswert ist, dass z.B. Fachwörter im allgemeinen Register eine eher niedrige, im Fachwortschatz hingegen eine hohe Frequenz und einen niedrigen Rang.

Während Frequenz, Rang und Repartition komputerbar sind, gehört die Disponibilität in den Bezirk der Introspektion. Introspektive Aussagen belegen nicht nur das reine Sprachwissen, sondern auch ein Wissen *über* Wörter, Kollokationen, Grammatik, Sprechweisen und deren Gebrauch, und zwar durchaus im Sinne der soziolinguistischen Grundfrage *Wer spricht wie-wo-mit wem-in welcher Absicht-über was*. Solche Aussagen spiegeln individuelle und subjektive Erfahrungen. Obwohl sich introspektiv begründete Informationen kompetenter erwachsener Sprachteilhaber nicht exakt messen lassen, deuten hohe Übereinstimmungsraten darauf hin, dass solche Auskünfte gut begründet sind. Dies gilt insbesondere für den zentralen Wortschatz, vor allem wenn ein nicht zu differenzierendes Kategorisierungsmuster angelegt wird (Typ: das Lemma begegnet mir täglich, ich gebrauche dieses Wort nie selbst, dieses Wort schreibt man eher nicht usw.) (Meißner 1987; auch Tryk 1968; Savard & Richards 1970; Schneider 1978)¹⁵. Natürlich verfügen auch Lexikographen über ein entsprechendes introspektives Sprachenwissen. Daher gesellen sich zu der genannten Trias der GWS-Konstruktion um 'Frequenz – Repartition – Disponibilität' zwei weitere Kriterien, die aus der lexikologischen und pädagogischen Expertise der Minima-Autoren rühren:

6. Geschätzte Position eines Lemmas im zentralen Wortschatz oder im relevanten Wortschatzsegment.
7. Nützlichkeit eines Eintrags aus der Sicht von Experten und Pädagogen.

Wer Minima-Inventare einschätzen will, benötigt eine Vorstellung von Wortschatz im Allgemeinen. Hierzu ist die Unterscheidung zwischen Zentralität und Exzentraltät sprachlicher Register wesentlich.

¹⁵ Dies ist in *Langenscheidts Wörterbuch der Umgangssprache Französisch* (LaWUF) der Fall (s.u.).

2.2 Zentralität und Extrazentralität von Wörtern

Unter Zentralität des Wortschatzes versteht R. Zimmer (1990: 75 ff) jenes lexikalische Segment, das gemeinhin allen kompetenten Teilhabern einer Sprache geläufig ist. Als Beispiele nennt er u.a. die Gegensatzpaare *DIN A4* (zentral) und *DIN A7* (exzentral) oder fr. *bistouri* 'Skalpelli' (zentral) und *érigne*¹⁶ (extrazentral). Die folgende Graphik verortet auch den GWS innerhalb zentralen lexikalischen Registers:

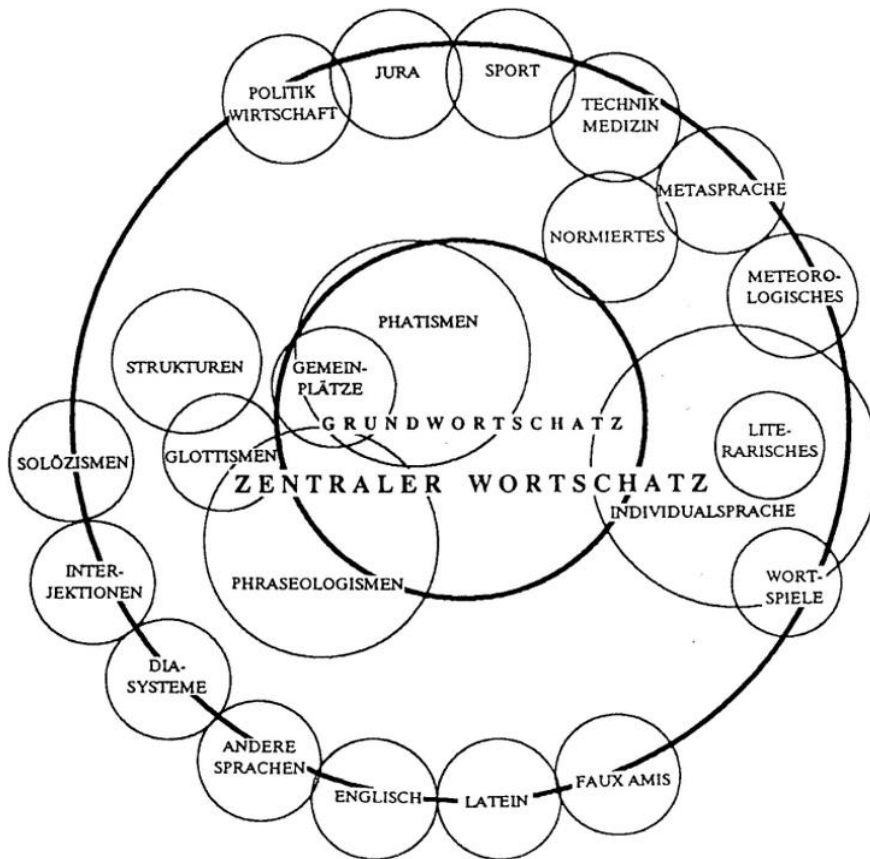


Abb. 4: Der zentrale Wortschatz im Diaregister nach R. Zimmer (1990: 141)

Zimmers graphische Darstellung verschweigt den unterschiedlichen Umfang der einzelnen Wortschatzsegmente (Englisch, Meteorologisches, Individualsprache

¹⁶ « Terme d'anatomie et de chirurgie. Petite pince armée de crochets dont on se sert soit en disséquant soit dans certaines opérations pour soulever et écarter les parties qu'on veut disséquer. » (vgl. http://www.mediadico.com/dictionnaire/definition/erigne_ou_erine).

usw.). Es versteht sich von selbst, dass das Segment 'Englisch' im Diaregister des Französischen ungleich kleiner ist als im Diaregister der polyzentrischen Weltsprache Englisch selbst¹⁷. Während der Fachwortschatz der Medizin (1970) über 150.000 Einträge umfasst (Müller 1975: 149), beschränkt sich das Repertoire des *Trésor de la langue française* auf „nicht mehr als 70.000 Wörter, da dies genau der Wortschatz ist, der im alltäglichen modernen Leben verwendet werden kann“, kommentiert Schmidt (2005: 23) mit Bezug auf Hausmann (1977).

Viel kleiner ist der umgangssprachliche Wortschatz, soweit er nächsprachlich in nicht-formaler Rede benutzt wird. So umfasst *Langenscheidts Wörterbuch der Umgangssprache Französisch* (LaWUF) ca. 7300 Bedeutungen bei rund 4500 Lemmata – und es übertrifft damit die Zahl der im *Grand Robert* als substandardlich (*familier, argot, vulgaire* usw.) markierten Einträge. Der im LaWUF erfasste, eher nicht-konventionelle Sprechwortschatz ist Teil des zentralen Registers. Er ist deutlich unterschieden von jenem eher distanzsprachlichen Wortschatz, der dem Merkmal 'Schreiben/Lesen' zugeordnet wird¹⁸.

Dem LaWUF liegen statistische Untersuchungen zur Introspektion der Lemmata und ihrer Bedeutungen durch über 30 frankophone Sprecherinnen und Sprecher verschiedener Altersgruppen und Herkunft (Frankreich: Paris; Bretagne usw.; Wallonien) zugrunde. Die Enquete erlaubte die Einordnung des Materials nach Gebrauchsklassen: Die vier Klassen reichen von der Angabe 'ich gebrauche das Lemma in der Bedeutung täglich auch produktiv' (Klasse 1) bis hin zu 'ich kenne weder das Lemma noch seine Bedeutung' (Klasse 4: nicht aufgenommen) (vgl. Meißner 1987)¹⁹.

¹⁷ Vgl. das GlowbE: *Corpus of Global web-based English* (1.9 Billion words, 20 countries).

¹⁸ Der LaWUF verzeichnet Wörter, die man eher nicht schreibt, die man aber durchaus sagt; Beispiel: Du kriegst morgen Post (mündlich), aber: er bekam einen Brief vom Amt (eher der Schreibnorm entsprechend). – Zu den Begriffen distanz- und nächsprachlich: Koch & Oesterreicher (1990).

¹⁹ Die Einträge der Gebrauchskategorie (1) betreffen Lexeme und Kollokationen sehr hoher Frequenz bzw. Disponibilität. Ein Beispiel: Die Formel *un drôle de moineau* benutzen alle Probanden des LaWUF-Registers (enkodierend) (Kategorie 1), wohl ebenso wie *un drôle d'oiseau* (ein komischer Vogel). Diese metonymische Bildung ist aufgrund ihrer Registerneutralität im LaWUF nicht inventarisiert. Während das spezifischer fassende *moineau* in Frequenzlisten oberhalb der Marke von 5000 liegt, weisen Lonsdale & Le Bras *oiseau* die Frequenz 2435 zu. Die Unterschiede haben mindestens ebensoviel mit der Selektionsweise von Wörtern zu tun wie mit dem tatsächlichen Gebrauch beider Begriffe. Grundsätzlich ist zu vermuten, dass Gattungsbegriffe (Hyperonym: *perro*, RFDS: 935; *chien*, RFDF 1744) immer frequenter sind als untergeordnete Begriffe (Hyponyme: *caniche*, RFDS und RFDF nicht verzeichnet; *teckel*, RFDS und RFDF nicht verzeichnet).

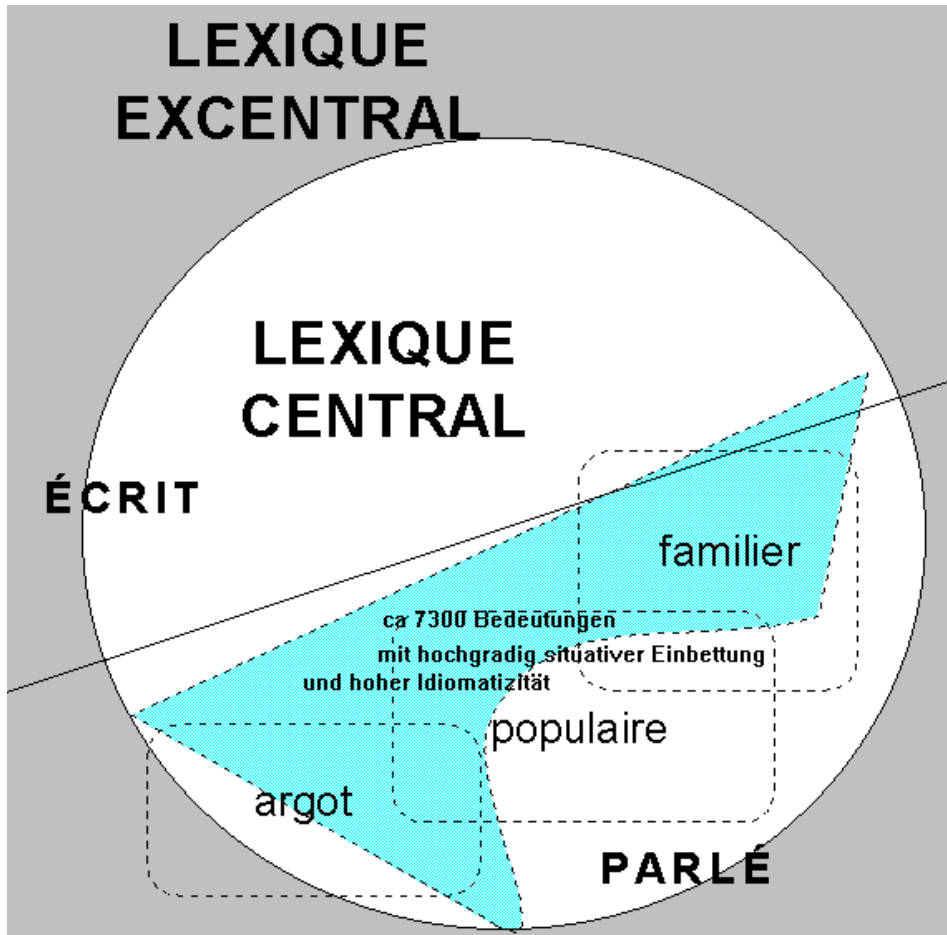


Abb. 5: Sprechwortschatz nach LaWUF

Die auf der Grundlage des LaWUF zum Französischen gemachten Aussagen, sind natürlich nicht ohne weiteres auf andere Sprachen übertragbar. Dies gilt insbesondere für deutlich polyzentrische Sprachen wie für das Englische, Portugiesische oder Spanische. Kolloquialität ist hier noch stärker an diatopischen Gegebenheiten gebunden. Generelle KWS erreichen diese Varietäten grundsätzlich nicht.

3 Von den klassischen Minima-Listen zu korpuslinguistischen Inventaren

Hierzu wurde bereits im Kapitel zu den lexikalischen Ressourcen romanischer Mehrsprachigkeit Einiges ausgeführt. Doch wie umfangreich sind die vorhandenen GWS, deren Bestände ja den Kern des zentralen Wortschatzes ausmachen? Aussagen zu dieser Frage reichen von den 850 Einträgen des BASIC-English²⁰ von Ogden (1928) und, um beim Beispiel des Französischen zu bleiben, den 1490 der Liste von West (1941), den 1063 Einträgen des *Français élémentaire*, den 3000 des *Français fondamental* bis hin zu den 5000 des *Dictionnaire du vocabulaire essentiel* (Matoré 1963) und darüber hinaus²¹.

Zum Verhältnis von pädagogischen Wortinventaren zu Kompetenzstufen sei an Hausmanns Beschreibung erinnert:

Im Zuge der Erstellung des *Trésor de la langue française* hat der Computer Texte mit insgesamt 71 Millionen Wortvorkommen ausgezählt. Er hat in diesen Texten 70000 verschiedene Wörter gefunden. Diese 70000 Wörter wurden nach Häufigkeit geordnet (*Dictionnaire des fréquences*, 1971, II). (...) Man kann leicht nachschlagen, welches sind die 5000, 6000, 10000, 20000 häufigsten Wörter usw. Ich habe mich nun gefragt, wo ungefähr fangen die Wörter an, wirklich selten zu werden? Wo hat man den Eindruck, dass sie entbehrlich werden? Ab 3000 oder ab 30000? Mein Eindruck ist: ab 15000. Beherrscht man passiv diese 15000 Wörter, so werden einem in jedem Leitartikel von *Le Monde* noch Wörter begegnen, die man nicht kennt, das aber hält sich so in Grenzen, daß ein nahezu muttersprachliches Verständnis des Textes dadurch nicht verhindert wird. Unter 15000 scheint mir dies nicht der Fall. (Hausmann 1979: 332)

Die Entwicklung der *Schwelenniveau*-Inventare des Europarates (*Threshold Level*, *Nivel Umbral* usw.) stellt in der Geschichte der Minimalwortschätze so etwas wie einen Paradigmenwechsel dar (Raasch 1972; 1978). Die Inventare orientieren sich an Themen oder sprechsituativen Lerneinheiten (Trim 1978: 10f.); weitaus weniger an Frequenzuntersuchungen:

- i. Nous parvenons à des unités non en subdivisant une langue, mais en analysant les besoins de communication.

²⁰ Das Akronym meint *British, American, Scientific, International, Commercial* und nicht etwa *basic*, wie vielfach angenommen wird.

²¹ So führt die deutsche Ausgabe (1991) von Harrap's *Dictionnaire multilingue* den Titel *Grundwortschatz Deutsch – Englisch – Französisch – Italienisch – Spanisch* und umfasst 20.000 Stichwörter mit 80.000 Übersetzungen.

Der Kernwortschatz der romanischen Mehrsprachigkeit

- ii. Il n'existe pas, pour une langue donnée, un nombre préétabli d'unités, ce nombre variant en fonction des besoins de communication des différents groupes d'apprenants, qui ont chacun des objectifs définis....

Konkretisiert werden die notwendigen Sprachmittel im Hinblick auf kommunikative Situationen, zu deren Bewältigung es bestimmter lexikalischer Wissensressourcen bedarf. Aber kommunikative Situationen wie « entrevue avec un malade » (Trim 1978: 38) sind nur eingeschränkt standardisierbar, denn entscheidende Faktoren wie Alter, Geschlecht, Grund für den Arztbesuch, Art der Beschwerden, Diagnose, Therapievorschlag, Medikamentierung, kommunikative Vorgeschichte zwischen Arzt und Patient lenken die *besoins communicatifs* in Wirklichkeit. In jedem Fall ist die Varianz kommunikativer Situationen viel zu heterogen, als dass sich konkrete *besoins linguistiques* voraussagen ließen (Meißner 1990c). Bezüglich der mangelnden Transparenz bei der Festlegung der *besoins linguistiques* ruft Richterich (1980: 55) in Erinnerung²²:

- (1) Apropos Sprache: « *I don't have needs, but need many things!* De même, analyser, définir, identifier les besoins ne peut que conduire à fixer, figer, isoler quelque chose qui, par essence, ne peut être perçu que par rapport aux circonstances changeantes du temps et de l'espace. »
- (2) Apropos Ideologie: « Le fait même de vouloir révéler et connaître les besoins d'un individu est déjà, en soi, un moyen de le manipuler. »
- (3) Apropos Methodik: « ... toute méthode de définition ne peut que conduire à des résultats contraires à ceux escomptés. »

Es interessiert, inwieweit KWS-Inventare und Schwellenniveaulisten dieselben Lemmata verzeichnen. Vergleicht man die 124 Einträge der Buchstabenstrecke A des *Livello Soglia* (Galli de' Paratesi 1981: 181-197) mit den 159 des GuAI, so fehlen in dieser Liste 43²³; die Divergenzrate liegt bei 35%. Zieht man zum Vergleich den GWS

²² Was später noch weiter zu erläutern sein wird, sei schon an dieser Stelle erwähnt: Dass nämlich die elektronische Datenelizitation die Lexikographie der gesprochenen Sprache (z.B. Cresti & Moniglia 2005) und die der Lernerwortschätze auf eine neue Grundlage gestellt hat, so dass traditionelle Kritiken im Lichte der neuen Verfahren zu relativieren sind.

²³ Lemmata des *Livello Soglia*, die im GuAI nicht verzeichnet sind: *accendino* 'Feuerzeug', *accesso*, *accidenti*, *accorciare* '(ab)kürzen', *aceto*, *adulto*, *aeroporto*, *afa* 'Schwüle', (*affitto*), *Africa*, ***agenzia***, *agnello*, *air terminal*, ***allargare***, *alloggio*, *allungare*, *alzare*, *ambasciata*, *ambulanza*, *ambulatorio*, *America*, *ammalarsi*, *ammobiliato*, ***analisi***, (*annuncio*), *antico*, *antipasto*, *antipático*, ***anzi***, ***anziano***, ***appuntamento***, *arancione* 'dunkle Orange', ***arrividerci***, *arrosto*, *ascensore*, (*asciutto*), ***assegno***, *attentato*, (***attento***), ***attore***, (*attraversamento*), ~~*attrice*~~, ***avvocato***. Die Formen in Fettdruck sind im LIDP im Rang < 2000 verzeichnet, nicht jedoch im GuAI.

des LFIP bzw. die auf dessen Grundlage erstellte Mehrsprachenliste Büttners für die Eintragungen < 2000 Freq. heran, so zählt man 67 Einträge auf 164, die wiederum im GuAI nicht verzeichnet sind (41%). Die Abweichungsraten zwischen den Lemmata-Beständen in GuAI, LFIP und der *Livello Soglia*-Liste sind also erheblich²⁴. Allerdings nehmen die Unterschiede ab, wenn man nicht die GWS, sondern die KWS heranzieht. Anders gesagt: Die Unterschiedlichkeit der Inventare belegt die Unzuverlässigkeit der Auswahl der Lemmata bzgl. der Kriterien Repräsentativität der Lemmata im Diaregister und Gebrauchswert.

3.1 Traditionelle Grundwortschatzlisten

Doch zurück zu den GWS und KWS: Im westdeutschen Sprachraum haben der *Grund- und Aufbauwortschatz Französisch* von Günter Nickolaus (GuAF) und der gleichnamige, von Erich Weis besorgte zu Englisch (GuAE) wesentlich zur Verbreitung der GWS-Listen beigetragen. Es handelt sich um alphabetisch sortierte Listen bis zur Frequenzmarke von 2000, welche um einen thematischen Aufbauwortschatz ergänzt wurden. Zur Zusammenstellung des Inventars äußert Nickolaus (1972: 327):

Das Problem, das sich mir stellte und das ich mit dem 'Grund- und Aufbauwortschatz Französisch' zu lösen suchte, war die Synthese zwischen den Häufigkeitsforschungen des schriftlichen und denen des mündlichen Sprachgebrauchs. Die Grundlage für die Schriftsprache bleibt immer noch das 1929 erschienene *French Word Book* von Vander Beke. Es wurde von James Burton Tharp in seinem *Basic French Vocabulary* gründlich durchforstet. Diese Ausgabe wurde von mir hauptsächlich benutzt. Die Grundlage für die Redewendungen bildete die Frequenzliste von F. D. Cheydleur, *French Idiom List* (1929). Es ist müßig, hier alle sonst in Betracht kommenden Wortlisten aufzuführen, da sie alle darin übereinstimmen, daß die ersten 2000 Wörter der Vander Beke-Liste als absolute Grundlage anzusehen sind. Daß es sich wirklich um den Grundwortschatz einer Sprache handelt – also nicht nur der französischen – hat Helen Eaton in ihrer vergleichenden Untersuchung für mehrere Sprachen überzeugend nachgewiesen. Daher war für meinen Grundwortschatz diese Basis gegeben. ⁽²⁵⁾

Wie so viele linguistische Termini ist also auch der Begriff *Grundwortschatz* nicht eindeutig definiert (Kühn 1990a/b; Krohn 1992). Gemeinsam sind allen Definitionen die Prinzipien von *limitation* und *simplification* (Gougenheim et al. 1956: 2ff.). Zieht

²⁴ Selbstverständlich ist die ausgezählte Vergleichsstrecke zu klein, um repräsentative Aussagen zuzulassen.

²⁵ Vgl. Gougenheim et al. (1956: 45) zu Eaton (1940): « Utilisant les listes de Thorndike pour l'anglais, de Vander Beke pour le français, de Käding pour l'allemand, de Buchanan pour l'espagnol, Miss Eaton a dressé un vocabulaire de 6.500 concepts classés par sections de 1.000 selon la fréquence des mots dans les quatre langues. »

Der Kernwortschatz der romanischen Mehrsprachigkeit

man die verschiedenen Glossare heran, so zeigt sich deren Verschiedenheit nicht zuletzt bzgl. der Adressaten und dem angestrebten Kompetenzprofil. Konkret wird dies im Umfang der Listen (Makrostruktur) sowie im Aufbau der Artikel (Mikrostruktur). Betroffen sind: Ein- und Zweisprachigkeit, Definitionen, evtl. Bebilderung (vgl. *Français fondamental*), Gebrauchsbeispiele (mit hoffentlich disambiguierender Prägnanz), diastratische und eventuell diatopische Markierung u.a.m.

Ein grundlegendes Kriterium folgt aus dem Verwendungszweck: Wird über die Wortliste eine rezeptive oder eine produktive Kompetenz angestrebt? Zielt ein Vokabular auf die Unterstützung der Schriftlichkeit oder der Mündlichkeit? Hierzu ist (leider) die relative Undifferenziertheit traditioneller Unterrichtskonzepte und der ihnen weitgehend folgenden didaktischen Lexikographie – die sehr naiv und einseitig auf Produktivität in der Zielsprache setzen – in Erinnerung zu rufen. Demgemäß sind auch die vorhandenen bilingualen KWS einseitig auf Produktivität ausgelegt. Zu fragen ist im hiesigen Zusammenhang allerdings: Kann dies ein Modell für den mehrsprachigen KRM sein (vgl. unten zur Konstruktion des KRM)? Skepsis zeichnet sich ab.

1994 kommt Zöfgen (259) zu folgender Einschätzung bzgl. der GWS-Glossare für das Französische, die sich nicht mit der Erinnerung von Nickolaus deckt:

(a) Fast alle bekannten Grundwortschatzlisten basieren bei z.T. unterschiedlicher Konzeption auf den veralteten Frequenzlisten des *Français Fondamental* bzw. auf dem klassischen, aber seit langem unzeitgemäßen Mindestwortschatz von West (1953) [*General Service List* für das Englische], (...) (b) Ein thematisch strukturiertes Korpus existiert nicht; darüber hinaus lassen sich die sog. Aufbauwortschätze mit den verfügbaren Frequenzuntersuchungen statistisch nicht belegen.

Insbesondere hat sich die mit Bezug auf Juilland et al. (1970) mechanistisch ausgezählte Addition und markteffizient vielfach ausgeschlachtete Behauptung „Mit dem Grundwortschatz (2000) Wörter erfaßt man 85% eines Normaltextes, mit dem Aufbauwortschatz (plus 2500 Wörter) weitere 10%...“ (GuAF 1967: 11; vgl. auch Nation 1990²⁶) als missverständlich erwiesen. Ausgeblendet wurde, dass gerade die Themenwörter, deren Frequenz in sehr breit gefassten Korpora gering und deren Rangzahlen hoch sind, in besonderer Weise für das inhaltliche Verstehen wichtig

²⁶ “Nation (1990) has shown that the 4,000-5,000 most frequent words account for up to 95 percent of a written text and the 1,000 most frequent words account for 85 percent of speech.” (Tony McEnery & Paul Rayons in *Series preface* in RDFS ii).

sind. Umgekehrt lässt sich aufgrund der zehn, zwanzig oder fünfzig häufigsten Wörter einer Sprache ein Text inhaltlich nicht verstehen²⁷.

Halten wir bereits an dieser Stelle fest: GWS und KWS sind rein didaktisch motivierte Konstrukte. Ihr Zweck besteht darin, Lernern einer Fremdsprache die lexikalischen Grundlagen zu liefern, deren deklarative und/oder prozedurale Kenntnis für das Erreichen eines bestimmten Kompetenzniveaus in einer Zielsprache unerlässlich ist. Die *Schwellenniveau*-Listen sind an einer Kompetenzstufe orientiert, die der GER als B1 ("independent user", vgl. CEFR 2001: 34) kategorisiert. GWS, deren Inventare unterhalb einer bestimmten Frequenzmarke (z.B. 2000 Eintragungen) bleiben, beschreiben i.d.R. ein erstes Etappenziel, das im Verlauf des Erlernens einer Fremdsprache erreicht werden muss, um hernach zu einer weiteren Kompetenzstufe vorzudringen. Dies ist der Grund, weshalb sehr häufig die GWS um sog. Aufbauwortschätze erweitert wurden, die ihr Inventar introspektiv aus Themen, kommunikativen Situationen, Sprechakten und Lernzielen gewinnen: *Fußball, im Hotel einchecken, sich entschuldigen*. Was dies für Frequenzfragen heißt, signalisieren die Bestände der *lex:tra*-Themenwörterbücher (Tschirner et al. 2006f.). Sie präsentieren „20.000 Stichwörter und Wendungen mit Beispielsätzen und Abbildungen“ (Worsch 2009, auf dem Einband).

3.2 Computerlinguistisch basierte Minima-Listen

Bekanntlich verbessern elektronische Datenerhebungsverfahren die Erstellung sprachlicher Korpora, ihre Verwaltung und Präsentation erheblich (vgl. Perkuhn et al. 2012): Vervielfachung der verarbeiteten Datenmengen (*tokens, types, Lemmata*) und Verbreiterung (Dispersion) der Datenziehung, Normalisierung, Bildung von Subkorpora diatopischen, diastratischen oder thematischen Zuschnitts, automatische Komputationen, Flexibilität der Darstellung durch Umstellung von papierner auf elektronische Präsentation, Möglichkeit der makrostrukturellen Suche und Zählung, Markierungstechnik, Komputation von Frequenzunterschieden zwischen Subkorpora (vgl. Beauchemin et al 1992; Müller-Spitzer 2014), Sortierungen und Vergleiche, differenzierte Suchroutinen (folgt auf *to continue* eine *-ing*-Form? → suche „continues *ing“ [in der Syntax des COCA] u.a.m.). Dies bedeutet, dass traditionelle Vorbehalte gegenüber dem subjektiven Expertenurteil zu den *besoins linguistiques* und den GWS-Listen immer dann zu revidieren sind,

²⁷ Wortschatz Uni-Leipzig: Ranglisten der Wörter zwischen 1 und 10: Deutsch: *der, die, und, in, den, von, zu, das, mit, sich*; Englisch: *of, to, and, in, for, is, the, that, on*; Französisch: *de, la, le, et, les, des, en, un, du, une...*

<http://www.wortschatz.uni-leipzig.de/html/wliste.html>

wenn das Ergebnis der Selektion der lexikalischen Einträge auf transparenter bzw. breit frequenzierter Grundlage überprüft und bestätigt werden kann. Dass all dies so etwas wie einen wörterbuchdidaktischen Quantensprung bedeutet, muss nicht hervorgehoben werden (passim: Heinz 2000).

Von derlei Vorteilen profitieren natürlich heutige KWS-Listen. Dies sei kurz anhand weniger Beispiele dargelegt: das aus dem *Diccionario del español de México* (DEM)²⁸ (vgl. Lara 1985; 2016) kompilierte *Vocabulario fundamental de México* und der *Corpus de Referencia del Español Actual* (CREA) der Königlich-Spanischen Akademie, der auf dem sehr umfangreichen *Diccionario del Español* fußt. CREA gruppiert sein Material wie folgt: „1000 formas más frecuentes“ (5000, 10000) und die „lista total de frecuencias“²⁹. Der DEM bietet eine Liste der 842 häufigsten Einträge, die als Kern des *Vocabulario fundamental* bezeichnet werden. Die Korpusliste des CREA ist, anders als die GWS-Listen, nicht lemmatisiert: Sie umfasst also Wortformen (*era, había...* neben *ser* und *haber*) und deren Normierung (absolute Korpusfrequenz geteilt durch Anzahl der Worttokens)³⁰.

²⁸ Die Liste selbst unter folgender Adresse erreichbar:

<http://dem.colmex.mx/repository/pdfs/vocabulario-fundamental.pdf#page=1&zoom=auto,0,792>

²⁹ <http://corpus.rae.es/lfrecuencias.html>

Eine Beschreibung des DLE-Korpus unter:

http://corpus.rae.es/ayuda_c.htm#_Toc30228248.

³⁰

Von den klassischen Minimalisten zu heutigen Inventaren

Für das Italienische liegen u.a. das schon erwähnte LFIP vor, das Büttner (2012) im Hinblick auf die Kognaten und den GWS untersucht hat, die *Banca Dati dell'Italiano Parlato* (BADIP) und CorDIC (vgl. Cresti & Panunzi 2013: 200ff); für das Portugiesische das *Português Fundamental 1* (1987; vgl. Biderman Camargo 1996).

Der KRM greift, dies sei schon hier erwähnt, systematisch auf die *Routledge Frequency Dictionaries* für die Sprachen Französisch, Portugiesisch und Spanisch (RFDF [Lonsdale & Le Bras 2009], RFDP [Davies & Preto-Bay 2007], RFDS [Davies 2006]) zurück. Diese Wörterbücher zum KWS („core vocabulary“) begrenzen ihre Inventare nach Frequenz- und Rangintervallen auf <5000. Zum französischen Frequenzwörterbuch bemerkt der Begleittext:

Based on a 23-million-word corpus of French which includes written and spoken material both from France and overseas, this dictionary provides the user with detailed information for each of the 5000 entries, including English equivalents, a sample sentence, its English translation, usage statistics, and an indication of register variation.

Users can access the top 5000 words either through the main frequency listing or through an alphabetical index. Throughout the frequency listing there are thematically-organized lists of the top words from a variety of key topics such as sports, weather, clothing, and family terms.

http://corpus.rae.es/frec/5000_formas.TXT

Orden	Frec. absoluta	Frec. normalizada
1. de	9,999,518	65545.55
2. la	6,277,560	41148.59
3. que	4,681,839	30688.85
4. el	4,569,652	29953.48
5. en	4,234,281	27755.16
6. y	4,180,279	27401.19
7. a	3,260,939	21375.03
8. los	2,618,657	17164.95
9. se	2,022,514	13257.31
10. del	1,857,225	12173.87
11. las	1,686,741	11056.37
12. un	1,659,827	10879.95
13. por	1,561,904	10238.07
14. con	1,481,607	9711.74
15. no	1,465,503	9606.18
16. una	1,347,603	8833.36
17. su	1,103,617	7234.06
18. para	1,062,152	6962.26
19. es	1,019,669	6683.79
20. al	951,054	6234.03

Der Kernwortschatz der romanischen Mehrsprachigkeit

Die neuen lexikographischen Möglichkeiten minimieren, wie gesagt, die Kritik an den Schwächen von GWS-Listen und die vermeintlichen Vorteile thematisch gefasster Glossare wie etwa der Schwellenniveau-Inventare (*Threshold Level, Niveau Seuil* usw.) (vgl. I. Christ 1970; Raasch 1978; auch Meißner 2006). Hierzu bemerkt Davies (2006: 1) im RFDS:

Why not simply rely on the vocabulary list in a course textbook? The short answer is that although a typical textbook provides some thematically-related vocabulary in each chapter (foods, illnesses, transportation, clothing, etc.), there is almost never any indication of which of these words the student is most likely to encounter in actual conversation or texts. In fact, sometimes the words are so infrequent in actual texts that the student may never encounter them again in the “real world”, outside the test for that particular chapter.

Beispielhaft erscheint die Methode der Korpuskonstruktion der *Routledge Frequency Dictionaries*. Am Anfang steht, so im Falle des Spanischen, ein Korpus von 20.000.000 aus dem *Corpus del Español* gezogenen *types*, das auf 100.000.000 *tokens* basiert. Sodann erfolgte die Bildung eines Korpus, das “a wider collection of registers and text types than that of any previous frequency dictionary of Spanish” (ebd. 2) umgreift. Die Breite der zugrunde gelegten Textsorten und Themen erlaubt Aussagen zur Verbreitung eines Wortes im Gesamtregister des Spanischen, und zwar sowohl des geschriebenen als auch des gesprochenen Spanisch. Datenquelle waren hier die 6.750.000 und die 2.300.000 Eintragungen des *Habla Culta*-Corpus sowie 1000.000 Wörter aus dem *Corpus Oral de Referencia*. Zwei Drittel des Gesamtkorpus gehört demgegenüber dem geschriebenen Register an. Die Repräsentativität eines Wortes im Diaregister der Sprache zu bestimmen wurde dadurch möglich, dass Abteilungen (*text blocks*) etwa gleichen Umfangs gebildet wurden. Sie betrafen Transkripte (Kongresse, Pressekonferenzen, Interviews), Literatur (Romane, Kurzgeschichten), Texte aus Zeitungen und Zeitschriften, Essays, Enzyklopädien. Es entstanden insgesamt 100 solcher Textblöcke, die den genannten Abteilungen zugeordnet wurden. Die diastratische Breite zeigte für das polyzentrische Spanisch drei geographische Schwerpunkte, und zwar Spanien, Argentinien und Chile³¹.

³¹ Zum Italienischen: “The corpus of the *Lessico di frequenza dell'italiano parlato* (LIP Corpus) is one of the most important collections of texts of spoken Italian. It was collected in 1990-1992 by a group of linguists under the direction of Tullio De Mauro and was used to compile, in collaboration with IBM Italy, the first frequency dictionary of spoken Italian (cf. De Mauro, Mancini, Vedovelli, Voghera 1993). Its 469 texts, which amount to a total of approximately 490,000 words, were recorded in four cities (Milan, Florence, Rome, and Naples) and derive from five macro-types and numerous subtypes of discourse.”
(<http://badip.uni-graz.at/en/description>)

Die Wortformen wurden lemmatisiert bzw. einem "dictionary headword" zugeordnet, mehrdeutige Formen disambiguiert. Zu *trabajo* beispielsweise erfolgte entweder die Kategorisierung Nomen [n] oder Verb [v] (*yo trabajo*); die Wortform *tengo* wurde wie folgt gekennzeichnet: „tengo / tener / verb_present_1pers_sg“ und dem ‚headword‘ *tener* zugeschlagen (ebd. 4). Es erfolgte eine Beschreibung der Einträge nach *range – frequency – weighting*. Dies erlaubte auch die Trennung von *wide* und *narrow range*-Lemmata. Der *wide range*-Indikator 80 bedeutet z.B., dass ein Lemma in 80 der insgesamt 100 Textblöcke vertreten ist³². Die Beispiele signalisieren augenscheinlich Plausibilität: *Wide range*-Lemmata mit dem Rang 88 bis 74 sind: *demonstración, desconfianza, mención, innecesario, aceptable, recepción, décimo, molesto, complicación, cuidadoso*; *narrow range*-Lemmata zwischen 29 und 15: *radicalismo, sodio, autonómico, graso, serbio, electromagnético, champiñón, aminoácido, neutrón, dirigencia*. Die Artikel machen auf einen Blick den Status eines Lemmas klar – wie hier die Informationen zu pt. *bruxa* aus dem RFD (Davies & Raposo Preto-Bay 2007):

4522 bruxa <i>nf</i> witch A caça às bruxas é muitas vezes acompanhada de histeria – Witch hunts are often accompanied by hysteria 34 250 -a

Abb. 6: Artikel BRUXA im RFD

Der Artikel umfasst u.a. folgende Informationen: "... the word occurs in 34 of the 100 equally-sized blocks from the corpus (i.e. the range count), and (...) 250 times in the corpus. Finally, the notation (-a) indicates that the word is much less common in the academic register..." (Davies & Raposo Preto-Bay 2008: 7).

Was nun den KRM angeht, so erlauben diese und vergleichbare Listen den Abgleich des Inventars mit den Klett-GWS. Dieser Abgleich bedeutet in jedem Fall eine belastbare Solidifizierung der KRM-Liste. Da hiermit eine Korrektur der traditionellen GWS-Listen verbunden ist, neutralisiert dies auch die von [Richterich](#) formulierten Schwächen und Risiken der *besoins linguistiques*-Einschätzungen. Da alle elektronischen Listen ihr Vokabular aus zielkulturellen Korpora ziehen, ist die Gefahr

³² Mit *range* ist also in den Routledge *core vocabularies* etwas Anderes gemeint als mit *Rang* in der älteren Frequenzlexikographie, in der die Frequenzposition, nicht aber die Breite der Dispersion erfasst ist.

Der Kernwortschatz der romanischen Mehrsprachigkeit

einer latenten Filterung durch Autoren von GWS-Listen nicht mehr gegeben. Es bleibt eine Frage offen, und zwar: Inwieweit bedürfen die aus den umfangreichen elektronischen Korpora kompilierten GWS-Listen der Ergänzung aufgrund lernkontextlicher Referenzierungen: Zu denken ist an Lemmata wie etwa *Kreide, craie, gesso, tiza, chalk, men; Tafel, lavagna, pizarra, [black]board...* (GW-D6S)? Der KRM verzichtet auf die auch in dieser Auswahl wirksame Expertise der traditionellen, auf konkrete Lernerpopulationen bezogenen Grundwortschatzlexikographie nicht, indem er die entsprechenden Einträge der GWS-Listen übernimmt.

4 Wortschatzlernen mit Mehrsprachen-Minima-Inventaren

Wortschätze mit Minimallisten lernen dürfte zum großen Teil mehr oder weniger so vonstattengehen, wie es Scherfer (1990) beschrieb. Demnach vergleichen Lerner die L1- und L2-Formen miteinander, oft im Sinne eines einfachen, z.T. um Polysemien um Valenzen reduzierenden Paar-Lernens. Die interkomprehensionsdidaktischen Forschungen zeigen indes sehr deutlich, dass das Muster L1→L2 durch ein mehrsprachiges Schema, also L1↔L2↔L3↔L4..., zu ersetzen ist. Gegenüber dem Paar-Lernen (Typ: *véritable* = *wahr, wahrhaftig, echt*, GuAF 94) hat das serielle Lernen *vrai, vero, verdadeiro, verdadero, real, wahr* (GRM) folgende Vorteile:

- Die durch das Lesen initiierte Verarbeitung von Serien leitet stark zum Formvergleich und damit zu einer tieferen mentalen Verarbeitung des Vokabulars an.
- Die durch das Lesen initiierte Verarbeitung von Serien leitet stark zum Bedeutungsvergleich an, weil die Notwendigkeit des semantischen Abgleichs zwischen formähnlichen Wörtern verschiedener Sprachen größer ist.
- Durch das Lesen initiierte Verarbeitung von Serien bewirkt eine höhere Sensibilisierung für Formen und Bedeutungen (hiermit eng verbunden ist natürlich die Fehlerprophylaxe).
- Das Mitlesen von schon bekannten Wörtern bewirkt mnemotechnisch eine weitere Festigung.
- Mehrsprachige Serien erfassen anders als einfache paarige Darstellungen tendentiell Polysemien, da unterschiedliche Bedeutungen zu einem Mehr an Serien führen.

Diese Eigenschaften sind natürlich für die Konstruktion von Übungsformaten relevant. Auch die Nachteile einer seriellen und einzelwörtlichen Darstellung der Lemmata seien genannt: Sie ergeben sich aus der fehlenden ko-textlichen Einbettung der Wörter. Da es sich jedoch bei dem KMR um einen Wortschatz für das Lesen handelt, wird dieser Nachteil in Kauf genommen. Dies gilt umso mehr, als der KRM als ein Instrument (von vielen) konzipiert ist, das dem Lernen und Lehren der romanischen Sprachen dient. Lehrerinnen und Lehrer, aber auch kundige Lerner werden diesen Nachteil zu kompensieren wissen.

4.1 Disambiguieren von Formen, Bedeutungen und Funktionen: Kernkompetenz der Mehrsprachigkeit

Der KRM ist, wie gesagt, ein Glossar für die Förderung der Lesekompetenz in mehreren Sprachen. Insbesondere durch seine Verbindung mit sog. Lernapps ist er von vornherein auf die Praxis mehrsprachlichen Lesens ausgelegt. Dies erfordert einen kurzen Blick auf die notwendigen deklarativen und prozeduralen Ressourcen dieser rezeptiven Kompetenz: Wie eigentlich funktioniert interkomprehensiv basiertes Lesen in 'unbekannten', weitgehend (noch) fremden Sprachen³³? Was bedeutet dies für die Konstruktion des KRM und der Apps?

Bei der Beschreibung der mit dem Identifikationstransfer verbundenen Prozesse kommen entscheidend das individuelle potentiell mehrsprachliche Vorwissen und dessen Aktivierung – die attitudinalen, volitionalen, lern- und wissensbezogenen Ressourcen der Lerner – ins Spiel. Wie beim Zugriff auf Wortschatz zu produktiven Zwecken geht es auch beim spracherwerbsorientierten Lesen um den Weiterbau von lernerseitig vorhandenen, morphosemantischen und morphofunktionalen Inferenzschemata. Dies bedeutet, dass z.B. ausgehend von einer schon bekannten Teilbedeutung eines formkongruenten Lexems in Sprache X die jeweilige okkurrentielle Bedeutungsadäquanz in Sprache Y erkannt bzw. konstruiert werden muss. Derlei Prozesse wurden im Zusammenhang mit dem intelligenten Raten (*intelligent guessing*) und in der internationalen Interkomprehensionsforschung mehrfach beschrieben (zuletzt Carullo et al. 2010; Meißner 2010b). Die Studien zeigen, dass und wie beim interkomprehensiven Lesen in 'unbekannten' Sprachen sowohl eine Ko-Text-Analyse, eine Kontextanalyse als auch der morphosemantische Abgleich zwischen neuen Sprachformen und mental verfügbaren Transferbasen aktiv sind. Leser interkomprehensibler Sprachen haben es, wenn sie neues Vokabular erschließen, u.a. immer mit Wortformen (Lexemen und Morphemen) und den hinter diesen stehenden Bedeutungs- und Funktionsintensionen (nicht -intentionen!) sowie mit Extensionen der verschiedenen Art und in verschiedenen Sprachen zu tun. Es geht immer darum, den seriell gemeinsamen Bedeutungskern eines Interlexems

³³ Interkomprehensives Lesen meint die Dekodation in einer noch unzureichend beherrschten Fremdsprache. Fremdsprachliches Lesen ist – solange das Spracherwerbsziel noch eine wesentliche Rolle für die Rezeption eines zielsprachlichen Textes ist – immer von der Absicht geprägt, Text und Zielsprache zu verstehen. Fremdsprachliches und interkomprehensives Lesen sind über weite Strecken hinweg bedeutungsgleich.

zu identifizieren³⁴, um von hier aus die okkurrentielle Bedeutung in Sprache X oder Ko-Text Y zu konstruieren. Genau diese Aktivität erweitert die vorhandene Kenntnis der Polysemie (und Polymorphie) eines Interlexems. Das folgende Schaubild versucht, diesen Vorgang darzustellen:

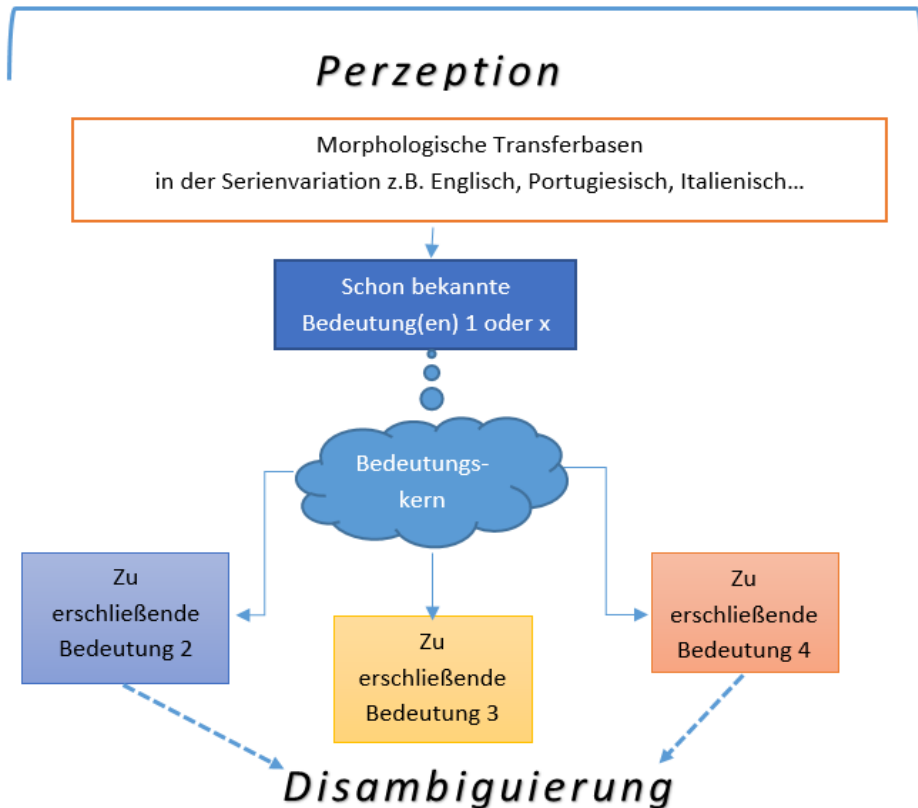


Abb. 7: Bedeutungserweiterung beim interkomprehensiven Lesen

³⁴ Das so vor allem mit Blick auf die Lesekompetenz hergestellte Wissen ist zunächst deklarativ: Es geht zunächst um das Erkennen von interlingualen Wortbeziehungen. Die Wortschatzdidaktik der Mehrsprachigkeit muss dieses Erkennen in jedem Falle unterstützen; schon deshalb, weil dies den einzelnen Lernern die Möglichkeit eröffnet, an das individuell lernrelevante Vorwissen anzuknüpfen und ein reiches mentales Szenario zu den zu erwerbenden Vokabeln herzustellen. Ein Weiteres ist aus Sicht der empirischen Interkomprehensionsforschung zu erwähnen: Das durch interkomprehensiv erlangte Wissen formt sich recht schnell von deklarativem in prozedurales Wissen um. Empirische Studien zur Interkomprehension belegen immer wieder: Der Weg von Interkomprehension als Strategie zur Entschlüsselung unbekannter Sprachen zur Interkomprehension als Lernattitüde gegenüber interkomprehensiblen Sprachen ist kurz und breit.

Zur Veranschaulichung einer interlingualen Disambiguierung sei zunächst auf das von Kußmaul (1994: 3ff.) genannte Adäquanzenpaar dt. *Schlafzimmer* ~ en. *bedroom* zurückgegriffen. Der gemeinsame Bedeutungskern lautet 'Ort zum Schlafen mit einem Bett oder einer Schlafcouch'. Das deutsche Konzept umfasst (in seiner Extension) jedoch auch 'Mobiliar' (Nachtisch, Schlafzimmerschrank, Hocker u.a.m.), das der englischen Adäquanz fehlt. In Richtung von Englisch nach Deutsch ist daher eine Bedeutungserweiterung, und zwar um die Accessoires von dt. *Schlafzimmer* zu vollziehen. En. *Bedroom* könne daher je nachdem, so Kußmaul, nicht nur mit dt. *Schlafzimmer*, sondern auch mit *Schlafräum* übersetzt werden. Ein weiteres Beispiel: It. *genitori* (Eltern) und dt. *Ingenieur* sind über -GEN- in der Variation *gen-*, *gegn-*, *geni-* miteinander interlingual verbunden (dt. *Ingenieur*, it. *ingegnere...*, en. *engineer*, dt./en./fr. *Genie, genius, génie, ... génial*, en. *...to generate*, fr. *engendrer*, dt. *generieren...*, *ingenio, Ingenium, ingenuity...*). Der Stamm GEN- liefert immer den gemeinsamen Bedeutungskern 'schaffen, erschaffen': *i genitori hanno generato tre ragazze, der Ingenieur setzt eine Erfindung um/hat eine Brücke gebaut, das Genie kann etwas hervorragend tun* (z.B. *als Fußballgenie hervorragend Fußball spielen*), *sein Kennzeichen ist die Genialität*. Immer ist der Bedeutungskern 'Schaffenskraft' im Spiel. **Die Identifikation von Bedeutungskernen und deren okkurrentielle Spezifizierung ist ein grundlegendes Kompetenzmerkmal operabler Mehrsprachigkeit**. Prozesse, wie die hier geschilderten, sind für das Lernen mit den auf der Grundlage des KRM erstellten Apps relevant. Generell sind Übungsformate so anzulegen, dass sie das Auffinden okkurrentieller Bedeutungen in Sprache X auf der Grundlage sog. interlingualer Bedeutungskerne erleichtern.

4.2 Exkurs: Lesegestützter Erwerb mehrerer romanischer Sprachen (Skizze)

Während es bei den produktiven Kompetenzen letztlich um die korrekte Verwendung von Vokabular für das Sprechen oder Schreiben geht, verlangt das Lesen (leserseitig) folgende Ressourcen und Operationen (vgl. Lutjeharms 2002, 2007; Meißner 2013a):

- a) Kenntnis der zur Identifikation eines Wortes notwendigen morphosemantischen Transferbasen,
- b) Durchführung eines semantischen und grammatisch-funktionalen Abgleichs zielsprachlicher Grapheme mithilfe von Transferbasen bzw. Inferenzschemata aus schon bekannte Sprachen,
- c) Einpassung der identifizierten morphosemantischen Schemata in die erkannte Systematik der Zielsprache,

Wortschätze lernen mit Mehrsprachenlisten

- d) Einpassung der neu identifizierten morphosemantischen Schemata in die Systematizität des mehrsprachigen mentalen Lernerlexikons,
- e) partielle Neuformierung der Struktur des mehrsprachigen mentalen Lexikons,
- f) beim *Textverstehen* sodann die Interpretation bzw. die Sinnkonstruktion.³⁵

Was diese Schritte letztlich für den möglichen Spracherwerb bedeuten und wie ihr Ineinandergreifen vonstattengeht, erklärt das Informationsverarbeitungsmodell von Norman (1982). Es umfasst (a) *accretion* (hier: Zuwachs an plurilingualen Wissensschemata), (b) *structuring* (Einpassung der Schemata im Sinne der Hypothesengrammatik) und (c) *tuning* (Überformung der alten Wissensbestände mit neuen Informationen). Damit verbunden sind Prozesse der Kreation und Reorganisation, der Löschung von Gedächtnisinhalten sowie Abstraktionen und Konstruktionen. Das Modell umfasst noch nicht die notwendigen voluntativen Ressourcen, die im Zusammenhang mit dem Kompetenzmodell des REPA erläutert werden.

In welcher Reihenfolge erfolgen diese Aktivitäten? Leseprozesse in Sprachen, die nicht formal gelernt oder in natürlicher Umgebung erworben wurden, belegen ein Handlungsmuster, dessen Schritte simultan oder sukzessiv ineinandergreifen. Schritt 6 ist z.T. fakultativ.

1. Überlesen (*skimming*) von Textausschnitten oder des Textes, Eingrenzung von Transferbasen bzw. der transparenten Formen einerseits und der opaken andererseits,
2. Identifikation morphosemantischer Korrespondenzen zwischen involvierten Brückensprachen und der Zielsprache sowie Entwurf interphonologischer Korrespondenz-Hypothesen,
3. Identifikation von Bedeutungskernen und deren okkurrentielle Anpassung an konkrete Ko-Texte,
4. mehr oder weniger explizite Erstellung einer Hypothesengrammatik (Was heißt was? Wie funktioniert das Phänomen X in der Zielsprache? Woher hole ich meine Hypothese über das Funktionieren von Phänomen X?),
5. Abgleich und Überprüfung der morphosemantischen Muster der Zielsprache mit jenen der involvierten Brücken- oder Transfersprachen (Wodurch unterscheidet sich die neu identifizierte Struktur mit der Korrespondenz in

³⁵ Es folgen weitere Operationen, welche die Nachhaltigkeit der qua interkomprehensivem Lesen gewonnenen Erkenntnisse betreffen. Sie werden hier nicht weiter erläutert (vgl. Meißner 2013).

Der Kernwortschatz der romanischen Mehrsprachigkeit

der Brückensprache/den Brückensprachen? – Was lerne ich aus dem Vergleich der Schemata aus unterschiedlichen Sprachen in Bezug auf meine Brückensprachen?),

6. Sicherung von Nachhaltigkeit durch didaktisches Monitoring: mentale Sprachverarbeitung, Entwurf und Fixierung einer mehrere Sprachen umfassenden Hypothesengrammatik, Erstellen eines individuellen Lernweges, gezieltes Üben usw.

Ein jeder dieser Schritte ist durch das Wechselspiel von Plausibilitätsproben gekennzeichnet, die einerseits zwischen den Polen von Form und Inhalt ablaufen. ‚Gute‘ Lerner verbinden dies mit einem systematischen Monitoring der eigenen Interkomprehensions- und Lernschritte³⁶.

Die auf der Grundlage des KRM erstellten Apps werden das Vokabular seriell visualisieren und Lernern grundlegende Übungsformate zur Verfügung stellen.

³⁶ Die Interkomprehensionsforschung bestätigt die bekannten Aussagen zum sog. „good language learner“ (z.B. Rubin & Thompson 1994; Naiman et al. 1996). Vgl. auch die Feststellung von Naiman et al: „Each language learned makes the next one easier, because you are more detached from your native language, you have more knowledge about structure, about meta-language. However, there is also some interference, for example in the area of vocabulary.“ (Naiman & al. 1996, 25)

5 Interlinguale Transferbasen ermitteln und Ähnlichkeiten beschreiben

Die Identifikation von interlexematischen Serien durch linguistische Experten erfasst immer deutlich mehr als das, was Lerner im Allgemeinen an Transferbasen erkennen und nutzen können. Gilt dies schon innerhalb von Sprachfamilien (z.B. Calvi 2001, Jamet 2007; Carullo et al. 2010) generell, also für Lerner romanischer Muttersprachen für romanische Zielsprachen, so erst recht etwa für Deutsch- oder Polnischsprachige, die sich eine ihnen noch unbekannte romanische Sprache erst erschließen möchten. Didaktisch liegt das Problem auf zwei Ebenen: in der oft diffusen linguistischen Kategorie 'Ähnlichkeit' und im schwer fassbaren Begriff der '[Kompetenz](#)', interlexikalische Korrespondenzen zu identifizieren. Denn immer interagieren hierbei drei Dimensionen des Wissens: das der deklarativ-linguistischen Dimension (*knowing-what*), der prozedural-linguistischen (*knowing-how to identify*) sowie der attitudinal-volitionalen in ihrer deklarativen und prozeduralen Ausprägung (*knowing-what one needs to learn succesfully, knowing-how to put these conditions into practice/how to motivate to identify unknown words/to be sensitive to language phenomena, to put this knowledge into practice*). Im Kompetenzmodell des REPA ist jedes Wissen komponiert, und zwar von einfachen (z.B. den englischen Artikel *the* kennen) und/oder komplexen Ressourcen (einen Satz dekodieren und verstehen; einen fremdkulturellen Text verstehen) (REPA 2007; [Meißner 2013b](#)).

Von daher stellen sich mit Blick auf unterschiedliche Lernerpopulationen für die Zusammenstellung von Wortlisten nach den Merkmalen Transparenz versus Opazität unweigerlich folgende Fragen:

1. Welches sind die Kriterien für die Zuordnung von Interlexemen in die eine oder andere dieser beiden Kategorien?
2. Wie steht es um mögliche Trennschärfen zwischen beiden?
 - i. ... bzgl. von Formkongruenz?
 - ii. ... bzgl. von Bedeutungsadäquanz?
3. Ist eine Graduierung nach Transparenz- und Opazität denkbar und wie könnte diese realisiert und dargestellt werden?

Interkomprehensionsdidaktisch ist grundsätzlich zwischen der Identifikation von Wortformen und –bedeutungen zu unterscheiden, die sich mit dem Lesen von Wörtern in Texten oder isolierten Wörtern verbinden. Entweder erfolgt die Konstruktion von Bedeutungen, semantischen und morphologischen Merkmalen aus einem Ko-Text heraus: (vgl. *suddenly, he said that.../soudainement, il a dit que.../*

subitaneamente, ha detto che...) oder durch [morphologische Dekonstruktion](#) und Formvergleich: *sudden/ly* – *soudaine/ment* – *subitaneo, subitanea/mente*³⁷ neben *subito*. Solange es zudem um das Lesen und nicht um das Hörverstehen geht, sind im Prinzip phonetische Merkmale weniger relevant als graphische, obwohl die Aussprache Hilfe oder Hindernis für das Erkennen international monokodierter Wortpaare sein kann; ein Beispiel: en. /mʌtʃ/ versus sp. /mútʃo/ bzw. *much* versus *mucho* (viel).

5.1 Modelle zur Messung lexikalischer Formkongruenz

Es wurden unterschiedliche Verfahren vorgeschlagen, um die interlinguale Ähnlichkeit von Wörtern zu messen. Müller-Lancé (2003: 157ff.) hat die Vorschläge in seiner umfangreichen Untersuchung Revue passieren lassen. Betroffen ist immer die Kombination von form- mit bedeutungsbezogener Ähnlichkeit, und zwar entweder (a) von ganzen Wörtern (Typ: en./dt./fr./it./pt./sp. usw. *pizza* oder *ikebana*) oder (b) von Wortstämmen (z.B. lat. *REDUCERE*, dt. *reduzieren*, en. *to reduce*, fr. *réduire*, it. *ridurre*, pt./sp. *reducir* bzw. *Reduktion, reduktionistisch* usw.) oder (c) von Wortbildungselementen wie Silben oder Affixen (Präfixe, z.B. *revoir, refaire, to reload, revenir, riporre*; Suffixe, z.B. *descrição, descripción, descrizione; aspirateur, tracteur, coiffeur, dottore, motore, doutor, doctor* usw.).

Der Mannheimer Romanist operiert nach linguistischen Augenscheinkriterien und unterscheidet mit guten Gründen zwischen einer strengen und einer schwachen Ähnlichkeit, die sich in der Identität von Silben zählen lässt. Die oben genannte Opposition zwischen der akustischen und der graphischen Variante zu en. /mʌtʃ/, sp. /mútʃo/ bzw. *much, mucho* ergäbe unterschiedliche Zählungen: Für die akustische Variante wäre eine stärkere Formdivergenz anzuzeigen, für die graphische eine hohe Formkongruenz. – Müller-Lancé (ebd. 170) graduiert u.a. folgende interlinguale Formkongruenzen: it. *imperturbato* (unverwirrt; unerschüttert) – fr. *imperturbabilité* (Unerschütterlichkeit) mit Identität der Silben 1, 2, 3 oder „nur 3. (4. und 5.) Silbe identisch oder ähnlich“: sp. *interrupción*/fr. *corruption*“. Doch wie wären hier en. /,ɪntə'ɹʌpʃən/ und fr. /ʔɛtɥɛpsjɔ̃/ – also en./fr. *interruption* miteinander in Beziehung zu setzen? Nach phonetischen Kriterien besteht eine totale Formkongruenz in keiner Silbe, die graphische ist hingegen ganzwörtlich. In didaktischer Hinsicht und mit Blick auf die Praxis bleibt natürlich festzuhalten, dass die phonetische Differenz immerf

³⁷ Die Paar *sudden (of a sudden, suddenly)/soudain* liefert ein Beispiel dafür, wie sehr das Nachdenken über Wörter bzw. das Vergleichen von Wörtern die mentalen Verarbeitungsprozesse intensiviert.

dann keine lernerseitige Schwierigkeit darstellt, wenn die Systematik zwischen den jeweiligen Orthophonien und Orthographien lernerseitig internalisiert ist und das Lernziel zudem ausschließlich die Lesekompetenz betrifft.

Ein Vergleich zwischen fr. *insubmersibilité* und sp. *imposibilidad* zeigt eine weitere (didaktische) Schwäche des Verfahrens: So besteht Ähnlichkeit allein in den morphematischen Elementen (*in-/im-*, *-ibil-* und *-ité/-idad*), die unterschiedlich kodierten lexematischen Silben *-mers-* und *-pos-* (Wortstämme) bleiben im Hinblick auf ihre Bedeutung für die Dekodation des Wortpaares in ihrer sinntragenden Funktion unberücksichtigt. Das, was also hier gezählt wird, ist didaktisch deshalb weniger relevant, weil Morpheme als leicht zählbare Elemente einer geschlossenen Klasse schon aufgrund der größeren Häufigkeit ihres Auftretens für die meisten Lerner geringere Schwierigkeiten für das spontane Verstehen des Wortes darstellen. Eine Bestimmung von interlingualer Ähnlichkeit muss also primär den sinntragenden Bedeutungskern */-mers-/* bzw. */-pos(s)-/* gewichten.

Büttner (2012: 18ff.) zieht als Vergleichskriterium die „Anzahl der Silben der Wörter mit der Anzahl [und der Abfolge, F.-J. M.] der Buchstaben“ heran, wobei das auslautende Element, sofern es seriell verbreitet auftritt (Typ: *-izione, -ition, -ición*), nicht in die Zählung genommen wird. Die Buchstabenzählung berücksichtigt auch phonologische Entsprechungen und interphonologisches Wissen: „Weiß man beispielsweise, dass intervokalisches stimmloses Okklusives *-p-*, *-t-* und *-k-* des Italienischen im Spanischen stimmhafte Okklusive *-b-*, *-d-* und *-g-* entsprechen, so erscheinen Wörter wie it. *sapere* und sp. *saber* umso ähnlicher“ (Büttner 2012: 17). Und weiter: „Die Entsprechungen it. *-tt-*, fr. *-it-* und sp. *-ch-* in it. *notte*, fr. *nuit*, sp. *noche* werden wie ein abweichender Buchstabe behandelt“ (ebd. 22). D.h. das mentale Modell dieses Buchstabens kann als Archetyp gesehen werden, auf dessen Grundlage unterschiedliche Varietäten erkannt werden³⁸.

Mit diesem Verfahren führt Büttner ein neues Kriterium für die Einordnung des interlexematischen Transfers ein. Es lautet: **Bottom up-Zuordnung nach naiv-augenscheinlicher Ähnlichkeit plus top down-Zuordnung unter Anwendung der**

³⁸ Das Archetypenmuster ist im Rahmen der Interkomprehensiondidaktik keineswegs auf die Identifikation von interlingualen Varianzen in der Schreibung von Buchstaben und Buchstabengruppen beschränkt. Es gilt auch für die Identifikation zwischen Transferbasen und Transferzielen generell. Menschen identifizieren Formen und Strukturen spontan auf der Grundlage eines ihnen verfügbaren archetypischen Schemas, das mit anderen, varianten Schemen korreliert. So wissen z.B. deutsche Sprachteilhaber, dass ihr eigener Dialekt gegenüber der Standardsprache bestimmte Merkmale aufweist und rezeptiv sind ihnen zentrale Merkmale fremder Dialekte bekannt.

interphonologischen und orthographischen Korrespondenzregeln. Beide Muster rekurren auf die Sprachenverarbeiter bzw. Lerner (also nicht allein auf die Sprache), und sie schließen einander nicht aus, sondern ergänzen einander. Die entsprechenden Prozesse können sequentiell oder parallel ablaufen. Damit verbindet Büttner rein linguistisch begründete Verfahren mit lernerbezogenen und didaktischen. Dass die *Sieben Siebe* des EuroComRom (Klein & Stegmann 2000) hier von ähnlichem Nutzen sein können wie vergleichbare Werke, welche panromanisch die grundlegenden Regularitäten der Interkomprehensions abbilden, wurde erwähnt.

Die Vorteile des Erklärungsmodells zeigt das folgende Beispiel zu it./sp. *pala*, pt. *pá* ~ fr. *pelle* (Schaufel, Spaten). Ist bekannt, dass it. /a/ in offener Silbe erbwörtlich fr. /ɛ/ entspricht (*fratello* ~ *frère*, *caro* ~ *cher* usw.), so greift die Zuordnungsroutine *pala*, *pá* ↔ *pelle* (hierneben kennt das Französische allerdings auch *pale*). Zur Einschätzung des Verfahrens sind die Befunde der interkomprehensionsdidaktischen Forschung zu berücksichtigen: Häufige interlinguale Lautkorrespondenzen werden schon zu einem sehr frühen Zeitpunkt der Begegnung mit einer zweiten romanischen Fremdsprache erkannt. Büttners Vorgehen erscheint mithin didaktisch plausibel.

Die Interkomprehensionsanalysen zeigen ein weiteres Ergebnis, das im vorliegenden Zusammenhang von Interesse ist: Innerhalb formkongruenter Serien zeigt sich, dass kürzere Formen in der Regel weniger leicht zu identifizieren sind als expandierte. Was Jamet (2007) für das Hörverstehen Italophoner im Französischen hervorhebt (/medsɛ̃/ ≠ /'mɛdiko/ bzw. *médecin*, *medico*), ist nicht nur auf das Hören beschränkt, wie sich anhand von Reihen wie *chef* ~ it. *capo*/sp. *cabo* oder it. *fragile* ~ fr. *frêle* neben fr. *fragile*, fr. *pâle* ~ it. *pallido*, pt./sp. *pálido* leicht empirisch nachweisen lässt.

Derlei Phänomene erklären übrigens einen deutlichen Vorteil des Französischen als Brückensprache für den romanischen Transfer: Aufgrund seiner ausgeprägten morphologischen Differenzierung zwischen Erb- und Buchwörtern bietet das Französische oft zwei Formen als Transferbasen an (vgl. auch Klein 2002). Es führt daher zu einem breiteren Grundwissen für den interlingualen Transfer, als dies andere romanische Sprachen tun.

Es bleibt die Frage offen, wie Homonymien und Homophonien zu bewerten sind. Man vergleiche die schon genannte Serie zu fr. /vɛʀ/ mit ihren graphischen Realisierungen: *ver* (Wurm), *vair* (Feh), *vert* (grün), *vers* (Vers) (gegen); it. *verme*, *vaio*, *verde*, *verso* (Vers)/(gegen); sp. *gusano*, *petigrís/ardilla*, *verde*, *verso* (Vers), *hacia/versus* (gegen); pt. *verme*, *esquilo*, *verde*, *verso*, *para*.

Interlinguale Ähnlichkeiten erfassen

Eine andere Schwierigkeit begegnet im Zusammenhang mit Komposita. Hier werden i.d.R. die Simplizia für sich in Augenschein genommen. Aber wie steht es mit historischen Bildungen, die heute nicht mehr als komponiert erkannt werden (Typ: *beaucoup* < *beau* + *coup*)? Hier gibt die Einschätzung, wie sie linguistische Laien treffen können, den Ausschlag. Doch welche Rolle darf die Schreibung spielen? Kreationen wie *tourne-sol*, *girasole* und ähnliche werden als komponiert erkannt, erst recht, wenn die Elemente durch den Bindestrich markiert sind.

Das folgende Schema visualisiert detailliert Transparenzen (und Opazitäten) innerhalb des monokodierten Wortpaares it./sp. *farmacia*.

Transfer- und Interferenzmodell für monokodierte Wortpaare (Beispiel: it./sp. *farmacia*)

Italienisch		‘Apotheke’		Spanisch	
farma'tʃia	=	PHONETISCHES WORTBILD	=	far'maθja	IDENTIFIKATIONSSSTUFEN
<i>farmacia</i>	=	GRAPHISCHES WORTBILD	=	<i>farmacia</i>	
<i>farma-</i>	=	LEXEMMERKMAL	=	<i>farma-</i>	
-tʃia	∴	PHONETISCHES MORPHEMMERKMAL	∴	-θja	
-cia	=	GRAPHEMATISCHES MORPHEMMERKMAL	=	-cia	
f-a-r-m-a'tʃ-i-a		PHONETISCHE MERKMALE		f-a-r-'m-a-θ-j-a	
f-a-r-m-a-c-i-a		GRAPHEMATISCHE MERKMALE		f-a-r-m-a-c-i-a	

Abb. 8: Assoziationsmerkmale eines formkongruenten Interlexems (Meißner 1998b: 58)
(Legende: = meint volle Ähnlichkeit; ∴ partielle Ähnlichkeit; ≠ Unähnlichkeit)

Das Modell zeigt interlexematische und intermorphologische Assoziationsschienen. Sie wirken umso stärker, desto mehr die einem Individuum bekannten Sprachen ähnliche Muster aufweisen. Faktisch besteht der Unterschied zwischen der italienischen und der spanischen Variante von *farmacia* allein in zwei oppositiven Merkmalen; erstens im Hauptton: in der spanischen Variante liegt dieser auf der

zweiten (far´ma-), in der italienischen auf der dritten Silbe (-´[jia]); zweitens in der lautlichen Differenzierung zwischen den Nachsilben /-t´[jia/ und /-θja/. Beide Unterschiede sind auf graphischer Ebene nicht präsent. – Bezöge man en. *pharmacy* und fr. *pharmacie* in den Vergleich ein, so ergäben sich nur wenige weitere Oppositionen, deren Unterschiede in lernpsychologischer Sicht zudem durch die starke Präsenz entsprechender interlingualer Korrespondenzregeln relativiert würden; im vorliegenden Fall: en./fr./dt. [ph] (*Philosophie, Phantom*, en. *phantom*) ~ fr./it./sp. [f] (sp. *filosofía*, it. *filosofia*, fr. *fantôme*). Gegenüber den oppositiven Merkmalen bedeuten interlinguale Ähnlichkeiten lernpsychologisch Redundanzen, welche die Memorisierung erleichtern.

Assoziative Verbindungen zwischen Wörtern verschiedener Sprachen entstehen im Moment entsprechender mentaler Aktivitäten, vorzugsweise der Zwei- und der Mehrsprachigen. Auf der Grundlage psycholinguistischer Studien (z.B. Selinker 1972; Dechert, Möhle & Raupach 1984; Raupach 1994; 2000) hat die Didaktik der Interkomprehension formkongruente und mehr oder weniger bedeutungsadäquate Wörter verschiedener Sprachen auf ihren Status im mehrsprachigen mentalen Lexikon hin zu modellieren (u.a. Meißner 1998b; Reinfried 1998; Lutjeharms 2002; 2007). Wie zahlreiche Arbeiten übereinstimmend ausweisen (u.a. H. Zimmer 1985; Engelkamp 1985a/b), geschieht die Aktivierung von Wörtern über Identifikations- oder Zugriffsroutinen, denen sog. Marken zugrunde liegen (Aitchison 1987 bzw. 1994; Frauenfelder & Floccia 1999; Ferstl & Flores d’Arcais 1999). Diese können gemäß der form- und inhaltsseitigen Dualität sprachlicher Zeichen und ihrer Einbettung in Sprechsituationen oder Themenrahmen entweder morphologisch- und/oder semantisch-merkmalsorientiert bzw. einzeln merkmalsorientiert und/oder ganzheitlich, z.B. kontiguitiv in Bezug auf einen bestimmten Ort, sein. Schon 1962 unterschied Ullmann (in der deutschen Ausgabe: 1973: 275ff.) in ähnlicher Weise zwischen drei grundsätzlichen Assoziationsarten: *association par signification, par ressemblance, par contiguité*. Es ist nur plausibel, dass diese Assoziationsmuster auch interlingual greifen. Formkongruent-bedeutungsadäquate Interlexeme bündeln Gemeinsamkeiten in mindestens zweifacher Weise. Dies veranschaulichen die Modelle zum monokodierten und monokonzepualisierten Lexempar it./sp. *farmacia* sowie zum Konzeptnetz der bikodierten Dublette *clown/pagliaccio* (Abb. 9).

5.2 Interlexeme im mentalen Lexikon bzw. in der Lernalersprache

Das Lernen und Behalten von Wörtern wird natürlich auch auf der Bedeutungsebene erleichtert oder erschwert³⁹. Was dies heißt, lässt sich an Engelkamps (1985a: 312) Repräsentationsmodell für *Clown* zeigen, das hier im Sinne eines Serienkonzepts (en./fr./it. *clown*, dt. *Clown* ≠ it. *pagliaccio*, sp. *payaso*, pt. *palhaço*) erweitert wird:

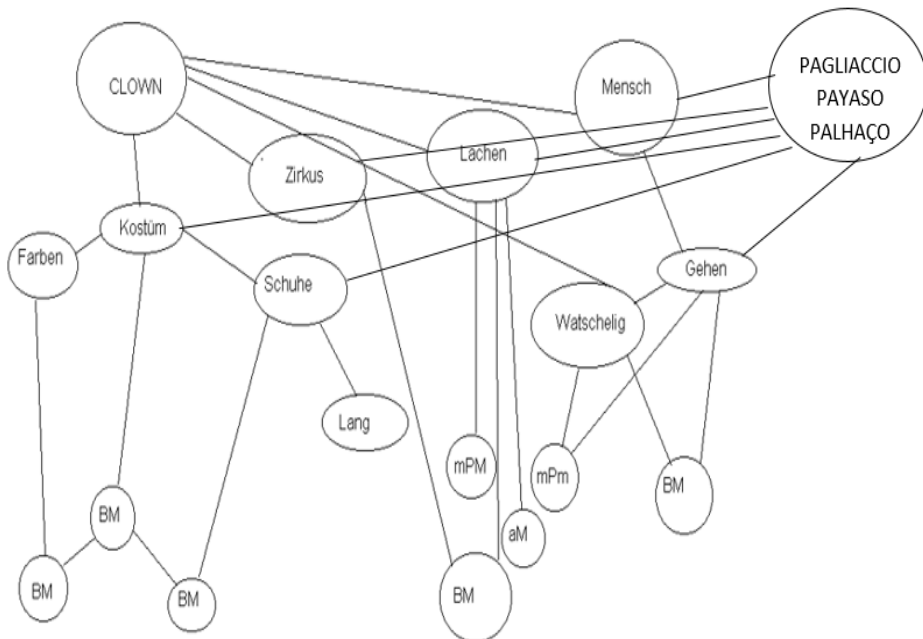


Abb. 9: Das Zueinander sensorisch-motorischer Marken im konzeptuellen Netzwerk von CLOWN (nach Engelkamp 1985: 312 und Zimmer 1980)

Das seriell erweiterte merkmalsorientierte Repräsentationsmodell Zimmers (1985) (auch bei Engelkamp, ebd.) erklärt die mentale Repräsentation der partiell formkongruenten Serie dt./en./fr./it. *clown* und it. *pagliaccio*, sp. *payaso* bzw. pt. *palhaço* mithilfe sogenannter Programm-Marken, die bildlich (BM), motorisch (mPm) oder audial (aM) sein können (*eine Nachtigall ist ein Vogel, hat und bewegt Flügel, einen Schnabel usw., kann fliegen, singt sehr schön, besiedelt dichte*

³⁹ Das Interlexempaar it./sp. *farmacia* weist eine völlige Bedeutungsadäquanz, ja sogar eine Bedeutungsäquivalenz im Sinne Schaeders, auf (s. unten). Allerdings blendet das Beispiel die oben am Beispiel von en. *much* und sp. *mucho* erwähnte Problematik der Zählung formkongruenter Silben im Falle von [phonischen und graphischen Abweichungen](#) aus.

Gebüsche). Die Marken und ihre Verfügbarkeit sind die Promotoren eines entsprechenden Aktivierungsprogramms, das letztlich die Repräsentation eines ganzen Wortes (Signifikant und Signifikat) in seiner graphischen oder akustischen Variation abrufen. Art und Konstellation der Marken sind nicht ohne Bezug zu möglichen Ko- und Kontexten. Überträgt man das merkmalsorientierte Modell auf die bikodierte Serie dt./en./fr./it. *clown* ≠ it. *pagliaccio*, sp. *payaso*, pt. *palhaço*, so zeigt sich, dass alle konzeptuellen Merkmale in gleicher Weise sowohl zugunsten der formkongruenten Serie *clown* als auch der von *pagliaccio*, *payaso*, *palhaço* wirken und zudem das identische Kontiguitätsmerkmal 'Zirkus' aufweisen. Anders als Robinson Crusoes Freitag müssen sich heutige Sprachenlerner die Bedeutungsseite sog. Europäern oder Interlexemen nicht neu erschließen; sie kennen diese ja schon.

Didaktisch heißt dies, dass – im Prinzip – möglichst viele Speicherungsmerkmale für alle Formen einer Serie zur Verfügung gestellt und gegebenenfalls aktiviert werden sollten. Auch das Erlernen von *pagliaccio/payaso/palhaço* kann von der bereits vorhandenen Existenz der gemeinsamen semantischen, an *Clown* gebundenen Marker im mentalen Lexikon der Lerner profitieren. Hinzugelernt werden – strenggenommen – in diesem Fall allein die divergenten Formmerkmale (hier: *-gli-*, *-cci-*; *-y-s-*; *-lh-s-*). Alles in allem: Die Intersynonymie zwischen *clown* und *payaso* wird durch die Vielzahl gemeinsamer semantischer Merkmale unterstützt.

Fazit: Die Entsprechungen in formkongruent-bedeutungsadäquaten Serien sind sowohl durch die Vielzahl ihrer gemeinsamen form- als auch ihrer bedeutungsseitigen Merkmale assoziativ fest miteinander verbunden. Für die didaktische Lexikographie und die Wortschatzarbeit folgt hieraus das Gebot einer möglichst merkmalsberücksichtigenden Semantisierung. Übereinzelsprachliche Aspekte dürften dabei durchaus einen Platz beanspruchen; nicht zuletzt, weil sie die ohnehin vorhandene Mehrsprachigkeit des mentalen Lexikons der Lerner bilden (Meißner 2000)⁴⁰.

Diese Beobachtungen werden für die didaktische Beurteilung von sog. Ligalexen und für die semantische Vernetzung des KRM eine Rolle spielen, wie im Kapitel 6 sichtbar wird.

⁴⁰ Natürlich summieren sich oberhalb der Wortebene, d.h. auf der Satzebene, die interlingual gemeinsamen und kompatiblen Form- und Bedeutungsmarken. Sie bilden die Grundlage für das Verstehen von Sätzen und Texten.

5.3 Didaktische Folgerungen

Welches sind nun die wesentlichen didaktischen Implikationen der zu Beginn dieses Abschnitts gestellten Fragen? Halten wir fest:

- (1) Didaktisch sind Opazität und Transparenz weitgehend relative bzw. subjektive Größen. Sie hängen letztlich von individuellen lernerseitigen Variablen ab (linguistische Ressourcen, Ressourcen aus der Erfahrung mit Mehrsprachigkeit und Sprachenlernen, Selbststeuerungskompetenz). Als relative Größen sind Opazität und Transparenz auf konkrete Lernergruppen hin zu graduieren. Dies betrifft sowohl die Interkomprehensionskompetenz als auch die unterrichtliche Seite der Wortschatzdidaktik. Dies ist hier zu erwähnen, weil die didaktische Lexikographie nicht vom pädagogischen Handeln bzw. dem Unterricht getrennt gesehen werden darf. Beide ergänzen einander.
- (2) Interkomprehensionsunterricht bzw. ein gezielt zu Sprachenbewusstheit führender Englisch-, Französisch- oder Spanischunterricht... versetzt Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufen rasch in die Lage, sich die Lernvorteile der Interkomprehension zunutze zu machen.
 - a. Die gemeinsamen Elemente einer monokodierten Serie können – auch bei deutlicher morphologischer Abweichung einzelner Varianten – dekodiert werden, wenn phonologische Korrespondenzregeln implizit oder explizit bzw. prozedural einmal bekannt sind (vgl. *llegat* ~ *chegar*, *llamar* ~ *chamar* usw.). Diese Regeln müssen natürlich Lernern möglichst zu einem frühen Zeitpunkt der Lernstrecke bekannt gemacht werden. Eine deutliche Sensibilisierung wird schon durch einfaches ‘Zeigen’ von interlingualen Korrespondenzphänomenen erreicht; das Erklären von Regularitäten sollte auf ein konkretes lernerseitiges Nachfragen antworten. Systemlinguistische Erklärungen sind, weil sie rasch zu Überforderungen führen, pädagogisch leicht kontraproduktiv.
 - b. Es ist von Vorteil, wenn den Lernern die grundständigen Kategorien der romanischen Lexikologie bekannt sind, denn sie wirken als Ordnungs- und Identifikationsbegriffe für den betroffenen Wortschatz (Erbwort, Buchwort, Kultismus, Szientismus, Neolatinismen, Wort des modernen Lebens). Wenn Lerner z.B. wissen, dass buchwörtliche Bildungen eine deutlich höhere interlinguale Transferreichweite haben als erbwörtliche (fr. *serpillière*, it. *strofinaccio*, pt. *serapilheira*, sp. *bayeta*, *fregona*, en. *wiper*, dt. *Aufwischer*, *Aufnehmer*, *Feudel*), bildet dies die Grundlage für eine Strategie des Identifikationstransfers.

Der Kernwortschatz der romanischen Mehrsprachigkeit

- (3) Lexikologisch sind serielle Opazität und Transparenz durchaus graduier- und [beschreibbar](#). Der KRM liefert hierzu zuhauf Beispiele. Da die Kompetenz 'Formkongruenzen und Bedeutungsadäquanzen erkennen' lernerseitig rasch anwächst, dürfen Kriterien zur Fassung dieser Ähnlichkeiten nicht zu eng angelegt werden.
- (4) Zwischen der lexikologischen Qualität eines Interlexems – gemessen an Transparenz und Opazität der Serienvertreter – und der lernerseitigen Kompetenz des Identifikationstransfers besteht empirische Evidenz. Sie steigt, was nicht überrascht, mit dem Grad der Formkongruenz und der Bedeutungsadäquanz.

6 Das Verbindende zwischen Wortschätzen erkennen: Ligalexe, Bedeutungskerne, lexikologischen Kategorien, Transferreichweiten

Es ist vielfach belegt, dass interromanische Formkorrespondenzen so weit auseinanderentwickelt sind, dass ihre Verwandtschaft linguistischen Laien nicht einsichtig ist. Ein schlagendes Beispiel hierfür liefert die in heutiger Synchronie undurchsichtige Serie um die Dublette en. *fancy/fantasy*. Auch die semantischen Distanzen zwischen den Nachfahren von gr. ΦΑΝΤΑΣΙΑ, lat./mlat. PHANTASIA sind erheblich: fr. *fantasmer sur un steak* (von einem Steak träumen), *to fancy sb.* (en pincer pour qn/sich in jdn. Verknallen), *do you fancy a drink?* (ça te dirait d'aller boire un coup?/was hältst du von einem Gläschen?), *to fancy* (masturbieren), *fancy man* (Zuhälter), *a fancy Dan* (Gauner), *fancy that!* (stell' dir bloß vor!), *fanciful, a fanciful house/girl/orchids/tales* (COCA). Das Englische kennt *fantasy, fantastic, that made me fantasize most about living in Paris* usw. (alle Beispiele aus COCA und Harrap's 2003); das Deutsche kennt *Phantasie, phantastisch, phantasieren, phantasievoll, Phantast*. Den volkssprachlichen Erstbeleg für *fantaisie* liefert wohl Nicolas Oresme 1361 'imagination, vision' (Meißner 1982). – Ähnlich distante Formkongruenzen zeigen erbwörtlich-buchwörtliche Dubletten vom Typ *ambulance/aller* < AMBULARE. Einen bloßen Austausch von Formen (Suppletion) veranschaulichen panromanisch z.B. konjugierte Muster, etwa zu dt. 'gehen': fr. *aller* (*vais, vont, iront*), it. *andare* (*vado, vanno...*), sp. *ir* (*vado, voy...*), pt. *ir* (*vou, vais, ides, vão...*) usw.

Didaktisch stellt sich hartnäckig die Frage: Wie ließe sich die interlexikalische Identifikationskompetenz verbessern? Was und wie könnte die praktische Lexikographie hierzu beitragen?

6.1 Interligalexe: die Kerne interlingualer Formkongruenz

Der Terminus *Ligalex* meint – psycholinguistisch und didaktisch gesprochen – ein lexikalisches Konzept, das formale Ähnlichkeit zwischen mehreren Wortformen signalisiert⁴¹; der Begriff *Interligalex* überträgt das Schema auf mehrere Sprachen. Er

⁴¹ Lexikalische Transferbasen oder Ligalexe sind selbstredend nicht an die Wortebene gebunden. Schmitt (1996) und Klein & Stegmann (1999) prägten den Begriff der

evoziert damit etwas Ähnliches wie das, was die Interkomprehensionsdidaktik traditionell mit dem Begriff der *morphosemantischen Transferbasis* zu fassen pflegt⁴².

Für die Bewertung didaktischer Potentiale ist von dem auszugehen, was Lerner an relevantem Sprach- und Sprachlernwissen nachweisen können und was konkret sie hinzulernen wollen, sollen oder können. Mit Blick auf deutschsprachige erwachsene Lerner z.B. der Sekundarstufe II kann exemplarisch folgender Zusammenhang zur Klärung des Begriffs angeführt werden: In der Serie fr. *composer*, sp. *componer*, it. *comporre*, en. *to compose* und ihren Partizipialformen *composé*, *compuesto*, *composto* ist das morphematische Interligalex *com-* eindeutig formkongruent und bedeutungsadäquat (mit, zusammen). Aber wie weit besteht Formkongruenz zwischen /*pos-*/, /*pon-*/, /*por-*/ und eventuell /*post-*/ aus fr. *poser/poster*, pt. *pôr/posar/postar*, sp. *poner/posar/apostar* oder etwa it. *porre/posare/postare*⁴³? Die lexematische Wurzel des Interligalexes lautet 'po-+Variation {/s/n/r/st}'. Betroffen sind immer mindestens zwei Lexeme pro Sprache. Mehrere Varianten sind über ihre Ligalexe deutschsprachigen Lernern bekannt: *komponieren*, *Komponist*, *opponieren* sowie *Komposition*, *posieren*, *Position*, *Kompost*, *kompostieren* u.a.m. Ruft man die Serien dieser Bildungen auf, so erscheinen en. *composer*, fr. *compositeur*, it. *compositore* für dt. *Komponist*, pt./sp. *compositor*; *to oppose*, *to impose*, *to expose*, *to decompose*, *to compost*, fr. *composter* usw. Auch zum spanischen Ligalex /*pon-*/ finden sich interlingual didaktisch nutzbare Entsprechungen: en. *opponents*, *proponent*, *component*, *postponed* usw., dt. *Opponent/Opposition*, *exponieren*, *imponieren* (fr. *impressionner*, **imposer*) und die schon erwähnten Formen *Komponente*, *Komponist*; *Post*, *to post*, *postare*. 'Bekanntheit' bedeutet bekanntlich didaktisch 'leicht lernbar'.

Euromorpheme bzw. der *Europrä-* und *Eurosuffixe*: en./it./pt./dt. *pre-*, fr. *pré-*, dt. *prä-* (to *prevent*, *prévenir*, *Prävention*...) bzw. *-ation*, *-azione*, *-ação*, *-ación* u.a.m.

⁴² Die eingrenzenden Adjektive sind nötig, weil *Transferbasen* Wissensressourcen umgreifen, die entweder der [Dimension Wissen](#) (*knowledge*), Können (*skills*) oder Haltungen-Einstellungen-Volitionalität (*attitudes*) angehören. Betroffen sind also in jedem Fall die Domänen von (a) Wissen um Sprachen, Sprachenlernen, Sprachnutzung, Kultur(en) usw., um Selbststeuerung und Selbstkompetenz; (b) sprachliches und sprachlernbezogenes Können, interkulturelle Sensibilität (Kommunikation) und (Sprach)lernkompetenz (c) Selbstregulation. Transfereffekte können selbstverständlich sowohl innerhalb der einzelnen Dimensionen platzgreifen als auch übergreifend zwischen denselben. Ein Transfer kann immer nur durch das Ineinandergreifen von Ressourcen der genannten Kompetenzdimensionen und Wissensdomänen erfolgen (Meißner 2013b).

⁴³ Da es hier um Formadäquanz geht, bleiben Fragen der Inhaltsadäquanz an dieser Stelle unerwähnt.

Natürlich ist das didaktische Potential, hier mit der exemplarischen Beschreibung des Interligalexes /*pos-*/, /*pon-*/, /*por-*/, alles andere als ausgeschöpft. Das Potential erreicht seine Wirksamkeitsstufe ja nicht allein über die Kenntnis von intra- und interlingual fassbaren Wortfamilien und Wortfeldern, sondern vor allem über die mentale Aktivität der Lerner, entsprechende Verbindungen und Einsichten in des Sprachenlernen aufzubauen. Auch hier gilt: Der Prozess ist das Produkt.

Die Prägung Ligalex selbst geht auf Josette Rey-Debove (2004: IXf.) zurück: Verschiedene Ligalexen verfügen über ein gemeinsames morphosemantisches Element; im Falle der Simplizia können auch ganze Wörter Ligalex sein: fr. *faim*. Für Rey-Debove liegen Ligalexen auf ein und derselben Ebene wie *mots simples*, *composés*, *dérivés*, *mixtes* oder *mots rebelles* (Heinz 2009: 74). Heinz notiert: « Les ligalexes sont faits : 1. de radicaux (ex. *technocrates*, *hydrogène*, *florifère*), 2. de radicaux et d'uffixes (*man/oir*, *scol/aire*, *naut/ique*, *con/stitu/er*, *sub/rept/ice*, *st/able*. » (ebd. 75, Anm. 31)

Doch wie ist die Leistung von Ligalexen aus Sicht der Mehrsprachigkeitsdidaktik und einer möglichen Praxis zu bewerten? Zur Veranschaulichung ruft Hausmann (2005a: 16) mit Blick auf das Französische den von Rey-Debove notierten Fall von fr. *dubitatif* und *indubitable* in Erinnerung, die durch das Ligalex DUBIT- miteinander verbunden sind. Wer das Ligalex einer Wortfamilie kennt, entschlüsselt auf Anhieb mehr oder weniger alle ihre Angehörigen. Das Kriterium ist indes interlingual ebenfalls fruchtbar. Insbesondere wenn (gerade im Falle von Französisch als Brückensprache) Interligalexen identische formkongruente lexematische oder morphematische Wortanteile in unterschiedlichen Sprachen – sowohl erbwörtliche als auch buchwörtliche Formen – umgreifen. Von DUBIT- aus entsteht damit eine assoziative Verbindung zu fr. *doute*, en. *doubt* – erweiterbar zu *doubtfully*, *doubtless*, *doubty*, *doubts-based*, *doubt-sowing*, *undoubt*, *misdoubt*, *selfdoubt*... (COCA zum Suchstring „doubt*), *indubitably*, (*to render*) *dubitable* oder auch zu sp. *duda*, *dudoso* / *dubitativo*, *indudablemente*, *dudar* und wiederum zu *to doubt*, fr. *douter*, pt. *duvidar*, (*ter*) *duvidas*, *duvidoso* usw.⁴⁴ – Doch damit ist es aus didaktischer Sicht noch nicht getan. Denn pädagogische Erwägungen dürfen die idiosynkratische Lernaltersprache nicht ignorieren: Zur interlingualen Systematik der Dublette gehört auch fr. **dubieux*. Das Deutsche kennt den *dubiosen Fall* – en. *dubious results*, it. *una scelta*

⁴⁴ Das Katalanische folgt seinerseits dem französischen Bildungsmuster und lässt doch zugleich die lateinische Wurzel *dubtós* (Batlle et al. 1996: Art. DUBIOS) durchscheinen. Das Rumänische – *dubios* (*dubiu*, n.) hingegen greift wiederum das lateinische Ligalex auf, jedoch ohne das Graphem –T (*sine dubio*; *nec dubio*, das neben DUBITATIO > fr. *dubitation* mit Bedeutungsverengung ‘rhetorisches Mittel’).

Der Kernwortschatz der romanischen Mehrsprachigkeit

dubiosa usw. Die französische Norm aber verbietet bekanntlich **dubieux* und akzeptiert allein *douteux* < *doute*. Das morphematische Ligalex *-eux* verbindet *douteux* assoziativ mit dt. *bravur-ös* (*bravour-ös*), *skandal-ös* (*scandal-eux*), *omin-ös* (*omin-eux*) u.a.m. Das deutsche Suffix *-ös* legt die Entlehnung aus dem Französischen nahe. Oft hat man es mit Parallelentlehnungen zu tun. Dt. *dubiös* als erratische Entlehnung aus dem Französischen neben *dubios* < lat. DUBIOSUS verrät zudem Normschwächen (im Deutschen begegnen bezeichnenderweise beide Formen). Allerdings betreffen diese Beobachtungen zur Fehlerprophylaxe – und dies ist stets im Auge zu halten – allein die produktive Sprachverwendung. Die Parallelität der relativen Formkongruenzen wirkt leicht als Auslöser für *faux amis* – dt. *dubiös*, en. *dubious* → **dubieux*. Ein Mehrsprachenglossar kann in vergleichbaren Fällen durch die serielle Darstellung der Lemmata gegen solche Fehlleistungen sensibilisieren; erst recht wenn seine Makrostruktur entsprechende Hinweise zulässt.

Zurück zur grundsätzlichen Rolle von Interligalexen. Interkomprehensionsdidaktisch ist zu fragen, ob und ggf. inwieweit Interligalexen so etwas wie die Kernschemata interlingualer Transferbasen bilden. Solche morphosemantischen Nuklei stellen in panromanischer Sicht Archetypen dar, von denen aus korrespondierende Formen in verschiedenen Sprachen erschließbar werden. Die Klasse der Interligalexen bildet in diesem Fall den morphosemantischen Kernbestand einer ganzen Sprachenfamilie. Wer über diesen prozedural verfügt, hat gute Voraussetzungen, um eine umfassende, z.B. romanische oder slavische, Lesefertigkeit zu entwickeln (und die hieraus fließenden Vorteile für das Sprachenlernen zu nutzen) (vgl. Zybatow 2003; Tafel et al. 2009; Hufeisen & Marx 2007). Dass auf der Grundlage einer Liste der romanischen Interligalexen neue Übungsformate entwickelt werden können, liegt auf der Hand.

Die Schemata selbst müssen variabel sein, fassen sie doch unterschiedliche Orthographien, die in jeweils eigener Weise unterschiedliche Orthoepien umsetzen (vgl. [Annex III](#)). Damit stellt sich in lexikographischer und didaktischer Sicht die Frage der Praktikabilität. Sie liegt auf dem Spannungsbogen zwischen der mehrsprachlich bezogenen Varianz einerseits und der Nutzbarkeit aus Sicht der Adressaten.

Im Licht der Erfahrungen des Jahrtausende umfassenden Fremdsprachenlernens ist der Kerngedanke von Ligalex nicht gänzlich neu. Schon im 17. Jahrhundert entwickelte der Sprachensammler August Ludwig von Schlözer die sog. „Wurzelmethode“. Auch sie ging u.a. von dem aus, was Wörter in verschiedenen Sprachen gemeinsam haben, worin sie einander äußerlich ähneln, über welche

semantischen Merkmale und mit Hilfe welcher Strategien (auch 'Eselbrücken') sich ihr Behalten erleichtern lässt. Der Aufbau von interlingualen Assoziationsfeldern, die immer auch morphosemantische Implikationen aufweisen, spielt seit jeher eine grundlegende Rolle für das Behalten von Wortschatz (Meißner 2010a).

Die Relation zwischen Form und Inhalt (Bedeutung) darf nicht außer Acht geraten. Eine Analyse zu den Formkernen von Interlexemen wird daher mit einer Analyse von semantischen Implikationen bzw. Bedeutungskernen einhergehen müssen. Doch hiervon später mehr.

6.2 Von Dublettenserien, Interligalexen, semantischen Nachbarn und Wortgeschichtlichem

Zu Dublettenserien: etwa zu fr. *langue/langage*: it. *lingua/linguaggio*, kat. *llengua/llenguatje*, pt. *língua, linguagem*, rum. *limbă/limbaj*, sp. *lengua/linguaje*: Die ligalexematische Serie *lingu-* in der Variation *lang-/lleng-/leng-/limb-/líng-* + morphematisches Ligalex *-(a)ggio* in der Variation *-age, -atje, -agem, -aj, -aje* ist im Englischen unterbrochen. Da das Englische nur *language* kennt, musste der Übersetzer von Saussures *Cours de Linguistique générale*, in dem bekanntlich die Unterscheidung von *langue* und *langage* konstitutiv ist, wie folgt vorgehen: "But what is language [*langue*]? It is not to be confused with human speech [*langage*]" (Saussure 2005: 9; in der Übersetzung von Baskin). Das Deutsche kennt das Paar *Sprache* und *Rede*. Auch die romanischen Sprachen trennen schon auf lexematischer Ebene: *langue* und *parler*, *língua* und *fala* usw.⁴⁵ Es handelt sich um Nachbarbegriffe.

⁴⁵ Natürlich ist es didaktisch sinnvoll, wenn die Lehrperson in einer geeigneten pädagogischen Situation darauf hinweist, dass en. *speech* (to give a *speech* ~ eine Rede halten) mit dt. *sprechen*, *Sprache*, nl. *spraak* verwandt ist; das im älteren Englisch noch in der Variation *speech/to speak* < *specan* ~ germ. *sprecan* lebte... Wenn man bei solcher Betrachtung von dem bekannten Hölzchen aufs Stöckchen kommt, ist dies dann kein Nachteil, wenn Lerner über mentale Szenarien ihre Wortschatzkenntnisse und ihre Lernstrategien erweitern. Vielleicht provoziert sie im vorliegenden Fall nl. *spraak* zur Frage: „Heißt es nicht auch nl. *taal* (*nederlandse taal, levende taalen, taaladvies, taalforum* usw.)?“ – „Das ist doch so ähnlich wie en. *to tell*.“ Hier kommen zudem die deutschen Dialekte ins Spiel: etwa rhein. *verzellen*, plattdeutsch *tellen* 'erzählen' usw. Morkötter (2016) analysiert zahlreiche Belege dafür, wie zehnjährige deutschsprachige Kinder mit Hilfe des interkomprehensiv erreichbaren Niederländisch verschiedene Strategien des interlingualen Identifikationstransfers aufbauen. Sprachbewusstheit hat keine festen Grenzen, sondern ist stets ein individueller und im Einzelfall immer wieder neu begehrender Faktor. In solchen und vergleichbaren Fällen ist auch der Muttersprachenunterricht betroffen. Fremdsprachen und Muttersprache(n) sowie Zweitsprachen arbeiten Hand in Hand.

Der KRM wird diese Beziehungen deutlich machen, indem er in einer Rubrik NOTIZ auf Synonyme und Antonyme verweist. *Fala, habla, (le) parler, parlata* werden in dieser Rubrik Erwähnung finden. Auf der Ebene der Interligalexe bilden sie eine jeweils eigene Serie.

Apropos Transparenz versus Opazität: Betroffen sind sowohl interlinguale Formkorrespondenzen (Typ: *abandonner, abandonar, abbandonare, abandonar, to abandon* 'aufgeben' < *être à bandon* < germ. *BAND 'laisser au pouvoir', 'être à la merci de' [NDE]) als auch gebrochene und stark divergente Serien. Völlig opake Serien bestehen i.d.R. aus Bedeutungsadäquanzen ohne gemeinsames Etymon: dt. *Hexe* < ahd. HAGAZUSSA, HÄZUS (Grimm 1877, Art. Hexe; umstritten), en. *witch* < germ. WICCA, germ. WICHELEN 'to bewitch', fr. *sorcière* < SÖRS 'Los, Schicksal' bzw. afr. *sorcier* (REW 1911: Nr. 8107) usw., it. *strega* < STRĪGA (ebd. 8308), sp./pt. *bruja*/pt. *bruxa* < vorroman. *BRUXA (Corominas 1980: 108). Oft gibt es überschneidende Entwicklungen, etwa im Falle von dt. *Käse* gegenüber fr. *fromage*: Während nl. *kaas*, en. *cheese*, sp. *queso*, pt. *queijo* < lat CASEUS folgen, setzen fr. *fromage*, it. *formaggio*, exzentral sp. *formaje*, prov. *formatje* vlat. FORMATICUM 'die Form, in die die Milch gegossen wird' fort (REW 1911: Nr. 3441 und 1739; NDE: 324)⁴⁶. In solchen Fällen lassen sich die Ligalexe nicht seriell über eine gesamte Sprachenfamilie hinweg verorten; stattdessen werden sie partiell von verschiedenen Sprachenfamilien geteilt. Umgekehrt hat eine Serie eventuell zwei, möglicherweise mehrere variierte Ligalexe (hier: *ques-/quij-/Käs-/kaas-/chees-* u.a.m. versus

Wer mit interlexematischen Serien umgeht, bekommt es immer auch mit der Unterbrechung derselben zu tun. Ein anderorts genanntes Beispiel hierfür bietet die Serie von fr. *progrès*, en. *progress*, it. *progresso*, pt./sp. *progreso*, pl. *postęp*, rus. *пpозпécc...* gegenüber den profilmförmlichen Entsprechungen dt. *Fortschritt*, kroat. *napredak*, schwed. *Framsteg...* Nun dürfte es historisch keine Frage sein, dass auch nicht-romanische Denker – hier z.B. Karl Marx – Wesentliches zur Füllung und internationalen Verbreitung des Fortschrittsgedankens beigetragen haben (Meissner 1989): Ein auf die Identifikation von Formaspekten bzw. Ligalexen verkürzter Erklärungsansatz birgt die Gefahr der Reduktion um Inhalte, die für das Lernen von Wortschatz wichtig sind. Denn Wörter lernen bedeutet eben nicht nur Signifikanten lernen, sondern auch Signifikaten und Konzepten begegnen, also Inhalten und Themen. Auch an Themen entzündet sich das Interesse an Wörtern.

⁴⁶ "When the Romans began to make hard cheeses for their legionaries' supplies, a new word started to be used: *formaticum*, from *caseus formatus*, or "molded cheese" (as in "formed" or "molded", not "moldy"). It is from this word that the French *fromage*, Italian *formaggio*, Catalan *formatge*, Breton *fourmaj*, and Provençal *furmo* are derived. The word *cheese* itself is occasionally employed in a sense that means "molded" or "formed". *Head cheese* (fr. *fromage de tête*, dt. *Presskopf* [Meißner]) uses the word in this sense." (Wikipedia: CHEESE) (<http://en.wikipedia.org/wiki/Cheese>).

fromage, formaggio...). Auch hier wird sichtbar: Eine Serie kann unterschiedliche Ligalexe oder Interligalexe aufweisen.

Es war bereits von *pagliaccio, palhaço...* 'Clown' die Rede. Wer auf die Etymologie blickt, erkennt die in Formähnlichkeit begründete Verbindung zu fr. *paillard* 'Qui aime les plaisirs de la chair et la joyeuse vie' (TLF, Art. PAILLARD) (Wüstling). Das Simplex lautet *paille* 'Stroh', 'Strohalm', das lexematische Ligalex /paill-/. Es gibt die Formel *une paille* 'ein Nichts', *le paillason* meint 'Strohmatte' oder 'Fußabtreter' (auch aus Metall). Schließlich ist *paillason* « un terme d'injure » (CNRTL⁴⁷). Es meint den Schmierenkomödianten und folgt dem it. *pagliaccio* 'persona poco seria'. Auch das Deutsche kennt Formeln wie *ich bin doch nicht dein Fußabtreter/Clown*. Ein zur Sensibilisierung für Sprachen führender Unterricht kann derlei Beziehungen in pädagogisch maßvoller und geeigneter Weise aufdecken⁴⁸ und so die Memoriesierung von Vokabular unterstützen.

6.3 Von interlingualen Bedeutungskernen zur okkurrentiellen Bedeutung in verschiedenen Sprachen

Wie mehrfach betont, spielt die Bedeutungsseite eines Wortes für den Identifikationstransfer eine ebenso wichtige Rolle wie die Formseite desselben. So wie Lernern einerseits die Kenntnis interphonologischer Korrespondenzen eine Hilfe für das Erkennen morphologischer Ähnlichkeiten ist, so stellt die Fähigkeit zur okkurrentiellen Modifikation von Bedeutungskernen eine grundlegende Strategie zu lexikalischen Identifikation zwischen Sprachen dar. Dies betrifft die Kompetenz, eine Kernbedeutung in einem gegebenen konkreten Ko-Text zu finden und sie an den jeweiligen Ko-Text anzupassen. Diachronisch steht der Unterschied zwischen dem festen Bedeutungskern und der okkurrentiellen Verwendung im Zusammenhang mit Phänomenen des Bedeutungs- und Umweltwandels, die in den verschiedenen europäischen Sprachen oft sehr unterschiedliche Spuren hinterlassen haben. Hierzu im Folgenden einige Beispiele.

⁴⁷ <http://www.cnrtl.fr/etymologie/paillason>. Wer sich/seinen Schülern in pädagogischer Absicht in spanischer Sprache die Geschichte der Clowns erzählen lassen will, findet diese unter:

http://www.youtube.com/watch?feature=player_detailpage&v=XIKtV7P4acY.

⁴⁸ Der GRM kann in der Rubrik NOTIZ einen solchen Unterricht durch entsprechende Hinweise unterstützen.

Der Kernwortschatz der romanischen Mehrsprachigkeit

« Tout mot est formé d'un noyau sémantique plus ou moins dense, entouré d'un halo d'associations affectives ou sociales secondaires. » Baldinger (1984: 233) greift die Feststellung Guirauds (1955) in einer Beobachtung zur diachronischen Stabilität von ‚Kernbedeutungen‘ auf. Er verfolgt exemplarisch die Bezeichnungen des Konzepts ‘arbeiten’. Nach einem Vergleich der historischen Belege « Tout medge... prenen son salari... segun son *tribailh* » (1336, Bayonne) und « Recomensa la guerra (difficulté, malheur [Greimas 1965: 325]) el *trebalhs* el chapliers (combattre, massacrer [Greimas 1969: 105]) » (XIIIe s., Toulouse) identifiziert Baldinger die Kernbedeutungen “peine”, “tourment”, “combat”, um darzulegen, wie sich diese mit der Vorstellung ‘salari’ ‘für Entgelt, Lohn’ verbinden, die in unserer Zeit ein zentrales Merkmal von *Arbeit*, *travail*, *lavoro*,... ausmacht. Hierzu die folgende Graphik:

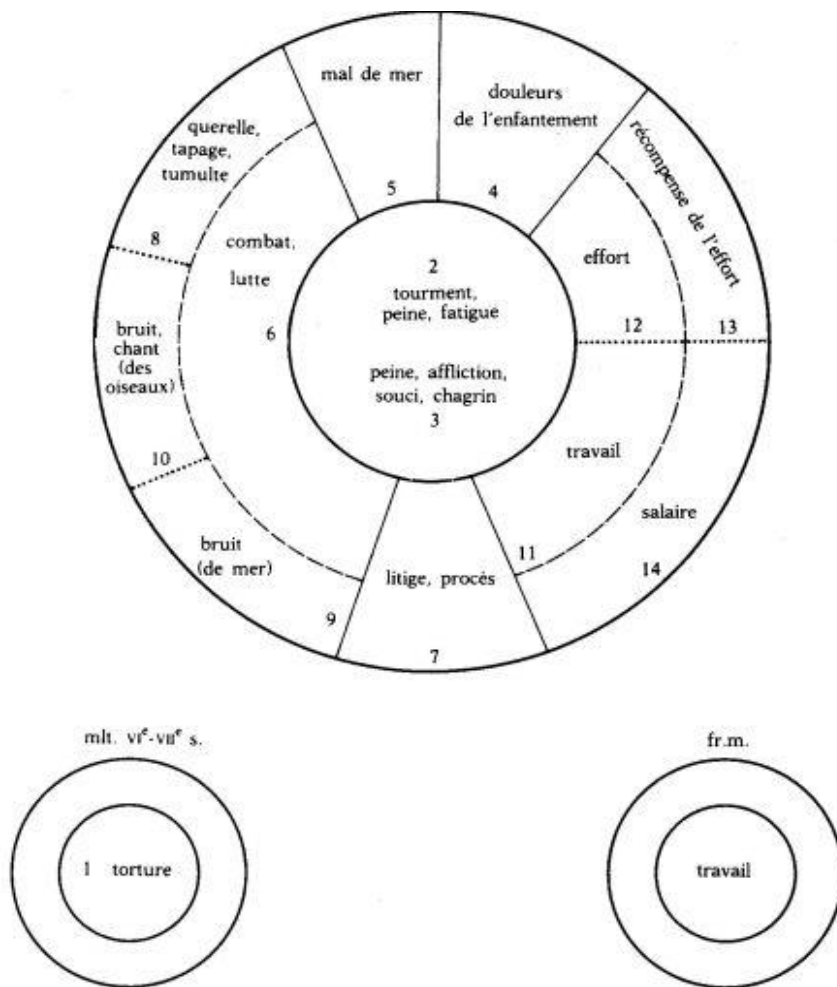


Abb. 10: Kernbedeutung und Bedeutungserweiterung von prov. *trebalh* > fr. *travail* (Baldinger)

Noch im 17. Jahrhundert meint *travailler* 'causer une douleur physique', 'peiner', 'faire des efforts' (Dubois et al. 1988: 543f.); die Vorstellung 'gegen Entgelt/Lohn etwas tun = arbeiten' war hingegen viel weniger gebräuchlich, wenn überhaupt bekannt. Offensichtlich erklärt der Umweltwandel – hier in Gestalt des modernen Rechtswesens, wie es sich im Laufe der Entstehung der heutigen Arbeitswelt einstellte; aber auch des Aufkommens des Begriffs *Freizeit* im Gegensatz zu *Arbeitszeit* – die Verschiebung des Bedeutungskerns. Dies konkretisiert sich heutzutage in der Existenz klar bindender Arbeitsverträge oder *contrats de travail*. Mithin bilden die Felder 11, 14, 13, 12 in den Nachfahren von *trebhal* zentrale Bedeutungskomponenten im heutigen Konzept zu *travail*, *trabajo*, *Arbeit*. *Travailler* heißt in unserer Zeit vor allem: « exercer un effort continu en vue de produire quelque chose » und « exercer une activité (...) dans le but de gagner de l'argent »⁴⁹. Ggf. 'Mühen auf sich nehmen/sich anstrengen, um etwas zu erreichen, auch: Geld zu verdienen'. Dies ist die Kernbedeutung, die die heutigen Vertreter der Serie miteinander verbindet⁵⁰.

Auch die folgende Tabelle zeigt die semantischen Distanzen zwischen den Nachfahren eines Etymons und ihren Bedeutungsschattierungen, und zwar von lat. GENIUS. Im Römischen ist G. ursprünglich der Lebensgeist, der jeden Lebenden von Geburt an begleitet. Er bestimmt die Art des Individuums: seine Fähigkeiten, Vorlieben, Schwächen usw. Der G. beherrscht das Tutel im Guten wie im Bösen. Als Schutzgeist des lebenden Kaisers beschirmt er das Imperium. Als Geist, der eine besondere Kraft überbringt, verbindet sich G. mit dem *Enthusiasmus*, der quasi übermenschlichen Schaffenskraft z.B. im Bereich von Kunst und Literatur (aus év + θεός). Der Umweltwandel hat in Gestalt des Christentums derlei Bedeutungen zurückgedrängt und sie ihrer metaphysischen Rückbindungen entledigt. Allerdings lebten manche dieser Bedeutungen als *figmenta poetarum* weiter. Zugleich erlaubte die Profanisierung des Wortes dessen direkte Referenz auf Mensch, Person, Tier, Nation usw. G. meint dann profan so etwas wie 'Art', 'Fähigkeit, Talent'. Hier liegt auch die Verbindung zu INGENIUM, das die 'Fähigkeit' ohne jegliche metaphysische

⁴⁹ (vgl. auch CNRS <http://www.cnrtl.fr/etymologie/travailler>)

⁵⁰ Vgl. „impiegare le energie fisiche e intellettuali nell'esercizio di un arte, una professione, un mestiere“, ZINGARELLI 1986: 1028 zu LAVORARE; „realizar un esfuerzo físico o intelectual en una determinada actividad: *Sólo trabaja por la mañana*“, GDLE 1991: 1841; “exercer une activité professionnelle, un métier“, DF 1999: 1037). Alle Vertreter der Serie bringen es in den KWS-Glossaren von Routledge auf hohe Frequenzen und Rangzahlen (78 | 11952 für den französischen Vertreter; zur Erklärung unten zum Stichwort BRUXA), und zwar in der Bedeutung, die z.B. in *Je ne prenais pas mon travail au sérieux* entgegentritt (RFDF bzw. Lonsdale & Le Bras 2009: TRAVAIL).

Der Kernwortschatz der romanischen Mehrsprachigkeit

Rückbindung bezeichnet. – Was die heutige Verwendung des Kultismus GENIUS und Deszendenten in den verschiedenen europäischen Sprachen angeht, so lässt sich festhalten, dass es natürlich frequentere und weniger frequente Bedeutungen gibt (en. *to have a genius for...*, *c'est un génie*, *elle est géniale*, *génial!* usw.). Derlei Verwendungen lassen nur noch wenig von der Erhabenheit des römischen Schutzgottes erahnen. Doch können moderne Texte jederzeit derlei historische Verschüttungen freilegen.

Die folgende Synopse zur semantischen Entfaltung der Nachfahren von lat. GENIUS zeigt als Bedeutungskern 'Fähigkeiten verursachender Geist/Schutzgott'. Von hierher lassen sich alle Bedeutungsschattierungen erschließen.

Probleme der Mehrsprachenlexikographie

SEMIE	N°	lat.	m.lat	nlat.	it.	fr.	sp.	prov.	dt.	En.
Schutzgeist	1	+	1175	1500	480	1510	1592	+	+	1513
Engel	2	+	+		1533	1550	1492		1600	1610
guter/böser Geist	3	+	IX	+	1480	1550	+		1530	1610
spirito immaginario dando una facultà	4	+	+	1520	1553					+
Priester der Venus	5		1200			1305			1579	1390
Überbringer d. Enthusiasmus	6	+		1550	1555	+			+	1610
Geist eines Verstorbenen, der zu jdm. spricht	7	+		1536		1585				1600+
genialer Mensch	8				1797	1640			1750	1581
Ingenium, Talent	9				XVI	1555	1658			1637
konkrete Fähigkeit <i>g. di fare</i>	10		+		1617	1690			XVIII	1649
mit Referenz: <i>peuple, langue ...</i>)	11	(+)	+		1579	1680	1658	+	XVIII	1598
goût, gusto, piacere, penchant	12				1525	+	1658		XVIII	1581
istinto di un animale	13				1567					
Charakter	14				1790					
außergewöhnlicher Mensch	15									1750
Universalgenie	16								1775	
HONOS	17	+	+	+				+		
Kriegsmaschine	18							+		
Pionnier	19				1700	1660	1700	1700		
Skulptur, Abbild <i>(g. de la Bastille)</i>	20				+	1650			1650	
Djinn	21				1704	1671			1704+	1671
Muse	22				1806	+			+	+
Universalwille Weltgeist	23					1625	1600+			1625

Abb. 11 Synopse zur semantischen Filiation der Deszendenten von lat. GENIUS mit Erstbelegen (Meißner 1976)

Anschauliche Beispiele für Bedeutungswandel und Bedeutungsdivergenz liefern erbwörtliche/buchwörtliche Dubletten; z.B. fr. *chétif*/fr. *captif* < CAPTIVUS. *Chétif* "petit, faible, de santé fragile", *captif* "personne privée de liberté". Der Bedeutungskern des Etymons ist laut ETIMO "che è fatto prigioniero in guerra e vive in servitù". Es folgt die ergänzende Erklärung "contrario di buono". Über die weite Bedeutung 'schlecht' ist die Verbindung zu 'gesundheitlich angeschlagen' (*chétif*) und 'gefangen, eingesperrt, unfrei' gegeben.

Fazit: Das Identifizieren von Bedeutungskernen und okkurrentiellen semantischen Konkretisierungen ist ein zentraler Teil der Interkomprehensionskompetenz. Betroffen sind diachronisch wie synchronisch über die heutigen Sprachen verteilt immer Bedeutungsverengungen und Bedeutungserweiterungen⁵¹. Die Kompetenz, okkurrentielle Bedeutungen auf der Grundlage eines Bedeutungskerns zu vermitteln, steht im Fokus der Interkomprehensdidaktik.

Um Missverständnissen vorzubeugen: Inwieweit der Unterricht diachronische Fragen aufnimmt, ist von den lernerseitigen Kenntnissen her zu entscheiden. Effekte des Bedeutungswandels lassen sich in der heutigen Synchronie ebenso gut ablesen wie in diachronischen Perspektiven. Dass indes die Eröffnung der historischen Dimension die romanische Interkomprehension erleichtert, ist nicht zu bestreiten (Klein & Reissner 2003).

6.4 Lexikalische Klassen und Identifikationstransfer

Die Kenntnis von Wortklassen, insbesondere im Bereich der Interlexis (Meißner 1993a), erlaubt eine begründete Einschätzung der Verbreitung eines Lexems in europäischen Sprachen. Betroffen sind also Wörter, die vor allem als assoziative Brücken zwischen Sprachen fungieren⁵².

Interlexematische Typik

Kultismen sind Wörter, die längst in allen europäischen Sprachfamilien (und zum Teil darüber hinaus) zuhause sind. Innerhalb der europäischen Sprachfamilien sind Kultismen hochgradig formkongruent, weil sie auf ein gemeinsames Etymon zurückgehen: z.B. en. *enthusiasm*, fr. *enthousiasme*, it./pt./sp. *entusiasmo*, dt. *Enthusiasmus*, schw. *enthusiasm*, rus. энтузи́зм <

⁵¹ Vgl. hierzu auch die obigen Ausführungen zu den Abkömmlingen von gr. ΦΑΝΤΑΣΙΑ.

⁵² Nicht zuletzt zeigen Analysen von Übersetzungen, gedolmetschten Texten und fremdsprachlichen Produktionen, wie sehr auch versierte Mehrsprachige auf Routinen zurückgreifen, die in Gestalt von Formkongruenzen und Bedeutungsadäquanzen in ihrem mehrsprachigen mentalen Lexikon präsent sind (z.B. Zimmermann 1990).

ἘΝΘΟΥΣΙΑΣΜΟΣ über lat./mlat. ENTHUSIASMUS. Ihre historische Bildung ist durch den Begriff der *migrazione dotta* (Greive 1971) charakterisiert. Dies bedeutet, dass Kultismen in der Form zwar auf das Griechische oder/und Lateinische zurückgehen, ihre Bedeutung jedoch im Wesentlichen nachantiker Prägung ist. So ist die moderne *Demokratie* (it. *democrazia*, pt./sp. *democracia*, rus. демократия...) nur noch in den Bedeutungskernen 'Volk' und 'Herrschaftstyp' mit dem Etymon ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ äquivalent (Meißner 1990). Die Demokratie der athenischen Polis entsprach keineswegs dem, was heute unter *democracy*... verstanden wird (Menschenrechte [auch Frauenrechte], Gleichheit der Bürger vor dem Gesetz, Gewaltenteilung, Repräsentation usw.). Kultismen lassen sich auch als *voci dotte di carattere internazionale* oder *mots savants de caractère international* (Battaglia 1970) fassen.

Szientismen sind als Wörter der Wissenschaft international verbreitet: fr. *stéroscope*, *néphralgie*, en. *anthropophagous*, *thermometer*, it. *cosmologia*, *lexicologia*, sp. *dermatitis*, *galvanización* usw. Z.T. gehen sie auf die Namen von Wissenschaftlern zurück: *Darwinismus*, *Neokeynesianismus* u.a.m. Oft handelt es sich um neolateinische oder hybride Kompositionen aus griechischen und lateinischen Ligalexen. Beispiel: *Desoxydation*, dessen (lexematisches) Ligalex auf ΟΞΕΙΔΙΟ zurückgeht, oder „*pneumatolytic*, pl. *pneumatolityczny*, пневматолитический, *pneumatolytique*, *pneumatolytisch*“ (Žyčka 1970: 1038).

Neolatinismen oder **Neohellenismen** sind moderne Bildungen aus lateinischen oder griechischen Elementen, ab und an aus Bestandteilen beider Sprachen. Neolateinische Kompositionen enden oft auf *-ismus*, *-logie* usw. bzw., wenn Personen gemeint sind, auf *-ist* oder *-loge*: *liberal*, *Liberalismus*, *Liberaler*, *Kommunist*, *Kapitalist*, *Psychologe*... Solche Kreationen sind international verbreitet.

Wörter des modernen Lebens umfassen Vertreter, die vor allem in den letzten Jahrhunderten, z.T. Jahrzehnten, zu internationaler Verbreitung gekommen sind. Sie bezeichnen Erfindungen und Neuerungen, die in den Erfahrungsschatz aller Europäer eingegangen sind: *Anorak*..., *cigarette*..., *Karikaturist*, *caricaturiste*..., *ski nautique*, pt. *esqui aquático*, sp. *esquí acuático*, it. *sci nautico/acquatico*, *Wasserski* oder *Lokomotive*, en. *locomotive*, fr. *locomotive*, it. *locomotiva/locomotrice*, sp. *locomotora*; Abkürzungen: am. *loco*, dt. *Lok* usw. In nicht-formkongruenter Gestalt begegnen Wörter des modernen Lebens auch als Lehnsübersetzungen: *hard disk* → *disque dur*, *disco duro*, *Festplatte* usw.

Wörter des modernen Lebens sind hochgradig auch in außereuropäischen Sprachen präsent.

Internationale Anglizismen sind Ausdruck der engen Verbindung der *lingua franca* Englisch mit der Globalisierung, wie Wörter wie *computer*, *mobile*, *cigarette* u.v.a.m. ausweisen. Englisch nimmt in zahlreichen Ländern und Sprachräumen die Rolle eines Adstrats ein; auch zunehmend in Europa (Hofmann 2000). Selbst Wörter, die ursprünglich nicht aus dem Englischen stammen, werden erst dann internationalisiert, wenn sie über das Englische

Der Kernwortschatz der romanischen Mehrsprachigkeit

weitertransportiert werden, wie die Verbreitung von ursprünglich sp. *macho* signalisiert. Während das Wort im Spanischen im Gegensatz zu *hembra* (weiblich) zunächst 'männlich' denotiert, verbindet sich mit dem in vielen Sprachen verbreiteten Wort die Vorstellung des 'Männlichkeitsgehabes'.

Bedeutungsexotismen bezieht sich auf Wörter, die in besonderer Weise auf bestimmte Kulturen verweisen: *Kimono, Harakiri, Ikebana*. B. sind international verbreitet. Wenn B. erkennbar ihren Status als Wörter aus der Fremde verlieren, gehen sie in die Register der Sprachen ein: *macho, Schokolade, en. potato* über sp. *patata* < *taino* + quechua *pata*.

Gelingt es Lernern, einen Vertreter einer Serie einer dieser Kategorien zuzuordnen, so lässt dies Rückschlüsse auf die Verbreitung des Wortes in mehreren Sprachen zu. Im Zusammenhang mit der Kenntnis interphonologischer und -morphologischer Regelmäßigkeiten ergeben sich hieraus kaum zu überschätzende Lernvorteile für den Aufbau romanischer Mehrsprachigkeit. Dies betrifft nicht nur rezeptive, sondern auch produktive Kompetenzprofile.

Fassen wir zusammen: Die Erörterungen zu den Interligalexen, Bedeutungskernen und zur lexikodidaktischen Kategorisierung von Vokabeln haben übereinstimmend gezeigt, dass wortgeschichtliche und etymologische Aspekte durchaus das Lernen von Wortschatz erleichtern können. Dies ist immer dann der Fall, wenn diese dazu anleiten, über Wörter nachzudenken und entsprechende mentale Szenarien aufzubauen. Denn Sprach- und Sprachenaufmerksamkeit beinhalten stets, Vergleiche sprachlicher Schemata auf unterschiedlichen Form-, Bedeutungs- und Funktionsebenen durchzuführen und sie damit im Gedächtnis bzw. im mehrsprachigen mentalen Lexikon festzumachen. Historische wie linguistische Erklärungen haben also durchaus einen Platz in der Wortschatzdidaktik; aber nur insoweit, als sie didaktische Ziele unterstützen und Lernern bzw. dem Lernen nützen. Sie sind nie Selbstzweck. Und klar ist: Das Nachdenken über Wörter erzeugt kein produktives prozedurales Wissen, wie es vor allem für die produktiven Kompetenzen vonnöten ist. Aber es erzeugt Aufmerksamkeit für Sprache und Sprachen. Und diese lässt sich nie 'abstellen', weshalb auch ihre Rolle für das praktische Sprachenlernen nicht überschätzt werden kann.

7 Makro- und mikrostrukturelle Fragen der Mehrsprachen-GWS-Listen: Vorüberlegungen zum Aufbau des KRM

Mehrsprachenwörterbücher haben vor allem als Internationalismenglossare Aufmerksamkeit gefunden, deren Geschichte u.a. Hausmann & Seibicke (1989) sowie Schaefer (2002) beleuchten. Blickt man in die weitere Vergangenheit zurück, so entdeckt man eine reiche und lange Tradition von didaktisch orientierten Mehrsprachenglossaren (Meißner 2010a).

7.1 Bedeutungsäquivalenz und Formkongruenz

Auf welcher Grundlage und in welcher Weise die vorhandenen mehrsprachlichen Wortlisten erarbeitet und gestaltet wurden, ist – anders als für die bilingualen Glossare, deren Kompositionsmerkmale bereits erwähnt wurden (vgl. vor allem Gougenheim et al. 1956: 19ff.; Kühne 1990) – weitgehend eine offene Frage (zu den Mehrsprachenwörterbüchern auch: Volmert 1990: 95ff.). Dies berührt vor allem Minima-Listen, die sich zur Selektion ihres Inventars überhaupt nicht äußern. Das Manko betrifft makrostrukturell erwartungsgemäß die Auswahl der Lemmata, mikrostrukturell Fragen der Klärung von Bedeutungsadäquanz und interlingualer Polysemie. Dies erfordert eine kurze Erläuterung zu beiden Begriffen.

„Bedeutungsäquivalenz“ definiert Schaefer (1990) als volle Intersynonymie:

Lexem AL1 und Lexem BL1 sind bedeutungsäquivalent dann und immer nur dann, wenn sie in paradigmatischer, syntagmatischer und diasystematischer (diachronischer, diatopischer, diastratischer, diakonnotativer, diachtechnischer, dianormativer und diafrequenter) Hinsicht übereinstimmen (...). (Schaefer 1990: 71)

Die interlexikologisch eindeutige Definition der Bedeutungsäquivalenz kann didaktisch allerdings nur relative Relevanz beanspruchen, weil sie zwar die Sprache, doch weder den Spracherwerb im Allgemeinen noch den Fremdspracherwerb im Besonderen im Blick hat. Für den Erwerb nicht nur des romanischen Mehrsprachenwortschatzes sind aber gerade die Identifikation, Konstruktion und Modifikation von individuell bekannten morphologischen, semantischen und funktionalen Schemata (wie gezeigt wurde) konstitutiv. Es geht um den semantischen und funktionalen Abgleich von einander ähnelnden Wortformen und Wortinhalten bzgl. ihrer Bildungselemente mit möglichen semantischen Nachbarn in unterschiedlichen Kookkurrenzen und – im Falle der Mehrsprachigkeit – immer auch Sprachen. Bedeutungsäquivalenz im Sinne Schaefers findet daher ihren Ort in der

Der Kernwortschatz der romanischen Mehrsprachigkeit

metalexikographischen Reflexion, die jeder Erstellung pädagogischer Glossare vorangehen muss. Für die unterrichtliche Praxis ist die Relevanz des Begriffs hingegen zu relativieren. Anders gesagt: Der Didaktik fremder Sprachen geht es um das Lernen und Lehren derselben, Fragen der linguistischen Phänomenologisierung sind dem nachgeordnet; die Lexikologie aber ist an der möglichst exakten und detailgenauen Beschreibung von Wortschatz interessiert.

Der KRM orientiert sich am Begriffspaar Bedeutungsadäquanz und Formkongruenz. Unter ersterer ist die Bedeutungsähnlichkeit konkreter Lexeme zu verstehen, wie sie sich aufgrund einer relativen Menge gleicher Bedeutungsmerkmale zwischen verschiedenen Lexemen oder Morphemen ergibt. Das Grundkriterium der Bedeutungsadäquanz ist die didaktische Operabilität, d.i. deren Wirksamkeit für das Sprachenlernen und die interkulturelle Kommunikation. Der Komplementärbegriff Formkongruenz meint die morphologische Ähnlichkeit verschiedener Signifikanten. Sie wurde im Zusammenhang mit dem Terminus Ligalex bereits erläutert.

Doch nun zu den Mehrsprachen-GWS-Listen: Eine positive Ausnahme unter den eher kritikwürdigen Mehrsprachen-GWS-Glossaren stellt nach Volmerts (1990: 96) Einschätzung der von Oehler und Mitautoren erstellte *Grundwortschatz Deutsch in sechs Sprachen* (hinfort GW-D6S) dar. Allerdings löse auch der GW-D6S semantische Mehrdeutigkeiten in Fällen serieller Äquivalenz nur unzureichend, wie Volmert am Beispiel der Serie von dt. *Fach* zu zeigen versucht:

das Fach s/ä-er (frz) la case; la spécialité, (ital.) il comparto, il campo, (span.) la casilla; la especialidad (eng) compartment; field (russ) pólka, specialnost (GW-D6S 1981: 102/103)

Dazu Volmert (1990: 100):

Dem anderssprachigen Lerner wird es schwerfallen zu entscheiden, für welche von den angeführten Varianten seiner Muttersprache unter welchen Bedingungen das dt. ‚Fach‘ eingesetzt werden kann; noch schwieriger wird es für den deutschen Lerner⁵³. Bei dieser Anordnung wird es für ihn kaum möglich sein zu erkennen, wann z.B. span. *casilla* oder *especialidad*, wann ital. *comparto* oder *campo* einer bestimmten Bedeutungsvariante des deutschen *Fach* entsprechen könnte.

Eine Lösung für die Abbildung interlingual divergierender Polysemien in produktionsorientierten Mehrsprachenwörterbüchern böte die Kombination

⁵³ Es ist allerdings zu fragen, ob der GW-D6S überhaupt die Lernrichtung Deutsch → Englisch, → Französisch → Italienisch usw. berücksichtigen will. Insofern ist Volmerts Bemerkung abzuschwächen. S. unten zum GWE-D6S.

unterschiedlicher Disambiguierungsverfahren (wie sie die Wörterbücher z.T. schon bieten):

1. durch klärende Anwendungsbeispiele: *salirse de su casilla* ≠ *llenar las casillas*. Ist den deutschen Lernern die Kollokation *to state my case* (aus Frank Sinatras bestseller *I did it my way*) bekannt, so müssen sie sensibilisiert werden für *case* 'Kästchen, Koffer' einerseits und *case* 'Fall, Argumentation' andererseits: *to state one's case* ~ *présenter son cas/ses arguments* ~ *seine Argumente vorbringen* ≠ *to pack one's case/suitcase/bag*.
2. durch serielle Darstellung: So disambiguiert fr. *cas* en. *case* (Fall, auch mit den Referenzen Grammatik und Medizin), *affaire*/en. *case* den juristischen Fall (vgl. Abb. 12).
3. eine Anreihung unterschiedlicher Adäquanzen in der Muttersprache der Benutzer; für *casilla* also 'Hütte, Wachhäuschen (Posten), Kästchen oder Feld (zum Ankreuzen oder beim Spiel), Schrankfach'. Damit wäre allerdings die Disambiguierung von dt. *Fach* in Richtung Spanisch nicht erschöpft. Denn es bliebe *asignatura* (akademisches Fach, Schulfach) hinzuzufügen: *tu asignatura es la música*. Für das Französische wäre sodann zu unterscheiden zwischen *matière* (Schulfach) und *discipline* (akademisches Fach, etwa Jura)⁵⁴.

Die wenigen Beispiele zeigen, dass im Rahmen der räumlichen Möglichkeiten der *papiernen* Mehrsprachenlexikographie das Problem der interlingualen Polysemie kaum zu lösen ist. Elektronische Architekturen können hier Abhilfe leisten.

4. die kontrastierte Mehrsprachigkeit der Adäquanzenserien in den Artikeln selbst könnte weiterfassend als unter 2 geschildert disambiguierend eingesetzt werden: Zu sp. *casilla* nennt *wordreference* Spanisch-Französisch unter Angabe der typischen Kontexte (nicht Ko-Texte) für eine Bedeutung in Klammern: „(taquilla) guichet m., (en armaio) casier m., (de tablero, impreso) case f.; *wordreference* Spanisch-Englisch: „(compartimento) box, cubicle, (cabina) box office, ticket booth, (cuadrícula del tablero) square: el juego de ocas (Gänsepiel) tiene 63 casillas; esto me saca de mis casillas (das bringt mich aus der Fassung). – Die didaktischen Vorteile, die eine

⁵⁴ Zöfgen (1994: 261) nennt mit Bezug auf en. *accident* 'Unfall' und 'Zufall' das Muster 'Disambiguierung durch Zuordnung zu Bezugsbereichen': *Unfall* ~ *traffic* ≠ *Zufall* ~ *existence* sowie 'Disambiguierung durch Ko-Texte': *to be killed in an accident* ≠ *to meet s.o. by accident*. Zu unterstreichen ist in diesem Zusammenhang Zöfgens Plädoyer für eine zweisprachige Mikrostruktur innerhalb produktiver Lernwörterbücher (ebd. 341); zu prüfen ist heute, inwieweit eine solche Struktur auf Mehrsprachenwörterbücher übertragen werden kann.

kontrastive Darstellung den am Ausbau ihrer Mehrsprachigkeit bzw. Sprachenbewusstheit Interessierten bietet, liegen auf der Hand. Erscheint dies im Rahmen der didaktischen Lexikographie zu aufwendig, so wäre dies bezüglich der Erstellung von Übungsformaten anders zu bewerten.

7.2 Mehrsprachenlisten

Internationalismen-Glossare versuchen Polysemien i.d.R. tabellarisch zu erklären. Volmert (2003: 31) erwähnt folgendes Schema zu dt. *Fall*:

Bedeutungsvariante	franz.	ital.	span.	engl.
‚der Fall sein‘	<i>cas</i>	<i>caso</i>	<i>caso</i>	<i>case</i>
(gramm.) ‚Fall‘	<i>cas</i>	<i>caso</i>	<i>caso</i>	<i>case</i>
(mediz.) ‚Fall‘	<i>cas</i>	<i>caso</i>	<i>caso</i>	<i>case</i>
(jurist.) ‚Fall‘	<i>affaire</i>	<i>causa</i>	<i>causa</i>	<i>case</i>

Abb. 12: Referenzanalytische Darstellung zur Serie zu dt. Fall (< CASUS)

nach Volmert (2003)

Da alle Beispiele Deszendenten von lat. CAUSA betreffen, kann auch hier eine gewisse Unvollständigkeit nicht verwundern. Sie wird deutlich, wenn man das Deutsche als Ausgangssprache nimmt. Was ist mit *im freien Fall* → *free fall/descend*, zu *Fall bringen* → *bring down, to thwart* (Gesetz), fr. *chute, tombée de la nuit*, sp. *al caer la noche* usw.? Es *fallen Argumente* und es *fällt kein böses Wort* (to say a bad word, prononcer un mauvais mot/mot qui tombe). Zum juristischen Bereich wären auch die Synonyme en. *matter* und *affair* zu diskutieren. Wie sähe es mit sp. *circunstancia* aus (*en ninguna c.*)? Usw. Wie gesagt: Ein Produktionswörterbuch verlangt in jedem Fall die Berücksichtigung der Kernbedeutung von *Fall* ‚(oft schnelle) Bewegung nach unten‘, welche auf germanische Wurzeln zurückgeht.

Weitere Fragen zu produktiv orientierten Glossaren würden lauten: Welche Rolle spielen elliptische Bildungen und adverbiale Formeln, etwa en. *at best*? Ist ein *bestensfalls* → *in the best case* zulässig (COCA nennt 190 Okkurrenzen; für *at best* 4688)? Dies betrifft die Angemessenheit situationsadäquaten Sprechens (Möhle & Raupach 1993). Anglophone würden wohl zumeist das deutsche Pendant aufgrund der im Englischen frequenteren Form suchen. Verlangt nun die Fehlerprophylaxe eine Sperrinformation zu einem lernersprachlichen adverbial-dt. **bestens* (**Bestens kommt er morgen*)? Welchen Platz darf die Fehlerprophylaxe überhaupt beanspruchen? Offensichtlich betreffen derlei Fragen zu den falschen Freunden eine

Probleme der Mehrsprachenlexikographie

KWS-Liste für das Lesen kaum. Eine andere Antwort ergibt sich allerdings, wenn es um die Frage möglicher Übungsformate geht, die auf der Grundlage des KRM erstellt werden. Der KRM wird sich daher mit der Nennung der Kernbedeutungen begnügen können. Gibt es mehrere Kernbedeutungen zu einem Lemma, so wird zu jeder Kernbedeutung eine eigene Serie aufgelistet.

Einzelfallanalysen verlangen die Nennung von Formen, die eine semantische Differenzierung transportieren: Solche Informationen sind oft an Präpositionen gebunden: *to look for* (*chercher, suchen*), *~ at* (*regarder qn/qc*), *~ back* (*regarder en arrière*), *~ around* (*regarder autour*), *~ up* (*lever les yeux, admirer*), *~ in* (*regarder dans*), *~ into* (*examiner, étudier*), *~ forward* (*se rejouir*), *~ down* (*baisser les yeux*), *~ through* (*parcourir, regarder dans, fouiller dans*), *~ away* (*détourner son regard*), *~ the other way* (*regarder ailleurs*), *~ different* (*avoir l'air différent*), *~ toward* (*regarder vers*), *~ upon* (*considérer: he looks upon internet as a bad example, ~ nice/beautiful/pretty* (*avoir l'air joli*). Natürlich kennen auch die romanischen Sprachen Bedeutungs-differenzierungen durch Präposition: sp. *dejar atrás* (*to leave behind*), *dejar libre* (*freilassen*), *dejar abierta* (*offenlassen*), *dejar solo/perplejo* – neben den zum Französischen bereits genannten Beispielen. Der KRM wird auch solche Kompositionen berücksichtigen.

An dieser Stelle sei erneut daran erinnert, dass die didaktische Lexikographie, die Wörterbuch- und die Wortschatzdidaktik zusammengedacht werden müssen. Denn sie stehen in einem komplementären Verhältnis zueinander. Dies bedeutet, dass auch kontrastiv-semanalytische Darstellungen durchas einen Platz im Klassenraum beanspruchen dürfen. Dies illustriert Brauns anschauliches Muster für die interlinguale Polysemie von eng. *gag* (1990: 19):

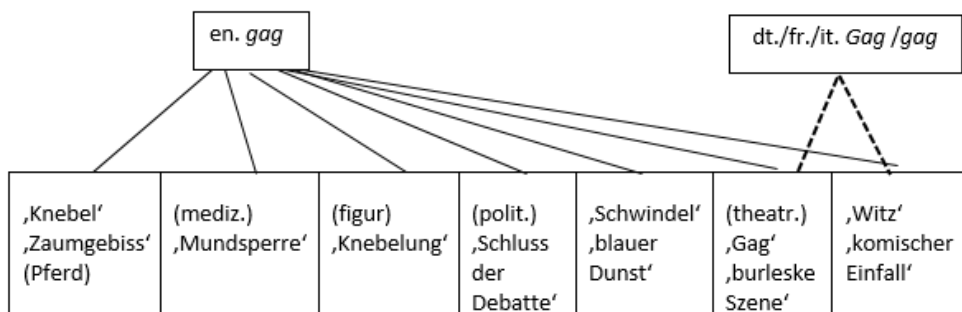


Abb. 13: Interlinguale Polysemie von en. gag

Die didaktische Lexikographie beschreitet bereits den hier angedeuteten Weg, wie der folgende Ausschnitt aus *Longman Language Activator* mit dem bezeichnenden

Untertitel *The World's First Production Dictionary* (1993) veranschaulicht. Wollte man die Mikrostruktur des *Language Activator* auf ein zur Produktion bestimmtes Mehrsprachenglossar anwenden, so hieße dies, dass alle Adäquanzen einer Serie vermittels einer Semanalyse hin geprüft, die Bedeutungskerne entfaltet, in weiteren Spalten charakterisiert und (vor allem in den begleitenden Übungen) in didaktisch hinreichender Breite zur Anschauung gebracht werden müssten.

Einiges von dem Gesagten bezieht sich, wie gesagt, auf die auf produktive Kenntnisse abhebende Lexikographie, die gar nicht im Fokus des KRM steht. Dennoch sind die Beobachtungen auch für die Konstruktion von Rezeptions-GWS-Listen nicht ohne Belang. Dies zeigt die Mikrostruktur von Longman's *Language Activator*. Das Wörterbuch schlüsselt die Polysemie der Lemmata auf und bringt zu den einzelnen semantischen Merkmalen Anwendungsbeispiele (die hier ungenannt bleiben).

- **CONTINUE/START AGAIN**
 1. to continue doing something after stopping
 2. to continue talking about something after stopping or after talking about something else
 3. to start doing something again, especially something bad or something you had decided not to do again
 4. to continue something that someone else has started
 5. ways of saying that something continues after stopping

Abb. 14: Artikel nach Kernbedeutungen geordnet

Einiges spricht dafür, dass eine solche Mikrostruktur auch auf Mehrsprachenlisten anwendbar ist. Zumindest wäre dies im Hinblick auf unterschiedliche Sprachen zu überprüfen. Ein Beispiel liefert der GW-D6S:

erhalten	<i>recevoir, obtenir; conserver</i>	<i>ricevere, ottenere; conservare</i>	<i>recebir, obtener; conservar</i>	<i>to receive, to get; to preserve</i>
<i>einen Brief erhalten</i>	<i>recevoir une lettre</i>	<i>ricevere una lettera</i>	<i>recibir una carta</i>	<i>to receive a letter</i>
<i>einen Platz erhalten</i>	<i>obtenir une place</i>	<i>ottenere un posto</i>	<i>obtener un asiento</i>	<i>to get a seat</i>
<i>gut erhalten</i>	<i>en bon état</i>	<i>in buono stato</i>	<i>bien conservado</i>	<i>in good condition</i>

Abb. 15: Ausschnitt aus GW-D6S (98/99)

Die Struktur lässt eine gewisse Nähe zum Typus des Lernwörterbuchs erkennen. Dieses definiert Lübke (1982: 22; bei Zöfgen 1994: 21) wie folgt:

Ein Lernwörterbuch enthält einen begrenzten, lernenswert erscheinenden Wortschatz, der so arrangiert und kombiniert ist, wie er für das Vokabellernen am geeignetsten ist. Der Benutzer will mit dem Lernwörterbuch den eigenen Wortschatz wiederholen, erweitern, vervollkommen, ausdifferenzieren.

Ein Weiteres ist zu beachten: Es ist eine linguistische Binsenweisheit, dass Wortschätze kulturell geprägt sind. Wenn für Luhmann (1995: 224⁵⁵) jeder Kultur ein zwischen ihren Teilhabern weitgehend geteiltes Wissen um Themen, Werte, Verhaltensroutinen, Sprache zugrunde liegt und dieses Wissen letztlich die „Semantik“ einer Gesellschaft prägt, dann folgt hieraus die lexikographische Konsequenz, dass Lemmata aus Zeugnissen der jeweiligen Kulturen selbst heraus elizitiert werden müssen: Bloße Übersetzungen tragen das Risiko semantischer Verzerrungen in sich – *traduttore-traditore*. Damit gehen sie aus Sicht des Lehrens und Lernens fremder Sprachen leicht an den *besoins linguistiques* vorbei, soweit sich diese innerhalb der Zielkultur und von daher auch von Kultur zu Kultur verschieden konfigurieren. Stattdessen würden die in eine Liste zu nehmenden Lemmata oder *linguistic needs* von den (heterokulturellen) Autoren der Glossare bestimmt⁵⁶.

Im Kern ist der GW-D6S eindeutig angelegt, allerdings *nicht* oder nur bedingt im Sinne des Mehrsprachenerwerbs. Die Zielsprache ist eindeutig das Deutsche⁵⁷ und

⁵⁵ „Die gesellschaftliche Reproduktion von Kommunikation muß demnach über die Reproduktion von Themen laufen, die ihre Beiträge dann gewissermaßen selbst organisieren. Die Themen werden nicht jeweils fallweise neu geschaffen, sind aber andererseits auch nicht durch die Sprache, etwa als Wortschatz, in ausreichender Prägnanz vorgegeben (denn die Sprache behandelt alle Worte gleich und disponiert noch nicht über die Themafähigkeit in kommunikativen Prozessen). Es wird demnach ein dazwischenliegendes, durch Interaktion und Sprache vermittelndes Erfordernis geben – eine Art Vorrat möglicher Themen, die für rasche und rasch verständliche Aufnahme in konkreten kommunikativen Prozessen bereitstehen. Wir nennen diesen Themenvorrat 'Kultur' und, wenn er eigens für Kommunikationszwecke aufbewahrt wird, Semantik.“

⁵⁶ Bezeichnenderweise musste das hexagonal konzipierte *Français fondamental* um einen *Dictionnaire du français fondamental pour l'Afrique* (David 1974) ergänzt werden, der auf die *besoins linguistiques* eines afrikanischen Publikums Rücksicht nahm (die sich deutlich von jenen der Europäer unterschieden) (vgl. Kane 1974).

⁵⁷ Diese Einschränkung zu machen verlangt schon ein erster Blick allein auf die Polysemie von sp. *recibir* im *Diccionario Salamanca de la lengua española*: 1. Tomar <una persona>, 2. Admitir <una cosa> dentro de sí, 3. Ser <una persona> receptora de una cosa, 4. Salir <una persona> al encuentro [de otra persona que llega], 5. Tratar <una persona>... Insgesamt erklärt der Artikel 15 Bedeutungen/Verwendungen zum Verb *recibir*. (Gutiérrez 1996: RECIBIR).

die Mehrsprachigkeit dient lediglich zur Disambiguierung der deutschen Beispiele. Die Benutzungsrichtung ist einzelsprachlich: von Spanisch, Italienisch, Russisch usw. nach Deutsch; nie umgekehrt. Anders gesagt: Der GW-D6S ist eine Liste zur Zielsprache Deutsch für Anglophone, Frankophone, Hispanophone usw. Eine echte Mehrsprachen-GWS-Liste müsste hingegen mehrdirektional angelegt sein. Im Falle von 6 miteinander in Beziehung gesetzten Sprachen bedeutete dies allein 30 mögliche Relationen. Die Unterscheidung ist prinzipiell notwendig, weil ja die in einem Lernwörterbuch aufzufangenen Lernerfragen bezüglich einer Zielsprache in Abhängigkeit von den Ausgangs- oder Brückensprachen unterschiedlich sind. Dabei ist zu beachten, dass diese Rechnung die Rolle der Brückensprachen noch nicht ins Kalkül zieht.

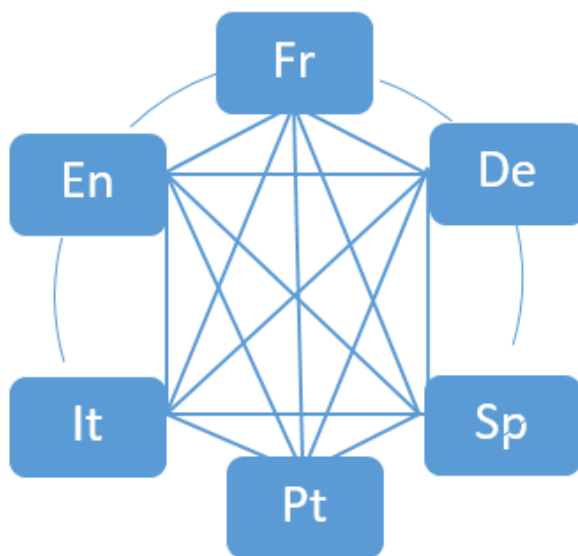


Abb. 16: Mehrdirektionale Beziehung zwischen Ausgangs- und Zielsprachen in einem Mehrsprachenglossar

Im Falle einer Mehrsprachenliste zu rezeptiven Zwecken, insbesondere einer Liste des KWS, bedeutet die Berücksichtigung der Mehrdirektionalität, dass auch die Frequenz- und Rangangaben zu den Lemmata aus Referenzwerken oder Quellen der jeweiligen Sprachen zusammengestellt werden. Dies ist im KRM der Fall.

Apropos Adressatenbezug: Während bilinguale KWS-Listen paarig (Zielsprache-Ausgangssprache) strukturiert sind, um dem von Lübke beschriebenen Lernzweck zu entsprechen, ist im Falle von Mehrsprachenlisten davon auszugehen, dass die

Probleme der Mehrsprachenlexikographie

vorwiegend erwachsenen Nutzer (mit einer entwickelten muttersprachlichen Kompetenz) zumindest in einer Fremdsprache die Kompetenzstufe B1 oder mehr des GER schon erreicht haben und damit bereits über ein zwei- oder dreisprachiges GWS-Wissen und darüber hinaus verfügen. Daher muss die Präsentation des Materials nicht mehr so explizit ausfallen, wie es die nicht allein auf die Förderung von Lesekompetenz begrenzte GWS-Lexikographie, welche sich vorwiegend an jüngere Adressaten wendet, verlangt.

Während die KLETT- und z.B. die Langenscheidt-GWS-Listen die in den Lemmata selbst liegenden Informationen um pädagogisch motivierte Ergänzungen anreichern (Präpositionen, typische Formeln wie *an die Tafel schreiben*, *solicitar permiso*), bescheidet sich die Mehrzahl der Mehrsprachenglossare mit der Nennung eines *headword*, um sodann dessen Serie zu entfalten. Die makrostrukturelle Sortierung geschieht i.d.R. nach Spalten, so dass sich identische Inhalte in unterschiedlicher sprachlicher Sortierung mehrfach ergeben.

HEADWORD	Dt	En	Fr	It	Sp
defective (E)	defekt	-	défectueux	guasto	defectuoso
défectueux (F)	defekt	defective	-	guasto	defectuoso
defectuoso (Es)	defekt	defective	défectueux	guasto	-
defekt (D)	-	defective	défectueux	guasto	defectuoso
guasto (I)	defekt	defective	défectueux	-	defectuoso

Abb. 17: Harrap's Dictionnaire multilingue (1991: 107f. und 186)

Ein Manko besteht nicht nur in der schon erwähnten Fragwürdigkeit der Elizitation, der anordnungsbedingt unübersehbaren Redundanzen der Informationen (nach deutschen, englischen usw. *headword* geordnet), der Sparsamkeit der notwendigen Angaben für die produktive Anwendung des Wortschatzes⁵⁸, sondern auch in weiteren Punkten:

1. in der fehlenden semantischen Disambiguierung der einzelnen Serienvertreter und der Nichtbeachtung von möglichen Synonymen sowie ihres jeweiligen Status im Diasystem der betreffenden Sprachen. Dies betrifft insbesondere Fragen um Zentralität und Extrazentralität.

⁵⁸ Es muss als ein weiteres Defizit angesehen werden, dass die Mehrsprachenglossare ihre Benutzer – linguistische Laien – nicht auf die Risiken aufmerksam machen, die sich aufgrund der tabellarisch-restriktiven Mikrostruktur ergeben.

Der Kernwortschatz der romanischen Mehrsprachigkeit

So blendet die Tabelle die italienische Synonymenreihe zu *GUASTO difettoso / imperfetto / danneggiato / rotto* aus. Zwar bietet Harraps Gesamtregister z.B. *rotto* – und zwar in der Reihung *it. rotto, dt. kaputt, en. broken, fr. cassé(e)* –, doch bleiben die in den Formen liegenden Assoziationsmuster verdeckt. Aus Lernersicht wären zudem für die Produktion in der Zielsprache typische Kookkurrenzen erwünscht: *testo guasto, orologio ~, pere guaste, sangue guasto, mente guasta, cuore guasto*⁵⁹ usw., und zwar im Kontrast zu *difettoso: fabbricazione difettosa, struttura difettosa, abitudine difettosa* usw. Zwar ist *difettoso* im Vergleich zu *guasto* weniger frequent (Juilland & Traversa 1973), doch erlaubt jenes die Entfaltung eines reicheren, z.T. eindrucksstarken Assoziationsfeldes (was die Memorierung erleichtert): *difetto* → *difettaccio, diffetino; difettare (mancare), difettivo* und von hier aus wiederum die Aktivierung interlingualer Transferbasen wie *défaut, fault, defecto, defeito...*, aber auch zu *défaite* (Niederlage) – „1273 « faute de faire » (NDE: FAIRE) und seinem semantischen Nachbarn *déroute* (sp. *derrota*). Der KRM ist von diesem Manko weniger betroffen, da er keine reine Internationalismen-Liste darstellt, sondern sein Inventar aus den Grund- und Frequenzwortschätzen der einzelnen Sprachen gewinnt.

Ein weiterer Nachteil der in Abb. 17 genannten Struktur besteht:

2. in der fehlenden Sichtbarmachung assoziativer Vernetzungen innerhalb des GWS oder KWS (wie weiter unten noch zu diskutieren sein wird).
3. aus didaktischer Sicht in der Auswahl der deutschen Adäquanzen. Hierzu folgende Überlegung:

	D	E	F	I	S
dentista (I)	Zahnarzt	dentist	dentiste	-	dentista
dentista (S)	Zahnarzt	dentist	dentiste	dentista	-
Zahnarzt (D)	-	dentist	dentiste	dentista	dentista

Abb. 18: Auswahl der Serienadäquanzen Harrap's 110 und 442

Dt. *Zahnarzt* entspricht zweifellos den Frequenzverhältnissen in der Zielsprache Deutsch. Die Wahl antwortet aber nicht auf ein produktives

⁵⁹ Natürlich sollten lerneradressierte Wortlisten die mnemotechnischen Vorteile des „strukturierenden Lesens“ nutzen und z.B. Genusinformationen durch die Nutzung von formneutralen Symbolen (wie ~ usw.) nicht ausblenden (Meißner 2013).

Probleme der Mehrsprachenlexikographie

mehrsprachigkeitsdidaktisches Frageinteresse, soweit es von der Ausgangssprache Deutsch her zu entwickeln wäre. Denn für deutschsprachige Lerner gilt es, in der eigenen Muttersprache Sprachbrücken zu den Zielsprachen zu entdecken. Hier wäre also dt. *Dentist* angebracht, zumal das Ligalex /*dent-/* aus dt. *Dentallabor*, *Dentaltechnik*, *Dentallaut* bekannt ist. Wie man sieht, ist folgende Grundsatzentscheidung zu treffen: Werden die im zentralen Register der Zielsprachen häufigsten Vertreter einer bedeutungsadäquaten Serie genannt oder muttersprachliche Formkongruenzen, die eine Basis für den zielsprachlichen Identifikationstransfer bzw. den Produktionstransfer bieten? Bei der Beantwortung dieser Frage ist zu berücksichtigen, dass die serielle Darstellung ohnehin – hier en. *dentist*, it. *dentista* usw. – die muttersprachliche Formadäquanz (*Dentist*) in Erinnerung bringen.

Schließlich bleibt ein viertes strukturelles Manko der Mehrsprachenlisten:

4. eine fehlende Möglichkeit, pädagogische 'Tipps' zu liefern und für relevante Phänomene zu sensibilisieren, z.B. im Hinblick auf interlinguale Suchprozesse, Fehlerprophylaxe usw.

Ein Weiteres ist zu sehen: Benutzer mehrsprachiger Glossare mit einer hohen Kompetenz im Deutschen sind in der Lage, erhebliche semantische Unterschiede zwischen den interlingualen Formkongruenzen zu erkennen. Ein Beispiel: dt. *kasteien* 'sich als Bußübung Schmerzen oder Entbehrungen auferlegen' entspricht nicht der zentralen Bedeutung von sp. *castigar* '(be)strafen': „el público *castiga* duramente, con razón, a sus (...) políticos“ (CE). Die Gefahr des falschen Freundes besteht in diesem und vergleichbaren Fällen in Bezug auf diejenige Sprache, in der die Formadäquanz eine Bedeutungsverengung erfahren hat. Im genannten Kontrast ist dies also dt. *kasteien*. Spanischsprachige treffen im Deutschen auf das Risiko, *kasteien* nicht im Sinne der statistischen Norm zu benutzen. In umgekehrter Richtung besteht die Gefahr nicht; erst recht nicht, wenn es um rezeptive Kompetenzen bzw. den interlingualen Identifikationstransfer geht.

Abb. 17 und die folgende kurze Erörterung warfen bereits die Frage auf, wie Mehrsprachenwörterbücher die Lemmata makrostrukturell anordnen sollen? Hierzu nochmals ein Blick auf das für Mehrsprachen-Lernerwörterbücher so verbreitete Muster von Harrap's:

Der Kernwortschatz der romanischen Mehrsprachigkeit

	D	E	F	I	S
democrazia (I)	Demokratie	democracy	démocratie	-	democracia
démodé (F)	altmodisch	old- fashioned	-	fuori moda	pasado (a) de moda
Demokratie (D)	-	democracy	démocratie	democrazia	democracia
Demonstrati on (D)	-	demonstrati on	manifestati on	manifestazio ne	manifestaci ón
demonstrati on (E)	Demonstrati on	-	manifestati on	manifestazio ne	manifestaci ón
demostració n (S)	Demonstrati on	demonstrati on	manifestati on	manifestazio ne	-
denaro (I)	Geld	money	argent		dinero
denken (D)	-	think	penser	pensare	pensar

Abb. 19: Harrap's: Serien zwischen it. *democrazia* und dt. *denken*.

Abb. 19 zeigt einmal mehr die Nachteile der alphabetischen Sortierung über Sprachen hinweg noch deutlicher als Abb. 17: Sie bestehen darin, dass assoziative Bezüge allein innerhalb der Serien (horizontal) abgebildet werden. Die (transversale) alphabetische Sortierung über Sprachgrenzen hinaus ist ohne nennenswerten didaktischen Mehrwert (soweit die Struktur betroffen ist). Man vergleiche die Reihenfolge der headwords: *democrazia – démodé – Demokratie...*

Offensichtlich machen es sich manche Mehrsprachenwörterbücher zu einfach, wenn sie vorgeben, den Mehrsprachenerwerb optimal befördern wollen⁶⁰. Derlei Schwächen sehen auch Gourseau & Gourseau (1989) in ihrem eigenen *Dictionnaire européen des mots usuels*, der sein Inventar nicht alphabetisch nach Lemmata ohne Berücksichtigung der Sprachen, sondern die Lemmata alphabetisch innerhalb sprachlicher Abteilungen anordnet (also: Français, Anglais, Allemand, Espagnol, Italien, Portugais bzw. Anglais, Français, Allemand...). Zu beachten ist, was die Autoren zu ihren 8.000 Wörtern « *extraits de la conversation courante* » notieren:

En écrivant ce dictionnaire, nous avons essentiellement voulu concevoir une sorte d'aide-mémoire, favorisant le dépannage immédiat dans des pays de langue et de

⁶⁰ In den Vergleich einbezogen wurden die einschlägigen Eintragungen im COMPACT-Wörterbuch (2006), EURO-Wörterbuch (1991), EUROPA-Wörterbuch (1997), die z.T. identische Bestände und dieselbe Anordnung des Materials aufweisen.

Probleme der Mehrsprachenlexikographie

cultures différentes.

Aussi, vous nous pardonnerez nos imprécisions et nos oublis sur les indicateurs grammaticaux et sémantiques : la nature et le genre des mots par exemple, l'absence de contexte et de transcription phonétique pour la prononciation. (Goursau & Goursau 1989: introduction)

Hinter dem Begriff *aide-mémoire* liegt das Konzept des vernetzenden Lernens mit der Herstellung reicher mentaler Szenarien, das in der Wortschatzdidaktik vielfach begegnet (u.a. Meißner 2000). Dabei geht das anvisierte Lehrziel über den einzelzielsprachlichen Fokus hinaus. Dass der mehrsprachliche Fokus in vielfacher Weise wiederum auf den Ausbau einzelzielsprachlicher Kompetenz zurückwirkt, hat die Mehrsprachigkeitsdidaktik an vielen Belegen deutlich gemacht⁶¹.

Erwähnenswert erscheint die Mikrostruktur in Geysen (1985). Sie fällt zum einen dadurch auf, dass sie sowohl romanische als auch germanische Sprachen umfasst und zu den Sprachen Englisch, Deutsch und Niederländisch jeweils zwei Spalten für Ligalexie bereit hält (ohne diese so zu nennen), und zwar eine buchwörtliche (zumeist lateinische) sowie eine erbwörtliche (oft germanische); zum anderen dadurch, dass sie nach Wortbildungsmustern und Analogien ordnet: *calamity, mendicity; analogy, category, catégorie; formar, formare, former, formieren; deep, diep, tief*. Leider kann auch Geysen den von Sprache zu Sprache unterschiedlichen diafrequenten, denotativen/konnotativen usw. Status eines Wortes nicht zur Kenntnis bringen, wie in der folgenden Liste der gerade erwähnte Fall von sp. *castigar* und dt. *kasteien* belegt (vgl. Abb. 20).

Weiterhin erscheint die Unterscheidung zwischen der Wurzel (dem lexematischen Ligalex) und ihrer Verwendung in unterschiedlichen Kompositionen erwähnenswert, wie die Serie zu /pur-/ und /rein-/ illustriert: *puritate, purificare, purificatione, purità, purezza, purificare, purificazione, pureza, purificar, purificación, pureté, purifier, purification, pure, purity, pureness, purify, purification, puur, pureiteit, purificëren, purifikatie* neben *rein, reinheid, reiniging, pur, Purität, purifizieren, Purifikation* neben *rein, Reinheit, reinigen, Reinigung*. Ohne Zweifel ist eine solche Reihung für sich genommen schon aufgrund ihrer partiell redundanten Anteile mnemotechnisch effektiv. Sprachaufmerksame Lerner können ihr eine Menge an wissenswertem Sprachenwissen entnehmen: phonologische Korrespondenzregeln zwischen

⁶¹ Der Mehrsprachigkeits- oder Interkomprehensionsdidaktik wurde zu Unrecht der Vorwurf gemacht, sie wolle die einzelnen Didaktiken von Englisch, Französisch usw. ersetzen. Richtig ist, dass sich die Interkomprehensionsdidaktik als eine Art Lateraldidaktik sieht. Sie will die einzelnen Didaktiken nicht ersetzen, sondern stärken, indem sie die Sprachlernkompetenz der Schüler fördert.

Der Kernwortschatz der romanischen Mehrsprachigkeit

Sprachen, Wortbildungsregeln, die Identifikation stabiler und weniger stabiler Elemente, ligalexikalische Erweiterungen u.a.m. Last but not least erhöhen solche Reihungen die Lernwirksamkeit, weil sie das Prinzip der Wiederholung mit der kreativen Aktivität des Erkennens von Wortbildungsmustern und des Abgleichs von Formen und Bedeutungen verbinden.

Der unverkennbare Nachteil der Listung liegt in der fehlenden Möglichkeit der makrostrukturellen elektronischen Sortierung (d.h. der Sortierung innerhalb der Gesamtliste).

Lat.	It.	Sp.	Fr.	En.	En.	Nl.	Nl.	Dt.	Dt.
Epistola	Epistola	Epistola	Épître (épistulaire)	Epistle	-	Epistel	(Zend)brief	Epistel	Send- schreiben
Respectivo	Rispettivo	Respectivo	Respectif	Respective	-	Respektief	Respektvelijk	Respektiv	jeweilig
Puro (Im-) Puritate (Imp-) Purificare Purificatione	Puro (Im-) Purità/ Purezza (Imp-) Purificare Purificazione	Puro (Im-) Pureza (Imp-) Purificar Purificación	Pur (Im-) Preté (Imp-) Purifier Purification	Pure (Im) Purity/ pureness (Imp-) purify purification	-	Puur (Imp) Puriteit Purifi(c)ëren Purifikatie	Rein (On-) Reinheit (On-) Reinigen Reinigung	Pur (Imp) †Purität (Imp-) Purifizieren Purifikation	Rein (Un-) Reinheit (Un-) Reinigen Reinigung
Insatiabilem	Insaziabile	Insaciable	Insatiable	Insatiable	-	-	Onverzadelijk	† Insatiabel	unersättlich
-	-	-	-	-	-LY Costly Orderly	-	Kostelijk Orderlijk	-	Köstlich Ordentlich
Filia	Figlia	Hija	Fille	-	Doughter	-	Dochter	-	Tochter
Castigare	Castigare	Castigar	Châtier	Chastise	-	Kastijden	-	-	Kasteien
Fine	Fine	Fin	Fin	-	End	-	Einde	-	Ende

Abb. 20: Ausgesuchte Serien nach Geysen (1985: Nr. 406, 430, 734, 734a, 292c, 182a)

7.3 Eatons *Semantic Frequency List* (1940)

Unter den Mehrsprachenlisten ist Helen Eatons *English-French-German-Spanish Word Frequency Dictionary* (1961) hervorzuheben, dessen ursprünglicher Titel bezeichnenderweise *Semantic Frequency List for English, French, German, and Spanish* (Chicago 1940) lautete. Die *Semantic Frequency List* will zuverlässig einen GWS ("basic vocabulary") für europäische Sprachen ermitteln. Es geht um die "most frequent meanings" (XI), also um Konzepte, weniger um Signifikanten. Die zugrunde liegende Annahme ist, dass „users of four different languages concur in the need of expressing these concepts most frequently“. Eaton zielt über die vier kontrastierten Sprachen hinaus: Indem sie die gängigsten Konzepte des Englischen, Französischen, Deutschen und Spanischen miteinander korreliert, glaubt sie, eine Frequenz-Liste zu erstellen, die sich auch auf weitere (europäische) Sprachen übertragen lässt. Sie kompiliert das Inventar aus den (inzwischen historischen) und bereits erwähnten Listen von [West, Vander Beeke, Käding](#) und [Buchanan](#). Mit Recht weist [Zöfgen](#) darauf hin, dass diese Listen nicht mehr dem aktuellen Stand der Forschung entsprechen. Dies stellt natürlich auch den heutigen Status der Eaton-Liste in Frage.

Das Wörterbuch selbst enthält

6,474 concepts (...) arranged on a scale of descending frequency. (...) The correlated concepts are divided into seven units or groups of diminishing frequency – the first six units containing approximately 1,000 entries each and the seventh group approximately 500. Thus, Part I includes the first thousand, Part II, the second thousand (...) The parts are further subdivided into groups of diminishing frequency within each thousand. (1961: XIX)

Die Machart der Liste weist aus, dass Eaton nicht zwischen rezeptivem und produktivem Gebrauch des Vokabulars unterscheidet. Ihre Quellen lassen eine solche Trennung nicht zu. Positiv ist hervorzuheben, dass ihre Liste keine bloße Übersetzung einer bestimmten zielsprachlichen Liste (z.B. Englisch) in die anderen Sprachen ist. So werden die Frequenzangaben aus den oben genannten einzelsprachlichen Listen zusammengestellt. Auf der Ebene der Darstellung macht Eaton die auf Frequenzen bezogenen Divergenzen deutlich, indem sie die Sektionen nach Sprachen und Frequenzgruppen unterscheidet.

Probleme der Mehrsprachenlexikographie

SECTION 2.9. CONCEPTS 2421 THROUGH 2527					
<i>EFGS</i>	<i>EFGS</i>	<i>EFGS</i>	<i>EFGS</i>	<i>EFGS</i>	<i>EFGS</i>
1-1-5-4	1-5-3-8*	2-2-4-3	3-2-3-3	3-4-3-1	4-8*-1-1
1-2-5-3	1-5-4-4	2-3-4-2	3-3-2-6	3-5-1-8*	5-1 -1-4
1-3-5-2	1-6-4-3	2-4-4-1	3-3-3-2	4-2-2-3	5-2 -1-3
1-4-5-1	2-1-4-4	2-4-3-5	3-4-2-5	4-3-2-2	5-3 -1-2
English	French	German	Spanish		
absent ^{3a} (mind)	absent ^{3b} , (distrat ^{6a}) (distratiment ^{6a})	zerstreut (zerstreuen ^{3a})	distráido (distrater ^{2b})		

Abb. 21: Ausschnitt aus der Semantic Frequency List (S. 93)

Im vorliegenden Fall gehören die formkongruenten englischen und französischen Adäquanzen der Gruppe <1000 an, der deutsche Vertreter *zerstreut* der Gruppe <5000 und der spanische *detráido* <4000 (vgl. Eaton 1961: XX).

Die Adressaten der Eaton-Liste sind jenen des KRM durchaus vergleichbar: Autoren didaktischer Materialien verschiedenen Zuschnitts einschließlich der Verfasser von lexikalischen Minima-Listen.

Schließlich ist ein Wort zum Paradigma zu sagen, dem Eatons Liste folgt: Nicht gänzlich ohne Bezug zu Leibniz' Begriffslehre ("to assemble the basic concepts of the human mind", ebd. VII), richtet Eaton ihre Methode wie folgt aus:

In recent years, American investigators have discovered a new method of approach (...), that of frequency of use. This is based on the assumption that the words and locutions which appear more often are those which are most necessary for the concerns of life. (ebd. VII)

In ihrer Allgemeinheit lässt diese Feststellung allerdings sehr unterschiedliche Methoden der Selektion des zentralen Wortschatzes zu.

Wenn auch die *Semantic Frequency List* aus heutiger Sicht als überholt erscheinen muss, so stellt sie doch einen interessanten Ansatz der Frequenzlexikographie dar. Die Vorstellung, dass gängige Konzepte und ihre Signifikanten in verschiedenen Sprachen einen Beitrag zur produktionsbezogenen didaktischen Lexikographie leisten können, ist mit Blick auf die Möglichkeiten der aktuellen Datenerfassung einer Prüfung wert.

8 Konstruktionsprinzipien des KRM

Im folgenden Kapitel werden die wesentlichen Kompositionsmerkmale des GRM erklärt. Sie betreffen sowohl die Datengewinnung als auch die Makro- und die Mikrostruktur des Inventars: also die Art, wie die Serien gewonnen, dargestellt und das gesamte Inventar nach den bekannten Kriterien von Formkongruenz und Bedeutungsadäquanz vernetzt wird/ist.

8.1 Makrostruktur des KRM

Der KRM besteht seinem pädagogischen Ziel gemäß aus mehreren Abteilungen (wie bereits in [Kapitel 1](#) dargestellt wurde).

- I. Gesamtinventar aller Lemmata ([Stammdatenbank](#))
- II. Liste der [opaken Verbformen](#)
- III. Liste der [Interligalexe](#)
- IV. Liste der [opaken Lemmata](#) ([Profilwörter](#))
- V. [Strukturwortschatz](#)
- VI. Lern- und Übungsass

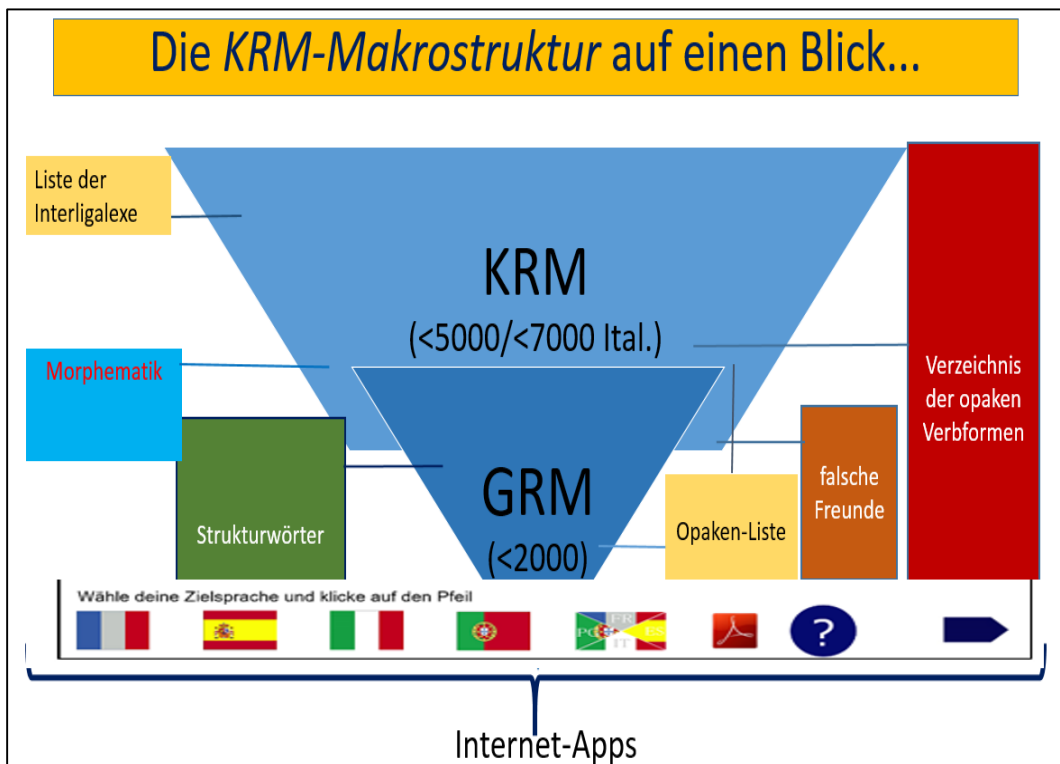


Abb. 22: KRM-Stammdatenbank mit verschiedenen Listen

Struktur der Stammdatenbank

Feldname	Felddatentyp	Beschreibung (optional)
ID	AutoWert	ID-Schlüssel
fF	Kurzer Text	falscher Freund: Genannt wird Sprache, in der ein fF auftaucht: F, I,... Kombinationen sind möglich: F/I
PROFIL	Kurzer Text	zeigt Transparenzen; Trennzeichen bzgl. relativer Opazität: \$
RoS-	Kurzer Text	Romanische Serie: RoS (vollständige Serie); RoSE (vollst. S. plus Englisch); RoS* (relativ formkongruente Serie); oFk (Serie ohne Formkongruenz); RoS-F = fr. Profilwort
Fk	Kurzer Text	Grad der Formkongruenz: +, --- (-=Zahl der intraseriellen Abweichung; hier 3wertig); 0=oFk
Ety	Kurzer Text	Zahl der Etyma zu einer Serie
SD	Kurzer Text	Semantische Distanz: n.b.
Fr	Kurzer Text	Französisch
Rf	Kurzer Text	Ranggruppe F: R in R<2 T, R- (nicht in R>2 T; § in R zwischen 2-5 T)
It	Kurzer Text	Italienisch
Ri	Kurzer Text	Ranggruppe I: M in M<2 T, M- (nicht in M>2 T; § in M zwischen 2-5 T, §§ >7 T)
Pt	Kurzer Text	Portugiesisch
Rp	Kurzer Text	Ranggruppe P: R in R<2 T, R- (nicht in R>2 T; § in R zwischen 2-5 T)
Sp	Kurzer Text	Spanisch
Rs	Kurzer Text	Ranggruppe S: R in R<2 T, R- (nicht in R>2 T; § in R zwischen 2-5 T)
Ds	Kurzer Text	Dublette S (markiert Dubletten): Die Unterscheidung ist 1 und - (=Wiederholung der Formkongruenz)
En	Kurzer Text	Englisch
ETYMA	Kurzer Text	Nennung der Etyma
EtyL	Kurzer Text	EtyLing: Sprache der Etyma (erlaubt Sortierung)
De	Kurzer Text	Deutsch
Wk	Kurzer Text	Wortklasse: N, A, Av, V; P, Bgl (Begleiter), Z (Zahl), Pr (Pron.), Loc (Lokution), Exkl (Exklamation)
I-LiLex	Kurzer Text	Interligalex
HyperLiLex	Kurzer Text	Hyper-Interligalex
Notiz	Langer Text	Notiz
SONDERFÄLLE	Kurzer Text	für komponierte oder konjugierte Formen u.a.
StW	Kurzer Text	Strukturwort
Bearbeitung	Kurzer Text	Hinweise für weitere Bearbeitung
Klasse	Kurzer Text	Wortklasse: N, Nf, Nm; V, A, Av (erlaubt z.B. Erstellung der Verblisten; der Spezifizierung bei falschen Freunden)
MetaLex	Kurzer Text	Metalexikographische Information

Der Kernwortschatz der romanischen Mehrsprachigkeit

SPALTEN	ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	
SPRACHEN	D, E, F, I; P, S	= für betroffene Sprachen: Deutsch, Englisch usw.
SERIALITÄT		
	RoS	= romanische Serie
	RoSED	= romanische Serie + Englisch + Deutsch
	RoS-S	= romanische Serie ohne z.B. spanischen Vertreter, dieser kann ein Profilwort des Spanischen sein ⁶²
	RoS~	= gebrochene romanische Serie (<i>affaire, affari</i> vs. <i>negocio, negocio; atelier, officina, oficina, taller</i>)
	oFk	= ohne Fk: sp. <i>gorrión</i> , fr. <i>piaf</i> , it. <i>passerotto</i> , pt. <i>pardal</i>
	StW	= Strukturwort, bei StW erfolgt keine weitere Kategorisierung
SELEKTIONSTRASPARENZ U. FREQUENZRANG		
KORPUS	Majuskel	= in der KLETT-GWS-Liste verzeichnet (<2000 Freq.)
	R	= Lemma aus RFD hinzugefügt (<5000 Freq.): „sp. <i>trasladar</i> R“
	R-	= in RFD und LFIP nicht vermerkt
	R§	= in RFD zwischen den Rangmarken 2000 u. 5000
	M§	= im LFIP (De Mauro) zwischen 2000 u. 5000
	M§§	= im LFIP verzeichnete Lemmata im Frequenzrang <7000; die Markierung kommt nur zur Anwendung, wenn ein anderssprachiger Serienvertreter den Rang <5000 hat
	BL oder LIP	= Lemma aus Büttner-Liste (Italienisch) (<2500 Freq.) oder aus BADIP (<5000 Freq.) hinzugefügt
	-	= in der Liste nicht verzeichnet, da höherrangige Frequenz
TRANSFERREICHWEITEN/LEXIKOLOG. KATEGORISIERUNG		
KATEGORIE	K	= Kultismus: n.b.
	NLat	= Neolatinismus: n.b.
	Sz	= Szientismus.n.b.
	mL	= Wort des modernen Lebens

⁶² Es gilt folgende Konvention: PwF steht für Profilwort Französisch, PwFI für Profilwort im Französischen und Italienischen (Bsp. *alors, allora*), PwF neben PwI bedeutet hingegen, dass jeweils eine nichtserielle Formvariante sowohl im Französischen als auch im Italienischen auftritt (z.B. *abîmer* vs. *danneggiare*).

INTERROMANISCHE TRANSPARENZGRADE UND WEITERES		
GRAD d. FORM- KONGRUENZ	+	= hochgradige Formkongruenz: dt. <i>Kanal</i> , fr./pt./sp. <i>canal</i> , it. <i>canale</i> , en. <i>channel</i> ; fr. <i>oraison</i> , it. <i>orazione</i> pt. <i>oração</i> , sp. <i>Oración</i> Kirchengebet
	-	= schwach eingeschränkte Formkongruenz: it. <i>preghiera</i> , fr. <i>prière</i> , pt. <i>prece</i> , sp. <i>plegaria</i> 'Gebet'
	-F	= serielle Formkongruenz ohne Französisch. (-I = ohne Italienisch)
	--	= stark eingeschränkte Formkongruenz: fr. <i>oiseau</i> , it. <i>uccellino</i>
SEMANTISCHE DIFFERENZ	(Zahlenangabe)	= Die Zahl nimmt Bezug auf unterschiedliche Bedeutungskerne innerhalb einer Serie
RICHTUNG DES TRANSFERS	§	= trennt nicht-transparente Serienvertreter voneinander
	z.B. F§I§PS	= In diesem Falle sind allein die Serienvertreter von P und S gegeneinander transparent: (<i>joli, carino, lindo, lindo</i>)
FALSCHER FREUND	fFI	= falscher Freund. Das Sprachkürzel gibt die betroffenen Sprachen an, hier also Italienisch
REFERENZ	Ref	= Referenzbezirk: <i>¿Cuánto cobras? Cobro 10 horas al día.</i> (Ref: Geld)
BESONDERE KENNUNG	P	für Partizipialform, die nicht in den Referenzwörterbüchern als eigenes Lemma genannt ist

8.2 Elizitationsschritte und Darstellungsverfahren

Neben der Struktur der Datenbank und der Anordnung ihrer Elemente ist natürlich die Art ihrer Erstellung von Belang. Sie geschah in folgenden Schritten:

GRM

- 1.) Erstellung einer mehrsprachigen Generalliste aus den Klett-GWS-Listen der vier Zielsprachen; betroffen waren grob die Frequenzränge <2000
- 2.) Ergänzung dieser Liste um die disambiguierenden Sprachen Englisch und Deutsch
- 3.) Abgleich der Generalliste mit den Routledge-Listen bis zur Rangmarke 2000. Erstellung des GRM
- 4.) Bildung und Überprüfung aller Serien und Berücksichtigung von Polysemien (was zur Mehrfachserienbildung führt)

Der Kernwortschatz der romanischen Mehrsprachigkeit

- 5.) Berücksichtigung des Vorrangigkeitsprinzips der Frequenzangaben im Vergleich zu Transparenz- bzw. Opazitätsmerkmalen.
- 6.) Markierung der Serien und der intraseriell-zielsprachlichen Entsprechungen nach den Kriterien: interlinguale Transparenz/Opazität, Ähnlichkeit und Vergleichsrichtung, Grad der interlingualen Transparenz, semantische Distanzen zwischen den Serienvertretern, falsche Freunde, Zahl der Etyma pro Serie, semantische und merkmalsorientierte interserielle Vernetzung über die Spalte NOTIZ
- 7.) Nennung der Etyma nach GWS und KWS getrennt
- 8.) Erstellung der Interligalexe (nach additivem Muster)
- 9.) Ergänzung der Spalte NOTIZ

KRM

- 10.) Aufstockung der GRM-Liste (<2000 Freq.) zur KRM-Liste (<5000 Freq.) nach dem in den Punkten 1 bis 9 genannten Schritten

Opake Verbformen

- 11.) Erstellung der Liste der opaken Verbformen

Sekundäre Listen auf der Grundlage der Stammdatenbank

12. Liste der opaken Formen

13. [Weitere Kontrastlisten](#)

Einschränkungen: Die automatische Komputation von Wörtern erfasst zunächst *tokens*, die in einem zweiten Schritt der Lemmatisierung zugeführt werden. In Fällen von Homonymie müssen zudem identische Formen nach unterschiedlichen Bedeutungen erfasst und voneinander getrennt (gezählt) werden. Angesichts der oft mangelnden Trennschärfe von Bedeutungen fällt die Festlegung nicht immer eindeutig aus. Da die jeder Trennung vorausgehenden Entscheidungen für jede Okkurrenz einzeln gefällt werden müssen, ist dies zudem ein aufwendiges Verfahren. Monolinguale Frequenzlisten behelfen sich, indem sie die Lemmata semantisch spezifizieren, etwa nach dem Muster *côte* (os) und *côte* (pente), *importer* (importance) und *importer* (importation) (Beauchemin et al. 1992: XXII). In der Vergangenheit gelang die notwendige Unterscheidung indes nicht immer. – Das Problem stellt sich in der mehrere Sprachen erfassenden Lexikographie mit nicht geringerer Schärfe, weil Formgleichheiten und Bedeutungen einzelsprachlichen Gegebenheiten folgen. Man vergleiche die Serien: *blocage*, *blocco*, *bloqueo*, *bloqueo* (en. blockade/dt. Blockade) und *bloc*, *blocco*, *bloco*, *bloque* (block/Block). Die italienische Form *blocco* gehört beiden Serien an; sie ist also polysemisch. Es ist daran

zu erinnern, dass auch die Wortschätze der Sprachen systemisch sind. Zumindest strukturieren sie im Sinne des ihnen jeweils eigenen Repertoires die Bedürfnisse von Bezeichnung und Bedeutung.

Besonders im DFIP werden semantische Spezifizierungen nicht immer sichtbar: Die Bedeutung von z.B. *binario* (Gleis) (Bahnsteig) oder (binär) kann hier allein über die Kategorisierung Adjektiv oder Substantiv eingeschätzt werden. Doch reicht dieses Kriterium allein zur Disambiguierung nicht aus, wie folgende Fälle veranschaulichen: 1. *sistema binario*, 2. *siamo passati dal tempo binario a quello ternario* (Takt, Tanz) oder 3. *un linguaggio binario* (doppelzünftig, zweideutig), 4. *attraversare il binario davanti al locomotore* (Gleis), 5. *il binario 9 (...) da dove parte il treno* (Bahnsteig) (alle aus dem Corpus CORIS). Für pädagogische Zwecke reicht es indes aus, die Bedeutungskerne zu kennen: *binär/doppel-, primario, binario, ternario...* (zwei, binär, zweideutig, Gleis, Bahnsteig). Die Spalten DEUTSCH und ENGLISCH dienen hier der weiteren Disambiguierung.

Ein anderes Beispiel liefern *comprendre* (verstehen) und *comprendre* (umfassen). RFDF begnügt sich mit der Auskunft „comprendre to understand“. Die Serialisierung zu sp. *abarcar* verlangt jedoch die Erwähnung von *comprendre* im Sinne von *encompass, comprise/beinhalten, umfassen*. Für diese Bedeutung von *comprendre* bleibt RFDF jede Frequenzangabe schuldig; vielleicht, weil diese die Marke von 5000 übersteigt. Der KRM verzeichnet R-.

Eine ähnliche Unsicherheit hinsichtlich der Frequenzangaben begegnet ab und an in Fällen von komponierten Formen innerhalb der Serien: Während fr. *communication* durchaus häufig in der Bedeutung von dt. Gespräch begegnet (*faites-moi une communication/machen Sie mir ein Gespräch*), neigt das Italienische zu einer Spezifizierung: *collegamento telefonico* neben *comunicazione (telefonica)*. Und natürlich... elliptische Bildungen sind immer möglich. Der KRM tendiert dazu, die eindeutige Bezeichnung aufzunehmen, auch weil er in der mit der Differenzierung verbundenen größeren Reichhaltigkeit an Formen und Bedeutungen didaktisches Potential für die Beförderung der Mehrsprachigkeit erkennt.

8.3 Zur Kennzeichnung interlingualer Formkongruenz

Im Folgenden seien einige konkrete Fälle von Formkongruenz und -divergenz im Bezug auf den KRM erörtert:

	Fr	It	Pt	Sp	En	Dt	I-Llex
RoS-F	MAISON	CASA			HOUSE	HAUS	maison
							cas-

Abb. 23: Lemmata zum Ligalex /cas-/maison-/ (gebrochene Serie)

Innerhalb der romanischen Serie ist die französische Variante ein Profilwort (zumindest solange man die Kernwortschätze betrachtet⁶³); insgesamt hat die romanische Serie zwei unterschiedliche Formen. Das Kürzel RoS-F deutet darauf hin, dass fr. *maison* einer romanischen Serie angehört, zu der das Wort allerdings nicht formkongruent ist. Dementsprechend geht die romanische Serie auf mehrere, hier auf zwei, Etyma (im Ausschnitt Spalte nicht aufgenommen) zurück. Sie hat also auch zwei Interligalexe.

Der Vollständigkeit halber seien hier auch Beispiele für komplett formkongruente Serien (Kennung RoS; im Ausschnitt nicht aufgenommen) genannt:

Fr	It	Pt	Sp	En	(Ru)	Dt
ENTHOUSIASME	ENTUSIASMO			ENTHUSIASM	ЭНТУЗИАЗМ	ENTHUSIASMUS
DÉMOCRATIE	DEMOCRAZIA	DEMOCRACIA		DEMOCRACY	ДЕМОКРА́ТИЯ	DEMOKRATIE
POLICE	POLIZIA	POLÍCIA	POLICÍA	POLICE	ПОЛІ́ЦІЯ	POLIZEI
ARRÊTER	ARRESTARE	-	ARRESTAR	TO ARREST	арэ́ст	Arrest

Abb. 24: Lemmata im Gesamtinventar zu den lexematischen Ligalexen /-enthusi-/ , /-demo-/ + /-crat-/ , /-poli-/ (vollständige Serien)

Die Tabelle zeigt, wie man sieht, typischerweise unterschiedliche Grade serieller Formkongruenz^{64/65}.

⁶³ Im Rahmen des GWS ist *maison* ein Profilwort des Französischen und ein lexematisches Ligalex ohne Wortklassen überschreitende morphematische Erweiterung; anders als z.B. en. *house* und *housing* oder dt. *Haus* und *behaust*. Die Frequenz seiner Varianten in anderen romanischen Sprachen liegt oberhalb der Marke von 5000. Der Nachfahr von lat. MANSIO begegnet hier in sp. (el) *mesón* ('hostal, hostería, hospedería', kleines Restaurant bzw. Wirtshaus), en. *maison* in Eigennamen wie „in the Maison du Caviar“ [COCA] oder als Fremdwort (*xénisme*): pt. *maison*: „em sua maison em a Avenida...“ (DP). Fr. *maisonnée* 'habitants d'une maison, famille' hat eine weitaus höhere Frequenzmarke; *maisonnette* ~ z.B. pt. *casinha*, sp. *casita*, it. *casetta* sind über das komplementäre Ligalex /cas-/ transparent. Alle hier genannten Formen zu *maison* sind weder Teil der GWS noch der KWS-Listen.

⁶⁴ Zur Position in den Diaregistern der Sprachen: Die Serienvarianten sind alle zumindest in ihrem ligalexikalischen Teil (GuAP: *entusiasm-ado*) in den Klett-GWS-Listen und in RFDP (56 | 625), im RFDS (93 | 789), in RFDF (76 | 387), sowie den Tschirner-Listen verzeichnet. Die Serie zu *democracy* ist in den KLETT-Listen nirgends präsent; wohl aber in den Tschirner-Listen zu Französisch, Italienisch und Spanisch als auch im RFDP (77 | 1088), im RFDSpan (76 | 1741) und im RFDF (70 | 1681). Die Vertreter zu dt. *Polizei* sind in allen GWS-Listen verzeichnet.

⁶⁵ Büttner (2012) benutzt zur Kennzeichnung interlingualer Formähnlichkeit folgende Kriterien:

Die russischen Vertreter signalisieren, dass formkongruente Adäquanzen auch außerhalb der romanischen Sprachfamilie, des Deutschen und des Englischen bestehen. Wenn ein Interlexem im Deutschen und/oder Russischen existiert, ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass es auch in den Wortschätzen der anderen germanischen und slawischen Sprachen anzutreffen ist.

8.4 Didaktische Erläuterung der Abstufungen von Formkongruenzen und Formdivergenzen

Die folgenden Kategorisierungen beziehen sich ausschließlich auf die romanischen Zielsprachen (die Spalten DEUTSCH und ENGLISCH sind nicht betroffen).

In romanischen Serien (RoS) sind die Vertreter der vier Zielsprachen des GRM gegeneinander transparent und formkongruent. Um die mangelnde Eingrenzbarkeit des Antonymenspaars Transparenz / Opazität im Sinne der Absicht des GRM operabel zu machen, sind drei Stufen zu unterscheiden⁶⁶:

Int+E	= romanische Sprache + Englisch
Int-F	= Serie außer Französisch
Int-S	= Serie außer Spanisch (<i>sorta, sorte # tipo</i>)
Rom	= evidente Romanismen
Rom!	= Romanismen ohne erkennbare Entsprechung
I-F	= Entsprechung in Italienisch und Französisch (starke Ähnlichkeit)
i-f	= Entsprechung in Italienisch und Französisch (schwache Ähnlichkeit, <i>travail ~trabajo</i>)
D-I	= Entsprechung in Deutsch und Italienisch (<i>scherzare</i>)

Abb. 25: Interlinguale Ähnlichkeitskriterien nach Büttner für Französisch-Italienisch-Spanisch

Büttners Kategorien folgen der Absicht, den Umfang des transferablen Wortmaterials zwischen der Zielsprache Italienisch und den Brückensprachen Französisch und Spanisch zu bestimmen. Es geht nicht primär darum, die Vernetztheit des (mehrsprachigen) romanischen Wortschatzes zu Spracherwerbszwecken zu identifizieren. Beide Intentionen liegen zwar nahe beieinander, sind jedoch letztlich verschieden. Die wesentlichen Nachteile der in Abb. 25 zusammengestellten Kriterien: Sie erfassen nur unzureichend die einer Serie gemeinsamen Elemente bzw. die Ligalexe, was gerade für eine Mehrsprachenliste wichtig ist; sie geben keine Einblicke in die Reichweiten eines möglichen Transfers, wie sie die oben vorgestellte lexikologische Typik (Kultismen, Szientismen, Wörter des modernen Lebens usw.) signalisiert; sie unterstützen nicht systematisch die Visualisierung von in Formkongruenz oder Bedeutungsadäquanz begründeten Assoziationsnetzen; schließlich erfassen sie keine falschen Freunde.

⁶⁶ Markierungen werden i.d.R. nur für die romanischen Sprachen gesetzt.

TRANSPARENZSTUFEN	Kennung
<p>1) eingeschränkte serielle Formkongruenz erschließt sich denjenigen spätestens auf den zweiten Blick hin, die über eine minimale Kenntnis interphonologischer Regeln zu den romanischen Sprachen verfügen. Typ: fr. <i>saut</i>, it./pt./sp. <i>salto</i> bzw. fr. <i>haut</i>, it./pt./sp. <i>alto</i>.</p>	<p>RoS~</p>
<p>2) teilserielle Formkongruenz gilt als gegeben, wenn nur ein Vertreter der Serie ein lexematisches Ligalex ausweist, dessen Form erheblich von anderen Vertretern abweicht (Typ: pt. <i>facu</i> in der Serie <i>couteau, coltello, cuchillo...</i> <CÜLPELLÜS) bzw. RoS-P. Historisch liegt einem Profilwort i.d.R. ein Etymon zugrunde, das nicht dem der Serie entspricht. Am Französischen als Zielsprache Interessierte werden also die Kennung RoS-F aufsuchen; am Spanischen RoS-S. Usw. Wer wissen will, ob eine romanische Formkongruenz im Englischen besteht, findet über RoSE eine Antwort; RoSED zeigt Serien, deren Formkongruenz Deutsch und Englisch umgreift. All diese Sortierungen werden in eigenen Apps gefasst.</p>	<p>RoS-P oder RoS-X RoS-I ----- RoSE RoSD RoSED</p>
<p>3) volle serielle Opazität besteht, wenn alle lexematischen Ligalexe der Serie voneinander formdivergent sind, wie im Falle von dt. <i>Spatz</i>, fr. <i>piaf</i>, it. <i>passerotto</i>, pt. <i>pardal</i>, sp. <i>gorrión</i> oder fr. <i>balai</i>, it. <i>ramazza</i>, pt. <i>vassoura</i>, sp. <i>escoba</i> (<i>Besen</i>, en. <i>broom</i>). I.d.R. hat jede Form ein eigenes Etymon.</p>	<p>oFk</p>

Erläuterung der Markierungen zur Bedeutungsadäquanz

Die Markierungspraxis des KRM setzt Bedeutungsadäquanz der Serien voraus. Teilserielle Polysemien (Typ: fr. 1. *voler* 'fliegen'/2. 'stehlen' bzw. it./pt./sp. *volar*- und 'rauben', *rubare, roubar, robar*) sind eher selten. Die Liste geht daher davon aus, dass Serien einen gemeinsamen Bedeutungskern haben, dessen Kenntnis es erlaubt, okkurrentielle Bedeutungen interlingual zu erschließen. Fr. *voler* 'fliegen' und 'rauben' bilden im KRM also zwei voneinander getrennte Serien.

Ein Beispiel: Sp. *cárcel* ist neben *prisión* ein Wort mit der Frequenzmarke <5000 und deshalb im KRM verzeichnet. Die Kernbedeutung ist 'Gefängnis' oder 'Raum, in dem man eingeschlossen ist'. Dt. *Karzer* ist eine Bedeutungsverengung mit dem

Kontiguitätsmerkmal 'Schule', dt. *Kerker* ist ein Synonym, das bezeichnenderweise in der Kollokation *in den Kerker werfen* begegnet. Es hat das Merkmal 'Gefängnis (meist unter der Erde), in dem die Gefangenen streng behandelt wurden' (DaF: Art. KERKER). Notwendige Bemerkungen erfolgen in der Rubrik NOTIZ. Als Synonym zu sp. *prisión*, en. *prison*... ist *cárcel* weniger frequent; doch ist die Frequenz höher als die der Formkongruenzen it. *carcere*, dt. *Karzer*, die an das enge Merkmal 'Schule' gebunden sind.

8.5 Selektionsverfahren, Frequenzmarkierungen und Struktur der Lemmata-Gesamtliste

Der GRM enthält, wie angekündigt, alle Lemmata der Klett-GWS-Listen (GuAF, GuAE, GuAI, GuaP, GuaS), die, soweit sie sich auf Frequenzkorpora beziehen, an der Marke <2000 orientiert sind. Der KRM erweitert diese Selektion um die Bestände der *Routledge Frequency Dictionaries* für Französisch, Portugiesisch, Spanisch bis zum Frequenzrang <5000 (RFDF, RFDP, RFDS). Hinzu kommen die Eintragungen aus De Mauro et al. (1993) bzw. BADIP (vgl. Cresti & Panunzi 2013). Die Festlegung auf <5000 entspricht der Definition des „core vocabulary for learners“ bzw. – grob – dem Niveau B1 des GeR. All diese Glossare wurden sorgfältig durchgesehen und systematisch zur Ergänzung der Klett-Inventare herangezogen⁶⁷.

⁶⁷ Exkurs: Inwieweit erfassen die (umfangreicheren) Routledge-Inventare die Klett-GWS-Listen? Die Überprüfung von 100 Lemmata der französischen Klett-Liste mit dem Routledge Inventar von Lonsdale & Le Bras für die Strecke *machine-(la) mode* in Richtung ergibt 10 im RFDF nicht verzeichnete Lemmata (*maigrir, maillot, marteau, matelas, mazout, mécanicien, ménagère, menuisier, mil* [nur in Jahreszahlen], *misérable*), also eine Divergenzrate von 10%. Würde man nach Ligalexen zählen, so fiel die Rate auf ca. 4% (es blieben übrig: *maill-, mart-, mazout, menuis-*); würde man zudem eine interlinguale Zählung der Ligalex durchzuführen, so würde sich die Divergenzrate auf 3% reduzieren. Wiederholt man die Komputation für das Spanische auf der Strecke *perdón-probar*, so lauten die Divergenzraten zwischen den GuAS und RFDS 3% (*perecer, perezoso, plátano*); für das Portugiesische zwischen dem GuAP und RFDP allerdings 13%, und zwar auf der Strecke *e-esquina (embrulhar, embrulho, enfeitar, entornar, entreter, entusiasmo, envelope, envergonhado, enxugar, escova, escusar, esmola, esperto)*. Die Aufzählung ist insoweit zu bereinigen, als die RDF-Listen lemmatisieren und Partizipien unter der Infinitivform verzeichnen (*entusiasmo/entusiasmo, envergonhado/envergonhar*). Natürlich spielt für die Eingrenzung der Konvergenzraten die Vergleichsstrecke eine Rolle: Strecken mit einem höheren Anteil an Erbwörtern und an mündlich markiertem Vokabular weisen – so ist zu vermuten – eine höhere Divergenzrate auf als solche mit stark buchwörtlichen Anteilen. Solche treten wiederum deutlich in Abschnitten hervor, die durch eine romanische Vorsilbe gekennzeichnet sind, also z.B. *con-, com- oder dé-, de-, di-*. Für das Französische wurde daher die Strecke L-M zum Vergleich herangezogen, weil auf ihr die Zahl der Kognaten vergleichsweise gering ist und die divergenten Formen

Der Kernwortschatz der romanischen Mehrsprachigkeit

Zum Zweck punktueller Ergänzungen wurden des Weiteren konsultiert: das *Léxico fundamental del español* (Sánchez Lobato & Aguirre 1992), die von Tschirner verantworteten *lex:tra-Grund- und Aufbauwortschätze Französisch, ... Italienisch, ... Spanisch* sowie das *Vocabulario fundamental* des DEM und die Frequenzlisten des CREA. Von den Mehrsprachenglossaren wurden systematisch Harrap's *Dictionnaire multilingue* (1991) und der *Dictionnaire européen des mots usuels* von Goursau & Goursau (1989) eingesehen. Weitere Wörterbücher bleiben hier unerwähnt, da sie nur stichprobenartig konsultiert wurden. Der Grund ist, dass diese wie die Mehrsprachenglossare ihre Selektionskriterien für die Aufnahme von Vokabular nicht offenlegen und sie zudem keine Frequenz- oder Rangmarkierungen bieten.

Bringt es nur ein einziger Vertreter einer Serie auf einen Frequenzwert von <5000, so wird die gesamte Serie genannt. Wie zahlreiche Beispiele belegen und bereits erwähnt wurde, entsprechen die Frequenzwerte der einzelsprachlichen Vertreter einer Serie keineswegs immer einander: Während der *Frequency Dictionary of French* von Lonsdale & Le Bras (2009) für fr. *aimer* eine Streuung von 71 bezogen auf 100 Textblöcke des Gesamtkorpus und 10085 Belege nennt, bringt es sp. *amar* in Davies Parallelwerk auf eine Dispersionsangabe von 88 bei nur 1638 Okkurrenzen, *querer* hingegen auf 100 von 100 bei 28696. Hierzu präzisiert Davies (2006: 1): "...taken from the 100 million Corpus del Español". Natürlich sind daher sowohl *querer* als auch *amar* in das GRM-Inventar zu nehmen.

Die Orientierung des GRM an dem Frequenzrang <2000 bzw. des KRM an dem von <5000 impliziert, dass zumindest ein Vertreter einer Serie einen Frequenzrang unter 2000 bzw. unter 5000 ausweist. Andererseits können die anderssprachigen Entsprechungen der Serie durchaus einen Rang oberhalb von 2000 oder 5000 ausweisen. – Auch die Nennungen von Lemmata in der Spalte NOTIZ sind in diesem Sinne offen und nicht auf Frequenzmerkmale eingegrenzt. Diese Offenheit entspricht u.E. dem Wesen des Wortschatzes.

Fr	It	Pt	Sp	En	Dt	Etym.
DÉPASSER	oltrepassare (M-)	ULTRAPASSAR	sobrepasar (R)	surpass	überholen	vl. passare

demgemäß relativ zahlreich sein dürften – im Unterschied zur Stecke aus *e-/en-/es-/ex-...* z.B., die für das Portugiesische gewählt wurde. Die in der KLETT-Liste verzeichneten RFDF-Absenzen spiegeln auch die im Zusammenhang mit der Expertise von GWS-Listen-Autoren diskutierten Selektionsprinzipien; Lemmata, die in den GuA-Listen, nicht aber bei Routledge verzeichnet sind, betreffen vor allem den Themenwortschatz zu Jugend, Jugendaustausch, Freizeit, der ebenfalls in Lehrwerken stark vertreten ist.

Abb. 26: Serie zu fr. *dépasser*

Wie die Majuskeln andeuten, gehören die betroffenen Lemmata dem GWS (<2000) an. It. *oltrepassare* ist hingegen mit ‘M-’ markiert, d.h., dass es nicht in der De Mauro-Liste <7000 verzeichnet ist. Sp. *sobrepasar* hat laut RFDS den Frequenzrang 3620. Seine Verzeichnung im RFDS signalisiert ‘R’.

Alle Lemmata werden in der elektronischen Architektur des KRM gleichbehandelt. Dies bedeutet, auch *oltrepassare* fungiert trotz seiner relativen Seltenheit als *headword* einer Serie.

Wie erwähnt, verdienen die [Routledge-Glossare](#) eine besondere Erwähnung, weil sie nicht nur die Frequenz und den Rang eines Lemmas innerhalb eines umfangreichen Korpus angeben, sondern auch eine Aussage zu seiner Verbreitung innerhalb dieses Korpus und damit im Diaregister der Zielsprachen machen (vgl. Davies 2006: Introduction). Die Stammliste des KRM übernimmt diese Angaben indirekt, d.h., ohne die Dispersionswerte weiterzugeben.

Obwohl die Routledge-Glossare in Selektion und Präsentation weitestgehend denselben Prinzipien folgen, weisen sie doch einige wenige Unterschiede auf, die hier genannt werden müssen. Sie betreffen vor allem die Nennung von Partizipien des Perfekts. Hier verzeichnen RFDP und RFDF wesentlich zurückhaltender als RFDS: Während jene Partizipien zumeist nicht eigens anführen und es bei der Nennung der Infinitive belassen, nennt das RFDS i.d.R. durchaus Formen wie *encantado* (nicht aber das RFDP [*encantado*] oder das RFDF [*enchanté*]). Fälle wie diese sind nicht selten. Sie begegnen noch häufiger, wenn man die Partizipialformen mit jenen des DFIP vergleicht, das hier wesentlich großzügiger seligiert (it. *affascinante*/M§ vs. Fr. *fascinant*/M-). Es ist indes nicht eindeutig auszumachen, ob die verschiedenen Selektionsweisen Ausdruck unterschiedlicher Lemmatisierungsregeln (Zuordnung der Partizipialform zur Infinitivform) oder von Frequenzdaten sind. Für den KRM stellt sich damit die Frage, welcher Aufnahmepraxis er bei den Partizipien folgen soll. In pädagogischer Sicht ist das Problem zu relativieren: Denn i.d.R. erlaubt ja die Kenntnis der infinitivischen Form schon die Identifikation der partizipialen.

Im Hinblick auf die Erstellung der Übungapplikationen erscheint es vorteilhaft, alle Nennungen aufzunehmen, da dadurch neue Serien entstehen, welche durchaus ‚lernrelevanten‘ Wortschatz enthalten. Dies ist z.B. der Fall, wenn eine Partizipialform in nur einer Sprache erheblich vom Infinitiv abweicht (fr. *voir/vu*, it. *vedere/visto*, pt./sp. *ver/visto*). Des Weiteren stellt sich die Frage der Zuordnung dieser Partizipialformen zu einem bestimmten Frequenzstatus (M, M§ oder M-). Die

frequenzbezogene Markierungspraxis des KRM folgt in den betreffenden Fällen den Angaben zu den entsprechenden Infinitivform. Um die Fälle identifizierbar zu halten, erfolgt die Eingabe der Kennung (P).

Eine ähnliche Problematik stellt sich bei Bildungen ein, die aus mehreren autonomen Lexemen komponiert sind. Zur Illustration sei auf die Adäquanzen von it. *albo* (Anschlagbrett, Register) verwiesen: Fr. *tableau d'affichage*, pt. *quadro de avisos* und sp. *tablón de anuncios* werfen die Frage auf, nach welchem Bildungselement kategorisiert werden soll. Die im pädagogischen Sinne pragmatische Entscheidung lautet: Es wird dasjenige Element gezählt, das einen häufigeren (niedrigeren) Frequenzrang aufweist. *Quadro* hat im RFDP den Frequenzrang 459, *aviso* hingegen 3165. Die Bildung wird daher dem GWS zugeordnet, d.i. die Gruppe <2000 Freq.

8.6 Flexible Präsentation (Listen) des KRM-Inventars

Das KRM-Inventar nutzt die Vorteile elektronischer Datenträger. Dies bedeutet insbesondere,

- dass die makrostrukturelle Sortierung nach Spalten variiert werden kann (vgl. unten 1b-1f),
- dass Suchprozesse sowohl über Spalten hinweg greifen als auch innerhalb der Spalten. Letzteres erklärt, weshalb die elektronische Architektur ad hoc bestimmte Gruppierungsmuster erlaubt (Beispiele: *Liste alle italienischen Profilformen. Zeige alle falschen Freunde zu Französisch→Italienisch. Zeige alle Formkongruenzen zu Spanisch-Französisch. Usw.*).
- dass Suchprozesse auch innerhalb der Rubrik NOTIZ möglich sind, erlaubt eine Vernetzung zwischen Form-, Bedeutungs- und Merkmalen sonstiger Art.

Es liegt in der Absicht des KRM, dass Apps auf der Grundlage solcher Listensortierungen erstellt werden.

Das Gesamtinventar der KRM-Hauptliste ist dem Frageinteresse der Benutzer gemäß variabel sortierbar, wie folgende Systematisierung illustriert:

1. Anordnung aller Lemmata in alphabetischer Folge nach Sprachen,
 - a. Anordnung der Serien nach französischen headwords
 - b. Anordnung der Serien nach italienischen headwords
 - c. Anordnung der Serien nach portugiesischen headwords
 - d. Anordnung der Serien nach spanischen headwords

Konstruktionsprinzipien des KRM

- e. (möglich) Anordnung der Serien nach englischen headwords
 - f. (möglich) Anordnung der Serien nach headwords weiterer Sprachen
 - g. (möglich) Anordnung der Serien nach Etyma
2. Anordnung der Lemmata nach Interligalexen
 3. Erstellung neuer Listen durch Kreuzabfragen; dargestellt hier allein für das Portugiesische. Gleiches lässt sich selbstverständlich für alle anderen Zielsprachen erstellen:
 - a. Liste der portugiesischen Lemmata im Kontrast mit französischen (b. italienischen, c. spanischen) Formkongruenzen
 - d. Liste der portugiesischen Lemmata ohne spanische (e. französische, f. italienische) Formkongruenzen
 - g. Liste der portugiesischen Lemmata ohne jedwede Formkongruenz in anderen Sprachen (RoS-P)
 - h. Liste der portugiesischen Lemmata mit deutschen Formkongruenzen
 - i. Liste der opaken portugiesischen Verbformen im Kontrast zu den Infinitiven

Anordnungen des GRM-Inventars nach unterschiedlichen Zielsprachen sind notwendig, weil deren Bestände ja nicht zwischen den Sprachen identisch sind. Die Abweichungen betreffen:

- die morphologische Unterschiedlichkeit der Lemmata innerhalb der Serien (z.B. fr. *tromper*, it. *ingannare* usw.)
- die frequentielle Unterschiedlichkeit der Lemmata in den verschiedenen Sprachen (etwa Lemma französisch <5000 Freq.; Lemma portugiesisch <2000). Im ersten Fall ist das Lemma dem KRM zuzuordnen, im zweiten dem GRM.
- die Unterschiedlichkeit der kulturellen Einbindung der Lemmata in den einzelnen Sprachen. Es erfolgen entsprechende Vermerke – auch zur Bedeutungsebene – zu den einzelnen Sprachen unterschiedlich in der Rubrik NOTIZ.

8.7 Das Feld ENGLISCH

Der Einbezug von Englisch-Listen (GuAE und RFDE) erscheint, wie zu Anfang erwähnt, geboten, da sich im Englischen auch im Frequenzrangintervall <5000 zahlreiche Interlexeme finden lassen, die in den GWS und KWS einer oder gar mehrerer romanischer Sprachen Entsprechungen <2000 bzw. <5000 haben. Da allerdings das

Englische nicht zu den Zielsprachen des KRM zählt, erfolgte weder eine Erweiterung des KRM-Inventars um Profilbestände des Englischen noch die Kennzeichnung nach Quellen, Frequenzrängen und Sortierungsmarkierungen. Der KRM ist, wie gesagt, keine KWS-Liste für die Zielsprache Englisch, selbst wenn er englische Lemmata verzeichnet.

Die Rubrik ENGLISCH macht indes morphologische Korrespondenzregularitäten auch innerromanisch sichtbar, die sonst okkultiert geblieben wären (fr. *hésiter*, it. *esitare*, to *hesitate* bzw. to *apreciate*/sp. *apreciar...*; to *create*/it. *creare...*; to *elaborate*/pt. *elaborar...* u.a.m.). Die Serien zeigen, dass das morphematische Ligalex en. *-ate* den romanischen Infinitiv-Merkmalen entspricht, wohingegen es in den romanischen Sprachen selbst eher auf eine partizipiale Form hindeutet: *terminado*, *terminato*, *terminé* ~ *terminated*.

Natürlich ist davon auszugehen, dass die Mehrzahl der Benutzer des GRM über Grund- oder weiter reichende Kenntnisse im Englischen verfügen und dass deren Einbezug in die Wortschatzarbeit den Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik entspricht. *Last but not least* hat die Berücksichtigung von Englisch eine lernerleichternde und zugleich fehlerprophylaktische Dimension: Wenn etwa die romanische Serie *accueillir*, *accogliere*, *acolher*, *acoger* (jdn. empfangen) heißt und das Englische hier to *receive* nimmt, dann zeigt dies, dass die Bedeutungsexension von en. to *receive* breiter und anders ist als die von *recevoir*, *ricevere*, *receber*, *recibir*.

Solches zu wissen, liegt im Interesse der mehrsprachigen Lerner romanischer Sprachen, die ja auch zumeist mit dem Englischen mehr oder weniger vertraut sein dürften und auch ein entsprechendes weiterhin bestehendes Lerninteresse an Englisch haben.

Die englischen Entsprechungen sind an den Routledge Frequenzlisten orientiert.

8.8 Die Spalte INTERLIGALEX

Im Prinzip erlaubt die Spalte INTERLIGALEX sprachenübergreifend das rasche Auffinden der morphosemantischen Kernbestände des romanischen KWS bzw. des KRM. Es ist allerdings zu prüfen, inwieweit entsprechende Beschreibungskonzepte praktikabel sind. Dabei sind aus Sicht der Interlexikologie folgende Fragen zu beleuchten:

- Wie sind Interligalexe zu ermitteln?
- Wie ist mit interligalexikalischer Polysemie umzugehen?

- Wie sähe eine geeignete Schreibkonvention aus? Während sich die Frage für Ligalexe nicht stellt, da sie mehr oder weniger der orthographischen Norm der betroffenen Sprache folgen, ist die Situation bei Interligalexen ganz anders. Gilt es doch hier, eine Konvention zu entwickeln (oder sich für eine Schreibweise zu entscheiden), die auf alle vier romanische Zielsprachen passt. Minimal ist die Anforderung zu stellen, dass die Schreibweise den Zugriff auf die betroffenen Serien und einzelzielsprachlichen Stammformen erlaubt. Zudem ist zu fordern, dass die Schreibweise aus Nutzersicht praktikabel ist.

*

- Drei weitere Fragen sind didaktischer Art: Welche Rolle können Interligalexe in der didaktischen Lexikographie spielen?
- Welche Rolle können Interligalexe für die Erstellung didaktischer Materialien – z.B. Übungen und Übungsformate in der Mehrsprachigkeitsdidaktik – spielen?
- Welche Vorteile kann die praktische Wortschatzarbeit auch im einzelzielsprachlichen Unterricht aus der Existenz von Ligalexen und Interligalexen ziehen?

8.8.1 Identifikation und Konstruktion von Interligalexen

Vorab: Die folgenden Überlegungen zur Identifikation und Schreibung von Interligalexen beziehen sich ausschließlich auf graphematische Vorlagen (der KRM ist ja ein Wortschatz für das mehrsprachige Lesen!). Die Bemerkungen zu en. /mʌtʃ/, sp. /mútʃo/ bzw. *much/mucho* haben gezeigt, dass graphematisch basierte Interligalexe einerseits und phonematisch basierte andererseits nicht immer zu identischen Formen führen. Diese Restriktion ist zu beachten. **Hieraus folgt, dass ein Wortschatz für das Hörverstehen eigene Interligalexe erfordert (die nicht durchgängig Teil der KRM-Liste sind).**

Morphologische Ähnlichkeiten verlangen intraserial und seriell-übergreifend eine möglichst exakte und operable Eingrenzung eines lexematischen Interligalexes. Die Grundregel hierzu lautet: **Ein Ligalex ist dadurch bestimmt, dass es nicht ohne Sinnveränderung weiter dekomponierbar ist; ein Interligalex zudem dadurch, dass es interserial zu treffenden Suchergebnissen führt.**

Ein erstes Beispiel: Lautet zu *Demonstration* das Interligalex /*demonstr-*/, weil /*demon-*/ den Hinweis auf en. *demon*, fr. *démon*, it. *demone* usw. setzen würde? Hier ist interlingual die Varianz zu sehen, die sich historisch aus dem Lautausstoß von /n/

Der Kernwortschatz der romanischen Mehrsprachigkeit

vor /t/ in der italienischen und spanischen Variante und dem Vokalwechsel [e] ↔ [i] (*demonstr-*, *dimostr-*) ergibt. Bereits hier stellt sich erneut die Frage nach der Rolle der benutzerseitigen Kenntnis interphonologischer Regularitäten: fr. [e] ~ it. [i], sp. [es-] ~ it. [s-] impura (*estudiante* ~ *studente*) usw. Ein weiteres Phänomen ist betroffen: Das Französische hat die Verbform und das Substantiv phonologisch und graphisch unterschiedlich entwickelt. Hebt die Dublette *démontrer/démonstration* nun die eingangs gemachte Beobachtung zur Form /*demon*/ als Interligalex auf? Lassen sich für die eine oder andere Entscheidung Kriterien finden?

DT	EN	FR	IT	SP	NOTIZ
Demonstration (D)	demonstration	démonstration	dimostrazione	demonstración	→ manif-
demonstrieren	demonstrate	démontrer	dimostrare	demostrar	
zeigen	show	montrer	mostrare	mostrar	

Abb. 27: Serie von dt. *Demonstration/démontrer/montrer*

Lexikologisch wäre es im Falle von Komposita prinzipiell möglich, auf Simplizia, hier auf fr. *montr-*, it./pt./sp. *mostr-*, zurückzugehen; ebenso, *de-monstr-ation* als dreiwertiges Kompositum zu betrachten. Das entscheidende Kriterium lautet (aus unserer Sicht), ob *démonstr-/démontr-* als jeweils eigene semantische Einheiten oder als komponiert empfunden werden. Hierfür spricht, dass *demo(n)-* und *mo(n)(s)tr-* in allen Zielsprachen durch eigene Formen vertreten sind. Für die didaktische Lexikographie ist diese Frage allerdings von geringerer Wichtigkeit, da sie für das Lernen der Formen irrelevant ist.

Ein weiteres, und zwar komplexeres Beispiel: Der Suchstring pt./sp. *cruz-* führt zu den (hier) nach französischen Lemmata sortierten Serien *croiser* und *croix* sowie zu den Varianten des Ligalexes von it. /*croc-*/ und fr. /*croi-* (*croy-* und *croî-*)/. Aufgrund der graphischen Mehrdeutigkeit von /*croi-*/ (*croître*, *croissance*, [*par ordre*] *croissant* versus *croire*, *croyance* – und über die Informationen in der Spalte NOTIZ: *cru* [Partizip von *croire*] versus *crû* [Partizip von *croître*]), *crue* [Hochwasser], *bon cru* [guter Wein, gute Lage, gutes Gewächs]) – werden weitere interligalexikalische Verbindungen gelegt: zu /*cre-*/, /*crec-*/ und /*cred-*/ bzw. zu sp. *crecer* (wachsen) und it. *credere* (glauben). Damit entstehen – wiederum – weitere Muster, nämlich it. *crescere* (wachsen) und sp. *creer* (glauben) bzw. pt. *crer*. Zu jedem dieser Verben sind Derivationen gegeben: *crescere* → *crescita* (Wachstum), *cresciuto* (Partizip), *crescimiento*, *un crescendo di frustrazioni* sowie *decreocere*... bzw. sp. *creer* → *creencia*, *creíble*, *increíble*, *creído*... Wenn z.B. das Ligalex /*croi-*/ mit der Varianz {*croî-*, *croy-*} heißt, dann müssen zumindest folgende Formen gefunden werden: *croire*,

croiser, croix, croisade, croisière. /Croy-/ führt zu *croyant, croyance, croyable*; /croî-/ zu *croître, croissant* (Partizip und Nomen). Die Homonymie von *croissant* (Part. Präsens und 'Backware') deutet an, dass mit der Anzahl der assoziierbaren Formen die Anzahl von Polysemien ansteigt. **Schon hier wird deutlich, dass in pädagogischer Sicht das stupende didaktische Potential von Interligalexen handhabbar gehalten werden muss. Anders gesagt: Die praktische didaktische Expertise wird einen Weg im Sinne der jeweilig erforderlichen pädagogischen Passung finden müssen (Adressatenbezug, Lernlehrziele usw.).** Gougenheims Empfehlungen kommt in den Sinn: Die Prinzipien *limitation* und *simplification* gelten auch für die Erfassung der Interligalexe.

Interligalexe könne natürlich auch innerhalb eines Wortes positioniert sein: Sp. /-*crec*-/ führt u.a. zu *acrecentar* (steigern), *acrecentamiento*, *decreciente*, *decrecer* (*décroître*), *acreción*. Vorsicht ist geboten: Zwar weisen z.B. *discreción* und *discrecional* ebenfalls den String *-crec-* auf, doch erfüllt dieser hier nicht die Bedingung der 'fehlenden [Dekomponierbarkeit](#)', die ein Ligalex charakterisieren sollte. Denn das zu beiden Formen gehörige Ligalex lautet /*discrec*-/. Es ist die phonologische Regel zu beachten, dass im Spanischen Bildungen auf *-cretar*, *-egar* auf *-creción* nominalisiert werden: *segregar* (absondern, aussondern) / *secretar* (ausscheiden, absondern: *secretar hormonas que... y...*) → *secreción*. Einen ähnlichen Fall bietet *concreción* aus *concreto* bzw. *concretar* (*konkretisieren*). Die Regel lautet: *-ción* < *-crec-* oder < *-cretar*, *-egar*, *cret-*. Fazit: **Die Konstruktion von Interligalexen muss Wortbildungsregeln – die in den einzelnen Sprachen unterschiedlich sind – beachten.**

Veranschaulichen diese wenigen Beispiele bereits, wie schwierig sich die morphologische Eingrenzung und die praktische pädagogische Handhabbarkeit von Interligalexen gestaltet, so kommt noch ein weiterer Aspekt hinzu. Er betrifft die bereits aufgeworfene Frage: Sollen auch interligalexikalische Formen für Benutzer des KRM auffindbar und lernwirksam sein (so wie etwa Wörter in Diktionären auffindbar sind)?

Listen von Interligalexen zeigen, dass deren Graphie schon aufgrund von Such- und Finde-Funktionen variiert und praktisch handhabbar gefasst werden müssen. Schließlich verfügen mögliche Nutzer über keine konventionalisierte Schreibweise für Interligalexe. Komplexe Schreibweisen, welche die Varianz von Interligalexen synthetisieren könnten, sind daher zumindest für diesen Nutzerkreis zunächst auszuschließen. Allerdings können sie für lexikologische oder computerlinguistische Zwecke durchaus eine Rolle spielen.

Der Kernwortschatz der romanischen Mehrsprachigkeit

Ein Beispiel: Für die Serie zu fr. *croître* ergäben sich folgende mögliche Schreibkonventionen:

FR	IT	PT	SP	ETYM	additives I-Llex	synthetisiertes I-LLex
croître	crescere	CRESCER	CRECER	CRESCERE	crec- cresc- croi -	cr{e oi - c sc t-r}

Abb. 28: Beispiel für additive und synthetische Schreibung von Interligalexen

Additiv sind pro Serie also mehrere Formen, bestehend aus den einzelsprachlichen Ligalexen, möglich und ggf. erforderlich⁶⁸.

Offensichtlich – dies wird schon jetzt sichtbar – **bietet die additive Fassung von Interligalexen den Vorteil besserer Handhabbarkeit bzgl. Schreibung, Lesbarkeit und Auffindbarkeit.** Komponierte Schreibweisen, wie sie im [Annex II](#) erörtert werden, sind aufgrund ihrer inhärenten Mehrdeutigkeiten und oft verwirrenden Form ambig. Schließlich ist hervorzuheben, dass die elektronische Architektur des KRM makrostrukturelles Suchen erlaubt, d.h. Suchen über einzelne Felder hinaus im Gesamtbestand der Stammdatei: Additive Schreibweisen erlauben die Auffindbarkeit bzw. der Serien und der einzelnen Serienvertreter. Die Vorteile sind eindeutig.

⁶⁸ Doch wie könnten nun Interligalexen konkret aussehen? Welchen Schreibkonventionen könnten sie folgen? Welche Vorlagen liefern die romanischen Orthographien? Wie könnten Schreibkonventionen die Varianz der Signifikanten zur Darstellung bringen? Da mögliche Antworten und Vorschläge zur Konventionalisierung der Schreibung für die didaktischen und praktischen Zwecke des KRM von geringerer Relevanz sind, werden sie an dieser Stelle ausgelagert und im [Annex II](#) und [III](#) diskutiert.

Konstruktionsprinzipien des KRM

8.8.2 Ligalexe in der GRM-Liste (nach französischem Vertreter sortiert: CROIRE bis CRUAUTÉ)

ROS	FR	IT	PT	SP	ETYMA	EN	DT	ILilex	NOTIZ
RoS	CROIRE	CREDERE	CRER	CREER	CREDERE	TO BELIEVE	glauben	cre- cred- croi-	Kredo, akkreditieren, croyance, credenza, creencia, crença, creed
RoSED	CROISER	INCROCIARE	CRUZAR	CRUZAR	-	TO CROSS	kreuzen	in-croc- croi- cruz-	it. crociare, pt./sp. cruzar
RoSE	croître	crescere	CRESCER	CRECER	CRESCERE	TO GROW	wachsen	crec- cresc- croi -	croissance, crecimiento/ accrescimento, crecimiento; bon cru, une crue (Hochwasser), Kreszenz
RoSED	croix	croce	CRUZ	CRUZ	CRUX	CROSS, CRUX	Kreuz	croc- croi- cruz-	Krux, Kruzifix, fr. crucifier, it. crucificare, sp. crucificar usw.
RoSE	cruel	crudele	cruel	CRUEL	CRUDELIS	CRUEL	grausam	cru- crud-	Hinweis: im Frz. fällt oft der intervokalische Konsonant fort.
RoSE	cruauté	crudeltà	crueldade	CRUELDAD	CRUDELITAS	CRUELTY	Grausamkeit	cru- crud-	Serie: fr. cruauté, fr. loyal, loyauté, beau, beauté ; fr. -au ~ -al : sauter, saltare...
RoS	CUILLÈRE	CUCCHIAIO	COLHER	CUCHARA	COCHLEAR (-)	SPOON	Löffel	colh- cuc- cuill-	Cochlea 'Hörschnecke'; sieht ein bisschen wie ein Löffel aus.
RoS	cuillère (petite ~)	cucchiaino	colher da chá	CUCHARILLA	-	TEASPOON	Teelöffel	cuc- cuill-	

Der Kernwortschatz der romanischen Mehrsprachigkeit

ROS	FR	IT	PT	SP	ETYMA	EN	DT	ILilex	NOTIZ
								colh-	
RoS	CUIR	CUOIO	COURO	CUERO	CORIUM	LEATHER	Leder	cou- cuer- cuio- cuill-	vero cuoio / echtes Leder – auf entsprechenden Produkten
RoSED	CUIRE	CUOCERE	COZER	COZER	COQUI	TO COOK	kochen	cui- cuoc- coz-	Im It., Pt., Sp. auch 'backen'; l'eau est en train de cuire/ sta cuocendo, la sopa está cociendose
RoS	CUISINE	CUCINA	COZINHA	COCINA	CULINA	KITCHEN	Küche	coc- coz- cuc- cuis	s. kulinarisch, culinaire, « fine French cuisine », ahd. kuhhina.
RoS+	cuisiner	CUCINARE	cocinhar	cocinar	COQUI	TO COOK	kochen	cuis- cuc- coc-	(Mahlzeit zubereiten), f. la cuisine; cocinar bien; c. qn. auch: jdn. weichkochen
-	cuisinier	CUOCO	cozinheiro	cocinero	-	COOKER	Koch	cuis- cuoc- coc- coz-	
RoS+	cul R	culo R	culo R	culo R		ASS	Arsch, Boden	cul-	Schimpfwort: trou du cul 'Arschloch', auch neutral: il culo della bottiglia, cul- de-sac 'Einbahnstraße', faire cul sec ~ auf Ex trinken;

Konstruktionsprinzipien des KRM

ROS	FR	IT	PT	SP	ETYMA	EN	DT	ILilex	NOTIZ
oFk	CULOTTE	mutanda	cuecas (Herrn) calzinhas (Damen)	calzón	-	PANTIES	Slip	calz- cul- mutand-	
RoS+	culpabilité	colpevolezza (colpabilità)	culpabilidade	culpabilidad	CULPA	FAULT	Schuld	colp- culp-	s. coupable, it. colpabilità, eher selten.
RoS+	CULTIVATEUR	COLTIVATORE	cultivador	cultivador	CULTOR	FARMER	Famer, Bauer	colt- cult-	agriculteur, agricoltore, agriculturist, Agrikultur
RoS+	CULTIVER	COLTIVARE	CULTIVAR	CULTIVAR	-	TO GROW, TO CULTIVATE	züchten, anbauen	colt- cult-	vgl. Romanische Infinitivendung in En. oft -ate, s. hésiter.
RoS+	cultivé	colto	culto	CULTO	-	CULTIVATED	kultiviert	colt- cult-	
RoS+	CULTURE	CULTURA	CULTURA	CULTURA	CULTURA	CULTURE	Kultur	colt- cult-	
RoS+	CURIEUX	CURIOSO	CURIOSO	CURIOSO	CURIOSUS	CURIOUS	neugierig (kurios) (ff)	curi-	<i>kurios</i> (seltsam, nicht: wissbegierig; s. bizarr); dt. <i>kurios</i> (ff)
RoS+	CURIOSITÉ	CURIOSITÀ	CURIOSIDADE	CURIOSIDAD	CURIOSITAS	CURIOSITY	Neugierde	curi-	

8.8.3 Additiv gefasste Interligalexe in quantitativer Sicht (auf der Grundlage des GRM)

Die Auflistung der additiven Interligalexe auf der Strecke fr. *abandon-* bis *avril* macht deutlich, welche Formunterschiede Lerner (rezeptiv) in welchem Maße kennen müssen, um einen Identifikationstransfer durchführen zu können. Serielle Formdivergenzen werden in der Auflistung durch Unterstrich markiert⁶⁹.

Auch die Formabweichungen zeigen eine Vielzahl von interlingualen Regularitäten im Sinne der *Sieben Siebe* des EuroComRom (Klein & Stegmann 2000). Die Kenntnis der Formen bedeutet in lernpsychologischer Sicht, dass die Regularitäten *bottom up* erkannt und verarbeitet werden. Allerdings kann am Ende eines jeden seriellen Identifikationsprozesses eine implizite oder explizite Regelbildung stehen. Alles spricht dafür, dass durch die bidirektionale Verarbeitung im Sinne von Form → Regel und Regel → Form Behaltenseffekte gesteigert werden.

Interligalexe in additiver Schreibweise auf der Buchstabenstrecke Aa-Az im GWS

- | | |
|--|--|
| 1. aband-/abband-/ | 20. accoutum-/accostum-/acostum-
/acostumbr-/ |
| 2. abat-/abbatt-/abat-/ | 21. accueill-/accoggl-/acolh-/acog-/ |
| 3. <u>abim-/rovin-/estrag-/estroke-/</u> | 22. accus-/acus-/ |
| 4. abond-/abbond-/abund-/ | 23. <u>achet-/compr-/</u> |
| 5. <u>bord-/prim-/prem-/prim-/</u> | 24. <u>achev-/fin-/acab-/</u> |
| 6. <u>about-/sboc-/desemboc-/</u> | 25. acid-/acid-/azed-/acid-/ |
| 7. <u>abri-/ripar-/abrig-/</u> | 26. <u>acompt-/anticip-/antecip-/</u> |
| 8. absen+/assen+/ausen-/ | 27. acqu-/acquist-/adquir-/ |
| 9. absolu/assolut-/absolut/ | 28. act-/att-/at, act-/ |
| 10. absorb-/assorb-/assorv-/absorb-/ | 29. act/aç-/acc-/act-/ |
| 11. abus-//// | 30. activ-/attiv-/activ-/ |
| 12. accent-//acent-/ | 31. actuel-/attual-/actual-/actual-/ |
| 13. accept-/accett-/aceit-/accept-/ | 32. adi-/addi-/ade-/adi-/ |
| 14. acces-/acess-/acces-/ | 33. admitt-/ammitt-/admit-/ |
| 15. accidente/acidente/ | 34. administr-/amministr-/administr-/ |
| 16. accompagn-/acompanh-/acompañ-
/ | 35. admir-/ammir-/amir-/admir-/ |
| 17. accomp-/compi-/cumpl-/cumpr-/ | 36. adopt-/adott-/adot-/adopt-/ |
| 18. accord-/acord-/acuerd-/ | 37. ador-/ador-/ador-/ador-/ |
| 19. accour-/accorr-// | 38. <u>adress-/indirizz-/endereç-/direcc-/</u> |

⁶⁹ Es ist augenfällig, dass aus solchen Listen gänzlich neue Übungsformate entwickelt werden können.

Konstruktionsprinzipien des KRM

- | | |
|---|---|
| <p>39. <u>adroit-/destro//diestro/</u>
 40. adult-////
 41. <u>affair-/affar-/assunt-/asunt-/</u>
 42. affect-/affett-/afet/affect-/
 43. affect-/affez-/afeiç-/afecc-/
 44. affirm-/affer-/afirm-//
 45. afflict-/affliz-/affliç-/afflic-/
 46. afflig-/affligg-/aflig-/
 47. <u>affreux/orrubile/horrível/horrible/</u>
 48. afin que/affinchè/a fim de que /a
 fin de que/
 49. <u>agac-/infastid-/enerv-/exasper-/</u>
 50. age/eta/edad/idade/
 51. agenc-/agencz-/agenc-//
 52. agent/agente///
 53. agir-/actu-/agit-/
 54. <u>agn-/cord-</u>
 55. agreab-/aggradev-/agradav-
 /agradab-/
 56. <u>agre-/aggrad-/agrad-//</u>
 57. agricult-///agricolt-/
 58. agricultur-/agricultur-/
 59. aide/aiuto/ajuda/ayuda/
 60. <u>aigu-/acut-/agud-//</u>
 61. aiguill-/ago, lancet-/agulh-//aguj-/
 62. ail-/al-/as-/al/
 63. aim-/am-//
 64. ains-/cosi-/asim/asi/
 65. air/air-///
 66. <u>aise/agio/gosto/gusto/</u>
 67. <u>journ+/giorn+/dia+/dia/</u>
 68. ajout-/aggiung-//ajunt-/
 69. <u>autour/intorn-/attorn-/arred-
 /alrededor/</u>
 70. aliment-////
 71. allegr-//alegr-//
 72. <u>allema-/tedesc-/alema-/</u>
 73. <u>allum-/accend-/acend-/encend-/</u>
 74. <u>allum-//fiammifer-/ceri-//fosforo/</u>
 75. ame/anima/alma//
 76. ame/animo/animo//
 77. <u>amen-/port-/lev-/llev-/</u>
 78. amer-/amar-/amarg-//
 79. amert-/amarez-/amarg-/
 80. americ-////
 81. ami/amico/amigo//
 82. amiti-/amici+/amiz-/amist-/</p> | <p>83. amour-/amor-/amor-//
 84. ampl-/ampli-/ampi-/
 85. <u>amus-/divert-/</u>
 86. ancien/anzian-/ancia-/ancien-/
 87. anecdot-/aneddot-/anedot-
 /anécdot-/
 88. <u>âne/asin-/asn-/burr-/</u>
 89. ange-/angel-/anj-/ange/
 90. angl-/ingl-/ingl-//
 91. angl-/angol-/angul-//
 92. angoiss-/ans-/angosc-/angus-
 /ansie-/
 93. animal/animal-//
 94. anim-////
 95. anell-/anel-//anill-/
 96. <u>annivers-///cumpleano/</u>
 97. anonc-/annunci/anunci/anunci-/
 98. an-/ann-/ano//
 99. anterieur/anterior-//
 100. anterior-/anticip-//antecip-/
 101. antiq-/antic-/antig-/antigu-/
 102. <u>anxieux/ansios-///</u>
 103. aout/agost-///
 104. <u>apercevoi/accorg-/aperceb-
 /percib-/</u>
 105. apparait-/appari-/aparec-//
 106. apparei-/appara-/apare-//
 107. apparenc-/apparenz-/aparenc-//
 108. appartement-/appartement-
 /apartement/
 109. <u>appel-/appell-/appel-/llama-/</u>
 110. appetit-/appetit-/apetit-/apetit-/
 111. appliq-/aplic-/appliqu-/aplic/
 112. apport-//aport-/
 113. appreci-/apprez-/apreci//
 114. apprend-/aprend-//
 115. apprêt-/apprest-/aprest-/
 116. approach-/approcci-/aproxim-/
 117. approuv/approv -/aprov-/aprob-/
 118. appuy-/appoggi-/apoi-/apoy-/
 119. apr-/aspr-/asper-//arbr-/
 120. arbol-/arvor-/arbol/
 121. arc-////
 122. <u>argent-/argent-/prata/plata/</u>
 123. armee/esercit-/exercit-/ejercit-/
 124. armoire-/armadi-/armario//
 125. <u>arrach-/cavar-/extrair/sacar</u></p> |
|---|---|

Der Kernwortschatz der romanischen Mehrsprachigkeit

- | | |
|--|--|
| 126. <u>arrach-/strapp-/arranc-//</u> | 147. attir-/attir-/atra-// |
| 127. arrang-/arrangi -/arranj/arregl/ | 148. attitud-/attitudin-/atitud-/actitud/ |
| 128. arret-/arrest-/deter// | 149. attrap-/attrapp-/atrap-/apanh-/ |
| 129. <u>arrêt-/ferma-/par-//</u> | 150. auberg-/alberg-/alberg-/// |
| 130. <u>arriv-/arriv-/cheg-//lleg-/</u> | 151. augment-//aument-/ |
| 131. art/arte/art// | 152. <u>aussi /anche/tamb-//</u> |
| 132. articl-/articol-/artig-/articul-/ | 153. auteur/autore/autor// |
| 133. artisan-/artigian-/artesaio/artesan-/ | 154. authenti/autenti-/// |
| 134. artist-/artista// | 155. automobile///automov-// |
| 135. aspect/aspett-// | 156. automn-/autunn -/outon-/oton -/ |
| 136. asseoi-/seder-/asentar/asentar/ | 157. autorit-/autorit-/autorid-/auctorid-
/ |
| 137. <u>assez/assai/bastant-//</u> | 158. outr-/altr-/outr-/otr-/ |
| 138. <u>assiett-/piatt-/prat-/plat--/</u> | 159. avanc-/anticip-/// |
| 139. assist-/assist-// | 160. avanc-/avanz-/avanc-//avanz-/ |
| 140. associ-/// | 161. avant-/vantaggi-/vantage-/ventaj/ |
| 141. assur-/assicur-/assegur-/asegur-/ | 162. <u>avenir/avvenir/porvir/porvenir/</u> |
| 142. <u>atelier///taller/</u> | 163. avent-/avvent-/// |
| 143. attaqu-/attacc-/ataqu-/-/ | 164. avvert-/advert-/// |
| 144. <u>atteind-/ating-//alcanz-/</u> | 165. <u>aveugl/ciec-/ceg-/cieg-/</u> |
| 145. <u>attend-/esperar/attent-//</u> | 166. avril/april-/abril/abril/ |
| 146. atenz-/atenç-/atenc// | |

Die Liste zeigt auf 166 Serien immerhin 41 (unterstrichene) mit einer einzigen oder mehreren nennenswerten Formdivergenzen. Dies ist der Anteil von Formen mit zumindest einem intraserial abweichenden Ligalex. Dabei ist der mögliche Transparenz- bzw. Opazitätsgrad noch nicht berücksichtigt (vgl. *agre-/aggrad-/agrad-* mit *agn-/cord-*).

Was nun die Schreibkonvention angeht, so ist Folgendes zusammenzufassen: Das Kriterium für die Identifikation und Schreibung des lexematischen Interligalexes liefert in jedem Fall folgende Empfehlungen. Sie betreffen erstens **die Reduktion der tokens um suffigale und präfigale Formen**: DEMONSTR-ATIO (ADMINISTR-ATION, FILTR-ATION; FRUSTR-ATION, SEQUESTR-ATION usw.); RE-VENIR, PRÉ-VENIR, AD-VENIR, etc. Schließlich belegen die Ausführungen zur Findung eines [Intergraphen](#) die **Möglichkeit der Einebnung sprachspezifischer diakritischer Zeichen**: ÆãÄâ,Ââ→A; Ññ→N; É,é,È,è,Ê,ê→E usw.

8.9 Die Spalte ETYMA

Die Spalte ETYMA nennt die (zumeist lateinischen) historischen Wurzeln der Serienvertreter. Kognaten zeichnen sich bekanntlich dadurch aus, dass sie auf ein gemeinsames Etymon zurückgehen. Die Zahl der Etyma signalisiert daher innerhalb

der Serien den Verwandtschaftsgrad der Adäquanzen: Ein Mehr an Etyma deutet auf ein Weniger an intraserieller Formkongruenz hin.

Die Angabe der Etyma verfolgt das Ziel, die Wortschatzarbeit des fremdsprachlichen Unterrichts in ihrem Bemühen um mehr Sprachenbewusstheit zu unterstützen. Die Spalte richtet sich daher in erster Linie an Lehrende der modernen, aber auch der alten Sprachen, die ihren Unterricht mehrsprachigkeitsdidaktisch ausrichten wollen. Dass hierbei die historische Perspektive eine Hilfe sein kann, wurde bereits unterstrichen (Klein & Reissner 2003).

Dabei ist daran zu erinnern, dass Sprachen und Sprachenwissen einander stützen. In diesem Sinne unterstützt auch der altsprachliche Unterricht – selbst wenn er keine prozedurale Kompetenz im Hörverstehen, Sprechen und zielsprachlichen Schreiben und auch keine diesbezügliche Sprachlernkompetenzen ausbildet – bekanntlich das Erlernen moderner romanischer Sprachen. Die systematische Berücksichtigung des möglichst gesamten lernrelevanten Vorwissens ist zudem eine methodische Leitlinie der Didaktik der Mehrsprachigkeit. Sie entspricht den von den einzelzielsprachlichen Methodiken vielfach übersehenen, längst bekannten Erkenntnissen der Lernpsychologie⁷⁰. Dies betrifft nicht zuletzt die lernerseitig bereits vorfindbare Mehrsprachigkeit.

Die im KRM notwendige Vereinfachung hat also mögliche Folgen für den Unterricht. Denn dieser sollte sich nicht zu dem Fehler verleiten lassen, das vereinfachende Schema der *etimologia remota* aufzunehmen und dabei auszuklammern, was die europäische Koine bzw. die Lese- und Schreibtradition zur Entwicklung und Verbreitung des europäischen Wortschatzes beitrugen.

Als Etymon nennt die Spalte i.d.R. dasjenige Formelement, welches am Anfang der Entwicklung eines Signifikanten oder gar einer Serie steht. Allerdings sind die historischen Filiationen, welche sich bis in die modernen romanischen Sprachen hinein verfolgen lassen, nicht immer klar und eindeutig. Erst recht gilt dies für den Bedeutungswandel. Die KRM-Stammdatei kann derlei komplexe Filiationen nicht berücksichtigen. Sie legt daher weniger Gewicht auf die Darstellung von historischen Zwischenstufen, die sich im Laut- und Bedeutungswandel der Wörter erkennen lassen. In diesem Sinne meint die Nennung der Etyma so etwas wie einen didaktischen Einstieg, der die diachronische Perspektive auf dem Feld der

⁷⁰ Vgl. Ausubel (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."

Der Kernwortschatz der romanischen Mehrsprachigkeit

Sprachaufmerksamkeit bzw. der Wortschatzarbeit erlaubt. Im Hinblick auf die Geschichte eines Wortes bedarf es in jedem Fall der Berücksichtigung nachantiker Entwicklungen, wie sie die modernen europäischen Sprachen zeigen. Wie motivierend dies sein kann, haben Schüler vielfach gezeigt. Die Spalte ETYMA bringt auch hierzu Informationen. So heißt es in der Serie von sp. *tertulia* (etwa Gesprächsrunde) bei COROMINAS „*ter Tullius 'el que vale tres veces como Tulio' (o sea Cicerón)*“. Solche Informationen bauen spannende mentale Szenarien auf und stimmen neugierig. Die KRM-Stammliste nimmt derlei Angaben auf. Sie belässt diese in der Sprache der Fundstelle – einseits um die Angaben identifizierbar zu halten, andererseits, weil diese Spalte insbesondere für Lehrende gedacht ist, die bereits mit den Zielsprachen (mehr oder weniger) vertraut sind.

Dass der KRM Adäquanzserien auflisten muss, macht für die Verzeichnung der Etyma Mehrfachnennungen z.T. unumgänglich. Im Extremfall bedeutet dies, dass bereits orthographische Unterschiede zu Mehrfachnennungen führen (was jedoch selten der Fall ist). Die Redundanzen sind notwendig für eine Integration der Angaben in die Apps.

Die Spalte Etyma hat eigene Schreibkonventionen: So stehen die Etyma selbst immer in Majuskeln. Stellt das Lateinische das Etymon, wird diese Sprache nicht eigens genannt. Wörter, die das Lateinische seinerseits aus dem Griechischen oder anderen Sprachen entlehnt hat, werden in dieser Eigenschaft nicht regelmäßig erwähnt.

Abkürzungsliste Spalte ETYMA

<	aus, von
;	trennt Sprachen
+	plus/Kontraktion
*	nicht belegte Form
aen.	altenglisch
adt.	altdeutsch
afr.	altfranzösisch
ar.	arabisch
dt.	deutsch
en.	englisch
fränz.	französisch
germ.	germanisch
gr.	altgriechisch

Konstruktionsprinzipien des KRM

iber.	iberisch
iberol.	iberolateinisch
it.	italienisch
k.A.	keine Angabe
kat.	katalanisch
kirchl.	Kirchenlatein
ml.	mittellateinisch
mod.	modern
mod.B.	moderne Bildung
nl.	niederländisch
Onom.	Onomatopoetikon
pt.	portugiesisch
s.	siehe
scholl.	scholastisches Latein
skand.	skandinavisch
spätl.	spätlateinisch
vl.	vulgärlateinisch
prov.	provenzalisch

Last but not least sei daran erinnert, dass auch die Nennung der Etyma im Vergleich zu den Beständen der Zielsprachen eine disambiguierende Funktion hat.

Die Überprüfung der Angaben erfolgte vor allem mit Hilfe von NDE, REW, Corominas, ETIMO bzw. Pianigiani, De Mauro & Mancini, da Cunha, Etymonline.

8.10 Die Spalte SEMANTISCHE DISTANZ

Diese Spalte beabsichtigt, dem Maß der Bedeutungsadäquanz bzw. der -divergenz Ausdruck zu geben. Hierzu zählt sie die Bedeutungskerne innerhalb der einzelnen Serien. Voll bedeutungsadquate Serien haben den Wert 1. Solche Serien müssen natürlich keineswegs formkongruent sein (fr. *linge*, it. *bucato*, pt. *roupa (para lavar)*, sp. *lencería*, en. *laundry*, dt. *Wäsche*).

Falsche Freunde im Sinne von gleicher Formkongruenz bei gleichzeitiger Bedeutungsdivergenz weisen zumindest den Wert 2 auf (sp. *estar constipado* [Schnupfen h.] und fr. *être constipé* [Verstopfung h.]). Ähnliches betrifft Homonymien: fr. *voler* (stehlen) vs. (fliegen).

Da die Kategorie 'Bedeutung' sich u.a. durch 'offene Ränder' und Flexibilität auszeichnet – erinnert sei an Schaeders Begriff der [Bedeutungsäquivalenz](#) – kann die Zuordnung nicht im Sinne einer semanalytisch exakten Eingrenzung geschehen. Stattdessen geschieht sie aufgrund der autorensseitigen lexikologischen und pädagogischen Expertise.

Grundlage für die Vernetzung stellen vor allem die Kategorien intra- und interserielle Synonymie bzw.

8.11 Semantische und inhaltliche Vernetzung innerhalb der Makrostruktur: die Spalte NOTIZ

Immer wieder stellt sich im Zusammenhang mit der Formseite von Wörtern in Serien auch die Frage der Bedeutungsadäquanz. Um der bedeutungsseitigen Vernetzung des KWS möglichst zu entsprechen, verzeichnet die Spalte NOTIZ Synonyme oder Nachbarbegriffe, und zwar insoweit, als dies für das Auffinden von über das Merkmal Bedeutung relationierte Serien vorteilhaft erscheint. So werden interserielle Verbindungen zwischen Formkongruenzen und Bedeutungsadäquanz hergestellt. Zur Erläuterung sei nochmals das Beispiel zu dt. *Demonstration* herangezogen. Das Wort hat nicht nur die im Deutschen zentrale Kernbedeutung 'Kundgebung einer Meinung, z.B. auf einer Versammlung', sondern auch 'Aufzeigung/Beweis': « action de démontrer par le raisonnement » (*Trésor de la langue française informatisé: DÉMONSTRATION*), wie sie bildungssprachlich in der lateinischen Formel *demonstatio ad oculos* lebendig ist. Die Rubrik NOTIZ erhält daher die Information „→/manif-/“, so dass eine Verbindung zu en./fr. *manifestation*, it. *manifestazione*, pt. *manifestação*, sp. *manifestación*, dt. 'Demonstration' gegeben ist.

Die Bildung von Serien, welche ja primär der Bedeutungsadäquanz und sekundär den Frequenzmerkmalen folgt, trifft immer auf die Offenheit und Ambiguität des Wortschatzes. Betroffen sind Intersynonymie und Homonymie. Interlingual bieten sich daher unterschiedliche Möglichkeiten für die Auswahl von Adäquanz innerhalb der Serien an. Ein Beispiel: Fr. *blessure* trifft in den südromanischen Sprachen auf die Konkurrenz von /fer-/ (*ferita, herida* [Wunde]) und /les-/ (*lesione, lesão, lesión* [Verletzung]). Auch Frequenzmerkmale liefern in diesem Fall keine Entscheidungsgrundlagen, da die konkurrierenden Lexeme beide der Frequenzklasse R \mathcal{S} angehören. Die Zuordnung geschieht daher gezwungenermaßen willkürlich.

Auch die semantischen Abgrenzungen sind alles andere als trennscharf – wie die Adäquanz für dt. *Wunde* und *Verletzung* zeigen. Die entsprechende Nennung der

in der Serie nicht berücksichtigten Form in der Spalte NOTIZ fordert dazu auf (indem sie auf die genannten Ambiguitäten verweist), die in der Serie nicht genannten Vertreter aufzusuchen und zu disambiguieren. Um diesen Zweck zu erreichen, benötigt die Spalte NOTIZ nicht die Erwähnung einer neuen und kompletten Serie. Stattdessen genügt der Hinweis auf einen markanten Vertreter, was zu weiteren korrespondierenden Serien führt.

Die Rubrik NOTIZ erlaubt prinzipiell die Aufnahme von Informationen verschiedener Art, wie sie im Zusammenhang mit dem Mehrsprachenwortschatz interessant erscheinen. Entscheidend für die Aufnahme in die Rubrik ist stets der zu vermutende didaktische Nutzen ganz im Sinne des Lehrziels 'Förderung der romanischen Mehrsprachigkeitskompetenz'.

8.12 Die Spalte METALEX

Sie verzeichnet Angaben zu unterschiedlichen Eigenschaften der Lemmata, welche durch die Spalte NOTIZ nicht gefasst werden können, da diese Spalte (wie die zu den Sprachen selbst) der Komposition der Apps vorbehalten ist. Ein Beispiel für eine sog. metalexikologische Angabe liefert etwa "fr. *ben* (RŞ), das am Anfang der Rede als sog. Eröffnungssignal und als *hesitation phenomenon* fungiert. In dieser Eigenschaft korreliert es mit sp. *bueno*, en. *well* oder dt. *nun*.

8.13 Die Spalte PROFIL

Die Spalte PROFIL markiert interlinguale Transparenz/Opazität nach Grad und Richtung. Die Relevanz ergibt sich aus den Ergebnissen zahlreicher empirischer Studien zur Praxis des interlingualen Identifikationstransfers. Die Markierung IFŞPS bedeutet z.B., dass die französischen und italienischen Vertreter füreinander formkongruent sind; ebenso die portugiesischen und die spanischen. Zwischen den Gruppen Französisch-Italienisch einerseits und Portugiesisch-Spanisch andererseits besteht hingegen Opazität (fr. *agneau*, it. *agnello* ≠ pt. *cordeiro*, sp. *cordero*). Die Spalte PROFIL gibt mithin wichtige Hinweise über die Wahrscheinlichkeit eines Identifikationstransfers auf der Grundlage eines bestimmten Lemmas in einer bestimmten Sprache (s. unten zum Punkt [,teiltransparente Vernetzung'](#)). Ihre erhebliche praktische Relevanz erhält sie dadurch, dass sie Formen aufgrund folgender Kriterien findet und sortiert:

1. Welche Formen der neuen Zielsprache X sind meinen Lernern aufgrund ihrer Kenntnis der Sprachen A, B, C... transparent und bezüglich ihrer relativen

Der Kernwortschatz der romanischen Mehrsprachigkeit

Formkonvergenz bekannt oder unbekannt? Diese Frage bezieht auch die disambiguierenden Sprachen Deutsch und Englisch ein.

2. ... opak?
3. In welcher Sprachenkombination treten brücken- und zielsprachlich transparente oder opake Formen auf?

Selbstverständlich können diese Fragen einzelzielsprachlich oder in Bezug auf alle vier Zielsprachen gestellt und beantwortet werden.

8.14 Die Spalte ROMANISCHE SERIALITÄT (RoS-)

Der interkomprehensive Ansatz (dem der KRM verpflichtet ist) verlangt die Identifikation und Graduierung von Formkongruenzen. Z.T. liefert die Spalte NOTIZ bereits die hierzu notwendigen Informationen. Die Spalte RoS- mit den im [Abkürzungsverzeichnis](#) genannten Kennungen erlaubt die Erfassung von den in den Serien bezeugenden transparenten/opaken Formen sozusagen auf einen Blick. So stellt die Liste RoSED diejenigen Serien zusammen, in denen eine deutsche und eine englische Form den Zugriff auf die romanischen Entsprechungen erleichtern. RoS~ verweist auf eine gebrochene serielle Formkongruenz, die mit Hilfe der in der Rubrik PROFIL genannten Spezifikationen konkretisiert werden kann. So erbringt der Suchstring RoS-I die Liste der italienischen Profilwörter innerhalb der vom KRM erfassten (und komponierten) Serien (z.B. fr. *enterrer*, it. *seppelire*, pt. *enterrar*, sp. *enterrar*), RoS-IP die Serien, in denen die italienische und portugiesische Adäquanz von der französischen und spanischen abweicht (*oublier*, *scordare*, *esquecer*, *olvidar*).

8.15 Listen aus der Stammdatei:

opake, gemischt-opake, transparente Serien – opake Verbformen –
semantische Vernetzung der Serien – Strukturwörter

Das **GRM-Inventar der opaken Wörter** umgreift nur Serien mit als ‘komplett opak’ identifizierten romanischen Vertretern. Ein schon genanntes Beispiel:

FR	IT	PT	SP	EN	DT
BALAI	ramazza	vassoura	escoba	broom	Besen

Abb. 29: Komplette opake Serie

In **gemischten Serien** erscheinen die opaken Formen in Fettdruck. Die Listen zur gemischten oder gebrochenen Serialität differenzieren nach Transparenzgraden und Sprachen bzw. Sprachkombinationen.

PROFIL	FR	IT	PT	SP	EN	DT	I-LLEX
FPŞIŞŞ	GRÈVE	SCIOPERO	GREVE	HUELGA	STRIKE	STREIK	grev-
							scioper-
							huelg-

Abb. 30: Gebrochen opake Serie unter Angabe der Formkongruenzwerte

Die Serie weist eine dreiwertige Opazität (Französisch/Portugiesisch, Italienisch, Spanisch) auf. Die Nennung der Interligalexie erlaubt die interserielle Identifikation von morphologischen Verwandten (z.B. *huelgista*, *huelgario*, *huelguístico*; *grevista*; *muitososegada*, *muitoregulares*, *muitoagradável...*).

PROFIL	FR	IT	PT	SP	EN	DT	I-LLEX
FŞIPSE	BEAUCOUP	MOLTO	MUITO	MUCHO	MUCH	VIEL	molt--
							much-
							muit- (beaucoup)

Abb. 31: Serie zu einem französischen Profilwort (RoS-F)

Fr. *beaucoup* bietet als Profilwort keine formkongruente interlinguale Transferbasis: Das Adverb ist morphologisch nicht ‚expandierbar‘. Für solche Wörter hat der Begriff Ligalex keine didaktische Funktion, weshalb in diesen eher seltenen Fällen in der Spalte LIGALEX kein Eintrag erfolgen muss bzw. die Profilform selbst genannt wird (hingegen z.B. *moltiplicazione* < *molto*, sp. *muchedumbre* < *mucho*). Gegenüber der Kennung RoSE-F lokalisiert die Markierung FŞIPSE innerhalb der Serie Transparenzen und Opazitäten (vgl. FIŞPS für *agmeau*, *agnello*, *cordeiro*, *cordero*). Die Verwendung einer eigenen Spalte zu Serialität (PROFIL) erlaubt differenzierte Sortierfunktionen. Der KRM bietet zu den einzelnen Zielsprachen Profilwortlisten.

Teiltransparente Serien und semantische Vernetzung: Teiltransparente romanische Serien weisen mindestens zwei identische Interligalexie auf. Zwischen den einzelnen Sprachen entscheidet faktisch auch die besagte Transferrichtung (von welcher Transferbasis zu welcher Zielsprache?) über semantische Transparenz oder Opazität. Des Weiteren ist relevant, ob und wie weit Lerner lexikalische Identifikations- oder

Der Kernwortschatz der romanischen Mehrsprachigkeit

Suchprozesse über Wortklassen hinaus anlegen (ob sie z.B. im Deutschen den Schritt von *fortschrittlich* zu *progressiv* und dann zu en. *progress*, fr. *progress* machen oder ob sie in umgekehrter Richtung sp. *progreso* mit en. *progress*, dt. *progressiv*, *Fortschritt* assoziieren). In Abb. 32 sind *détester* ↔ *detestar* ↔ *to detest* gegeneinander genommen formkongruent; ebenso *aborrir* ↔ *aborrecer* ↔ *to abhor*. Über das Ligalex */-horr-/* (fr. *horreur*, *horrible*, pt. *horror*, *horrível*, *horroroso*, *horrizar*...) sind auch mehrere Vertreter oberhalb der Frequenzmarke <2000 mit der transparenten Teilserie verbunden. Z.T. sind die Lemmata in den Routledge-Listen (<5000) verzeichnet. In der saloppen Umgangssprache hat en. *horror* das Deutsche (*der wahre Horror*) längst erreicht⁷¹. Inwieweit solche Sprachen übergreifende Assoziationen von Lernern aufgebaut werden, ist in Wortlisten nicht bildbar. Mehrsprachenglossare bleiben in der Tat hinter solchermaßen reichen Assoziationsmustern zurück; erst recht gegenüber mentalen Szenarien, die Sprachteilhaber ganz individuell mit Wörtern verbinden.

I-LLEX	FR	IT	PT	SP	EN	DT
<i>/detest-/</i>	détester R	detestare	DETESTAR R	detestar	to detest	-
<i>/horr-/</i>	horrible R	aborrir	horrível R	horrible R	to abhor	-
<i>/orr-/</i>	horreur R	ORRORE	horror R	HORROR R	HORROR	Horror

Abb. 32: Teiltransparente Serie zum Ligalex */detest-/* und */horr-/orr-*

Interkomprehensiv Suchprozesse zeigen regelmäßig, dass Probanden beim interlingualen Identifikationstransfer zumeist (und nach einiger Übung) dreistufig operieren, um eine Form und eine Bedeutung oder Funktion zu disambiguieren: 1.) nach formkongruenten Entsprechungen suchen, 2.) nach Bedeutungsadäquanzen, 3.) nach ihnen bekannten Wörtern ähnlicher Bedeutung oder ähnlicher Form suchen. Die Prozesse verlaufen sequentiell oder parallel.

Der KRM trägt diesen Schritten u.a. dadurch Rechnung, dass er über die Rubrik NOTIZ den Zugriff auf semantisch verwandte Interligalexe erlaubt. Für die Serie von

⁷¹ Für deutschsprachige Schüler der Sekundarstufe I, die *Horror* in seiner eingedeutschten Variante oder aus dem Englischen kennen, werden fr. *horreur*, pt. *horrível* ebenso transparenter wie en. *to abhor* (>5000) und nach einiger Übung zu den orthographischen Korrespondenzregeln auch it. *orror*, *orribile*, *aborrir* sowie sp. *aborrecer*⁷¹. Kennen sie das Ligalex */detest-/* – es begegnet in der französischen und portugiesischen Routledge-Liste, nicht in der englischen und spanischen – so ist die gesamte formkongruente Serie auf einen Schlag transparent; ebenso mögliche Ableitungen: *détestable*, *détestabilité* usw.

détester erscheint also *horr-*. Die Antworten erlauben die Visualisierung weiterer Ligalexe bzw. Interligalexe.

Die Auffindbarkeit der semantisch verwandten Lexeme geschieht im KRM auf mindestens zwei Wegen: über die Spalten INTERLIGALEX (I-LLEX) und NOTIZ. Aber auch die Rubrik ETYMA erfüllt in dieser Hinsicht ebenso wie die einzelnen Sprachrubriken eine stützende Funktion.

Die Liste **romanischer Strukturwortschatz** umfasst selbstredend die Strukturwörter (*mots structuraux, structural words*) der romanischen Sprachen. Sie werden, wie in der Literatur üblich, von inhaltstragenden oder thematischen Wörtern (*mots pleins*) unterschieden. Zur geschlossenen Klasse der Strukturwörter zählen Artikel, Pronomen, Präpositionen, Konjunktionen, Präpositionen, Pronomen und Zahlwörter. Ein Text kann bis zu 50 Prozent aus Strukturwörtern bestehen. Strukturwörter können auch als morphematischer Teil eines Lexems auftauchen: *vogliamo, quereMOS* ≠ *WE will, NOUS voulONS*; sp. *escribeLE* ≠ *schreib' IHM/IHR*, it. *trovaLI*, sp. *encuéntraLOS* ≠ *cherche-LES*.

8.16 Liste der opaken Verbformen

Die Liste präsentiert neben den Infinitiven konjugierte Formen, deren Stamm auf der Grundlage der Infinitive nicht identifiziert werden können. Es geht entweder um Suppletionen, d.i. der Ersatz von infinitivisch basierten Formen durch 'fremde' Radikale, oder um eine erhebliche Auseinanderentwicklung der Lautstände. Beispiele: fr. *être* mit den Formdivergenzen *suis, (es, est), sommes, (êtes), sont; sois..., ser... ét..., fu..., fû..., (été)* oder sp. *querer* mit *quiero..., quise..., quisiera...,* oder *ir* mit *voy, vas..., iba..., fui..., vaya..., fuera.../fuese..., ve, ido, yendo* usw.

Das Inventar der Liste wird auf zwei Wegen gewonnen: Entweder wird es aus der Stammliste über die Markierung V im Feld KLASSE generiert oder mit Hilfe der BESCHERELLE-Listen. Die Anwendung beider Verfahren hat den Vorteil, dass alle Formdivergenzen des Verbereichs identifiziert werden (soweit sie in den BESCHERELLE-Inventaren erfasst sind). Beide Listen können als Grundlage für unterschiedliche App-Formate dienen.

Die Zusammenstellung aus den BESCHERELLE-Verblisten erfolgt in zwei Schritten: Zunächst werden die opaken oder morphologisch distanten konjugierten Formen erfasst (Langendorf 1978; Cappelletti 1990; Freire 2008; Mateo & Rojo Sastre 1984). Sodann wird auf der Grundlage der entsprechenden Infinitive der Frequenzstatus mit Hilfe von RFDF, RFDP, RFDS und der De Mauro-Liste ermittelt. Auf diese Art

Der Kernwortschatz der romanischen Mehrsprachigkeit

entsteht eine Liste, die einerseits über den Bestand des KRM hinausreicht, andererseits aber in Bezug auf GWS und KWS eindeutige Informationen zur Häufigkeit der Lemmata liefert.

Grundlage für die Zuschreibung der Opazitätsgrade ist die augenscheinliche Ähnlichkeit bzw. Unähnlichkeit der konjugierten Verbformen. Dabei wird lernerseitig eine grundlegende Kenntnis der Bildungsregeln für Tempora und Modi unterstellt. Grundsätzlich zeigt sich Formdivergenz, wie erwähnt, im Wechsel des Wortstamms (fr. *recev-oir, reço-i-, reçu-*; it. *dovere, debbo; faccio, feci; essere, sono, sei, è, siamo...*). Lemmata, die in der folgenden Auswahl mit ‘-’ markiert sind, sind nicht im RFDf verzeichnet (>5000 Freq.).

Die Darstellung erfolgt so, dass die unterschiedlichen Radikale identifiziert werden. Die französische Liste zeigt dies besonders deutlich. Ihr Inventar folgt im weiten Sinne den Analysen von Dubois (1967: 60ff.), der die Verbklassifikation der traditionellen Grammatiken der französischen Sprache durch eine Beschreibung ersetzt, die den Begriff der ‘Unregelmäßigkeiten’ auflöst⁷². An seine Stelle wird eine Systematik der regressiven Formdifferenzierung vorgeschlagen. Grundlage ist der Wechsel des Radikals (« base »). Im Dubois’schen System gibt es demnach Verben mit einem zehnfach divergenten Radikal (vgl. die Formen von *être*) und eine übergroße Mehrzahl von Verben mit einer ein-, zwei- oder dreiwertigen Radikaldivergenz (*paraît/paraissent/paraîtra*). Die Einteilung ist für pädagogische Zwecke allerdings nur eingeschränkt brauchbar, da sie Formen unberücksichtigt lässt, die für Lerner ebenfalls opak sind (*paru, cru, dû* usw.). Allerdings lassen sich die Partizipien des Perfekts mit Hilfe der breit gelehrten Konjugationsregeln für die sog. regelmäßigen Verben bilden: -er→-é; -re→-u; -oir→-i; -ir→-i.

⁷² Da für die anderen romanischen Zielsprachen keine entsprechenden Systematiken vorliegen, muss zur Erstellung der Verbliste auf die o.g. Selektionsmethoden zurückgegriffen werden.

Konstruktionsprinzipien des KRM

INFINITIV	1 IndPrés	2	3	4	5	6	SubjPrés	PSimple/ SubjImp	Fut/Cond	PPerf	PPrés	F- diff
ÊTRE ⁷³	suis	es	est	sommes	êtes	sont	soi-	fu-	ser-	été	étant	8
ALLER	vais	va-		all-		vont	aille-/alli-	all-	ir-	allé	allant	6
AVOIR	ai-			av-		ont	ai-/ay-	eu-	aur-	eu	ayant	6
FAIRE	fai-			fais-	faites	font	fass-	fi-	fer-	fait	faisant	6
TENIR	tien-			ten-		tiennent	tiennent	tin-	tiendr-	tenu	tenant	6
VENIR	vien-			ven-		viennent	viennent	vin-	viendr-	venu	venant	6
VOULOIR	veu-			voul-		veulent	veuill-/voul-	voul-	voudr-	voulu	voulant	6
DEVOIR	doi-			dev-		doivent	doivent	du-	devr-	dû	devant	5
POUVOIR	peu-			pouv-		peuvent	peuvent	pu-	pourr-	pu	pouvant	5
SAVOIR	sai-			sav-		savent	sach-	su-	saur-	su	sachant	5
VALOIR			vaut			valent	vaille	valu-	vaudr-	valu	vallant	5
VOIR	voi-			voy-		voient	voient/voy-	vi-	verr-	vu	voyant	5
ASSEOIR	assied-			assej-		assent	assent	assi	assiér-	assis	asseyant	4
BOIRE	boi-			buv-		boivent	boivent	bu-	boir-	bu	boivant	4
NAÎTRE	-		naît	naiss-		naissent	naissent	naqu-	naîtr-	né	naissant	4
PRENDRE	prend-			pren-		prennent	prennent	pri-	prendr ⁷⁴ -	pris	prenant	4
ASSEOIR	asso-			asso-		assoient	assoient	assi-	asseoir-	assis	assoiant	3

⁷³ Das Verb ‚être‘ hat 11 unterschiedliche graphische Radikale; die phonische Differenzierung ist geringer.

⁷⁴ Die Form des Futurs entspricht der Bildungsregel ‚Infinitiv+Futurmorphem nach Personen differenziert‘. Es wird daher nicht als differenzierend gezählt.

Der Kernwortschatz der romanischen Mehrsprachigkeit

INFINITIV	1 IndPrés	2	3	4	5	6	SubjPrés	PSimple/ SubjImp	Fut/Cond	PPerf	PPrés	F- diff
CROIRE	croi-			croi-		croi-	croi-	cru-	croir-	crû	croyant	3
CROÎTRE	croî-			croiss-		croiss-	croiss-	cru-/crû	croîtr-	crû	croissant	3
ÉCRIRE	écri-			écriv-		écriv-	écriv-	écri-	écrire-	écrit	écrivent	3
ENVOYER	envoi-			envoy-		envoi-	envoie/envoyi-	envoy-	enverr-	envoyé ⁷⁵	envoyant	3
HAÏR	hai-			haïss-		haïss-	haïss-	haï-	haïr-	haï	haïssant	3
RECEVOIR	reçoi-			recev-		reçoiv-	reçoiv-	reçu-	recevr-	reçu	recevant	3
RÉSOUÐRE	résou--			résolv-		résolv-	résolv-	résolu-	résoudr-	résolu	résolvant	3
CONNAÎTRE	connai-			connaiss-	connaiss-	connaiss-	connaiss-	connu-	connaître-	connu	connaissant	2
COUDRE	coud-			cous-		cous-	cous-	cousi-	coudr	cousu	cousant	2
COUVRIR	couvr-						couvr-	couvri-	couvrir-	couvert	couvrant	2
ESPÉRER	espèr-			espér-			espère	espér-	espérer-	espéré	espérant	2
ESSUYER	essui-			essuy-		essui-	essui-	essuy-	essuyer-	essuyé	essuyant	2
FEINDRE--	fein-			feign-		feign-	feign-	feigni- ⁷⁶	feindr-	feint	feignant	2
FINIR	fini-			finiss-		finiss-	finiss-	fini-	finir-	fini	finissant	2
GEINDRE--	gein-			geign-		geign-	geign-	geigni-	geindr-	geint	geignant	2
JETER	jett-			jet-		jett-	jett-	jet-	jeter-	jeté	jetant	2
JOINDRE	join-			joign-		joign-	joign-	joigni-	joindre-	joint	joignant	2

⁷⁵ Die Bildung des Partizips entspricht der Regel: Verb auf –er > -é.

⁷⁶ Das Tempuszeichen -i- für die Verbgruppen auf –IR und -RE wird zwar gesetzt, gehört jedoch nicht zum Radikal. Daher erfolgt keine Zählung.

Konstruktionsprinzipien des KRM

INFINITIV	1 IndPrés	2	3	4	5	6	SubjPrés	PSimple/ SubjImp	Fut/Cond	PPerf	PPrés	F- diff
LIRE	li-			lis-		lis-	lis-	lu-	lir-	lu	lisant	2
METTRE	met-			mett-		mett-	mett-	mi-	mettr-	mis	mettant	2
MOUDRE--	moud-			moul-		moul-	moule	moulu-	moudr-	moulu	moulant	2
NETTOYER	nettoi-			nettoy		nettoi-	nettoi-	nettoy-	nettoier-	nettoyé	nettoyant	2
OFFRIR	offr-						offr-	offri-	offrir-	offert	offrant	2
OUVRIR	ouvr-						ouvr-	ouvri-	ouvrir-	ouvert	ouvrant	2
PARAÎTRE	parai-			paraiss-		paraiss-	paraiss-	paru-	paraître-	paru	paraissant	2
PARTIR	par-			part-		part-	part-	part-	partir-	parti-	partant	2
PAYER	pai-			pay-		pai-	pay-	pay-	payer-	payé	payant	2
PEINDRE	pein-			peign-		peign-	peign-	peigni-	peindr-	peint	peignant	2
PLAINDRE	plain-			plaign-		plaign-	plaign-	plaign-	plaindr-	plaint	pleignant	2
RÉFLÉCHIR	réfléchi-			réfléchiss-			réfléchisse	réfléchi-	réfléchir-	réfléchi	réfléchissant	2
REFLÉTER	reflète			reflét-			reflète	reflét-	refléter-	reflété	reflétant	2
SEMER	sème			sem-			sème	sem-	semer-	semé	semant	2
SORTIR	sor-			sort-		sort-	sort-	sorti-	sortir-	sorti	sortant	2
SUIVRE	sui-			suiv-		suiv-	suiv-	suiwi-	suiwr-	suit	suisant	2
TAIRE	tai-			tais-		taise-	taise-	tu-/tû-	tair-	tu	taisant	2
TEINDRE--	tein-			teign-		teign-	teign-	teigni-	teindr-	teint	teignant	2
VIVRE	vi-			viv-		viv-	viv-	vécu-	vivr-	vécu	vivant	2
APPELER	appell-			appel-		appell-	appell-	appel-	appeler-	appelé	appelant	1

Der Kernwortschatz der romanischen Mehrsprachigkeit

INFINITIV	1 IndPrés	2	3	4	5	6	SubjPrés	PSimple/ SubjImp	Fut/Cond	PPerf	PPrés	F- diff
BATTRE	bat-			batt-		batr-	batt-	batti-	battr-	battu	battant	1
CHANTER	chant-						chant-	chant-	chanter-	chanté	chantant	1
CONDUIRE	condui-			conduis-		conduis-	conduis-	conduisi-	conduir-	conduit	conduisant	1
COURIR	cour-						cour-	couru-	cour-	couru	courant	1
CUIRE	cui-			cuis-		cuis-	cuis-	cuisi-	cuir-	cuit	cuisant	1
DÉDUIRE	dédui-			déduis-		déduis-	déduis-	déduisi-	déduir-	déduit	déduisant	1
DIRE	di-			dis-		dis-	dis-	di-	dir-	dit	disant	1
DONNER	donn-						donn-	donn-	donner-	donné	donnant	1
ÉCLORE--	-	-	éclo-	-	-	éclos-	éclo-	-	éclo-	éclos		1
ENCLORE--	enclos			enclos-			enclos-	-	enclo-	enclos	enclosant	1
ENTRER	entr-						entr-	entr-	entrer-	entré	entrant	1
EXCLURE	exclu-						exclu-	exclu-	exclure	exclu	excluant	1
FUMER	fum-						fum-	fum-	fumer-	fumé	fumant	1
MÊLER	mêl-						mêl	mêl-	mêler-	mêlé	mêlant	1
MENTIR	men-			ment-		ment-	ment-	menti-	mentir-	menti	mentant	1
MORDRE	mord-						mord-	mordi-	mordr-	mordu	mordant	1
NUIRE	nui-			nuis-		nuis-	nuis-	nuisi-	nuir-	nui	nuisant	1
PENDRE	pend-						pend-	pendi-	pendr-	pendu	pendant	1
PORTER	port-						port-	port-	porter	porté	portant	1
PRIER	pri-			pri-		pri	pri-	pri-	prier-	prié	priant	1

Konstruktionsprinzipien des KRM

INFINITIV	1 IndPrés	2	3	4	5	6	SubjPrés	PSimple/ SubjImp	Fut/Cond	PPerf	PPrés	F- diff
RENDRE	rend-						rend-	rendi-	rendre	rendu	rendant	1
RÉPANDRE	répand-						répand-	répandi-	répandr	répandu	répandant	1
RÉPONDRE	répond-						répond-	répondi-	répondr-	répondu	répondant	1
TENDRE	tend-						tend-	tendi-	tendr-	tendu	tendant	1
TRESSAILLIR- -	tressaill-						tressaill-	tressaill	tressaillir-	tressailli	tressaillant	1
VENDRE	vend-						vend-	vendi-	vendr-	vendu	vendant	1

Abb. 33: Französisches Verbsystem nach Formdivergenzen der Radikale (Formdivergenzen in roter Markierung)

9 Die KRM-Lernapps

Detaillierte Beschreibungen zu Erstellung und Nutzung der einzelnen Lernapps finden sich auf der Webseite <http://eurocomdidact.eu>, so dass die folgenden Bemerkungen auf Struktur und auf einige wenige grundsätzliche Erwägungen beschränkt bleiben.

Im Prinzip verfolgen der KRM und die assoziierten Apps folgendes Ziel:

dem Lehren und Lernen romanischer Sprachen bzw. der romanischen Mehrsprachigkeit auf der Grundlage belastbarer Daten aus der lexikalischen Frequenzforschung Kriterien für die Eingrenzung und Präsentation der Kernwortschätze an die Hand zu geben, und zwar nach den Prinzipien von Frequenz, Repartition, Disponibilität und unter Berücksichtigung pädagogischer [Expertise](#).

Damit verfolgen auch alle KRM-Applikationen und Übungen den Zweck, den Erwerb der romanischen Mehrsprachigkeit zu erleichtern und diese selbst zu pflegen.

9.1 KRM-Lernapps auf der Grundlage der Stammliste

Wie angekungen, gehen der Konstruktion des KRM – sowohl was die Listen angeht als auch die Apps – neben den computerlinguistischen Daten die empirischen Befunde der Didaktik der Interkomprehension bzw. der Mehrsprachigkeit voraus. Letztere betont die entscheidende Rolle des lernrelevanten Vorwissens für erfolgreiches Sprachenlernen; u.a. die schon vorhandene Mehrsprachigkeit des individuellen mentalen Lernerlexikons. In der Tat verfügen ja Lerner – erst recht solche einer ersten, zweiten oder gar dritten romanischen Sprache – rezeptiv und produktiv fast immer neben ihrer muttersprachlichen Kompetenz über ein zumindest B1-Niveau in Englisch; sehr oft auch in Französisch oder in einer anderen romanischen Sprache, wenn sie mit dem Erwerb einer weiteren (romanischen) Zielsprache beginnen. Die KRM-Architektur berücksichtigt dieses, indem sie aus der [Stammdatenbank](#) automatisch unterschiedliche Listen und diesen entsprechenden Applikationen generiert. Wenn immer möglich verbinden die Apps die Transferbasen der Brückensprachen mit der gesuchten Adäquanz der Zielsprache.

Aufbau der Lernapps

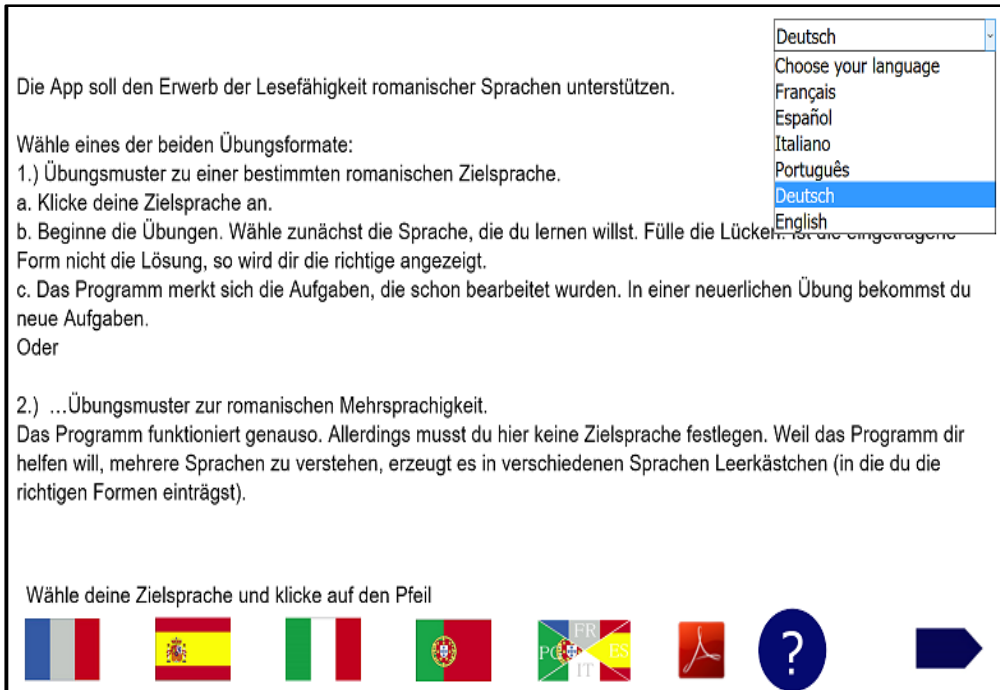


Abb. 34: Eröffnungssseite der KRM-App

Abb. 35 zeigt den Grundaufbau der Apps. Die serielle Darstellung des Materials hat den Vorteil, dass Lerner ihnen zum Teil schon bekannte Adäquanzen der gesamten Serie mit Ausnahme des einzusetzenden Lemmas vor Augen haben. Gute Gründe sprechen dafür, dass dies mnemotechnisch mit einer Festigung der ihnen bereits bekannten Bestände verbunden (retroaktiver Transfer) ist und dass die serielle Darstellung zum Vergleichen der Adäquanzen bzgl. Form, Bedeutungen und Einpassung in mögliche Ko-Texte einlädt.

In Abb. 35 wurde z.B. das Lernziel 'Mehrere romanische Sprachen lesen' angewählt. Dem entspricht, dass die zu erfragenden Lexeme (Lücken) verschiedenen Zielsprachen angehören. Ein Algorithmus besorgt den Wechsel zwischen Serien, Feldern und Sprachen – ganz im Sinne des lern- oder lehrseitig gewählten Lernziels.

Der Kernwortschatz der romanischen Mehrsprachigkeit

deutsch	english	français	español	português	italiano
heute	today		hoy	hoje	oggi
Mittel	mean		medio	meio	mezzo
ignorieren, nicht	not know, not recognise	ignorer		desconhecer	ignorare
Persönlichkeit	personality, celebrity	personnalité		personalidade	personalità
Gebrauch	use	utilisation	utilización		utilizzazione

Abb. 35: Ausschnitt aus 'Mehrere romanische Sprachen lesen'

Alle Apps haben einen Korrektur-Algorithmus implementiert. Wenn ein Nutzer etwa zum gewählten Kontrast Spanisch → Portugiesisch auf der Grundlage von sp. *sueño* pt. **suenho* eingibt, so erfolgt automatisch die Korrektur:



Abb. 36: Automatische Korrektur: **suenho* zu *sonho*

Zugleich wird das Übungsblatt für eine spätere (automatische) Neuvorlage markiert.

Wer allein das Wiedererkennen des Mehrsprachenwortschatzes und keinerlei produktive Kompetenz erwerben bzw. ausbilden will, muss nicht unbedingt eine Form in die jeweilige Lücke setzen. Die richtige Antwort wird automatisch visualisiert, sobald das nächste Kästchen angeklickt wird.

Nicht nur diese Bemerkung unterstreicht, dass es die Übungsformate der KRM-Apps nahelegen, im Unterricht weitere, vor allem offenere Formate heranzuziehen. Die Interkomprehensionsdidaktik hat solche vorgelegt (vgl. eurocomdidact.eu; Meißner 2017). In diesem Zusammenhang ist daran zu erinnern, dass Interkomprehension als eine Form des *Task Based Learning* aufgefasst werden kann. Das angestrebte Lernergebnis besteht im Erwerb der Lesekompetenz in einer oder mehreren interkomprehensiblen Sprachen. Neben dem Zuwachs an Sprachenwissen lässt sich regelmäßig ein Zuwachs an Sprachlernwissen nachweisen. Die KRM-Apps sind daher Teil einer Palette von Übungs- und Lernangeboten, deren Wirksamkeit sich vor allem in der Kombination unterschiedlicher Formate entfaltet.

Aufbau der Lernapps

Ein weiterer Algorithmus stellt die Individualisierung zur Zusammenstellung von Serien sicher: Das Programm merkt sich den individuellen Übungsverlauf eines Nutzers innerhalb des gewählten Programms.

Wird eine konkrete Zielsprache ohne weitere Spezifizierung angewählt, so sieht das Übungsformat im Falle von Zielsprache = Französisch wie folgt aus:

œ Alt+0156 æ Alt+0230

Fill in the blanks and compare your own proposal as well as the form given by the app with the words you already know from other languages. What is similar, what is different?

deutsch	english	français	español	português	italiano
Einbildungskraft,	imagination	<input type="text"/>	imaginación	imaginação	immaginazione
Unruhe	trouble	<input type="text"/>	inquietud	inquietação	inquietudine
Kleid, Kleidung	dress, robe	<input type="text"/>	ropa	roupa	abito
Strom	current	<input type="text"/>	corriente	corrente	corrente
(auf, um)hängen	hang	<input type="text"/>	colgar	pendurar	appendere

Navigation icons: a blue arrow pointing left and a blue circular arrow.

App. 37: Übungsformat zur Zielsprache Französisch

Eine andere Wahl könnte etwa der Überlegung folgen: „Da meine Zielsprache Portugiesisch ist, möchte ich mich mit den komplett opaken und formdivergenten Wörtern des Portugiesischen vertraut machen, so dass ich möglichst viele portugiesische Texte rasch leseverstehen kann.“ Die Sortierung des Inputs bewirkt, dass Serien zu der genannten Kondition gebildet und präsentiert werden.

Der Kernwortschatz der romanischen Mehrsprachigkeit

266	bavarder	chiacchierare	bater papo	charlar	chat	plaudern, schwatzen
275	BÊTE	deficiente	PARVO	TONTO	foolish	blöd, albern, einfältig
281	BIENTÔT	PRESTO	LOGO	PRONTO	soon	bald
287	blague	barzeletta	piada	chiste	joke, wit	Witz, Scherz
298	BOÎTE	SCATOLA	caixinha	bote	can, box, boat, cont.	Dose, Kiste, Boot (sp)
307	BOUCHER	MACELLAIO	açougueiro	carnicero	butcher	Metzger
314	bourrer	COLMARE	ENCHER	LLENAR	fill	füllen
328	BRIQUE	laterizio	TIJOLO	ladrillo	brick	Ziegelstein
331	BROSSE	spazzola	ESCOVA	CEPILLO	brush	Bürste, Zahnbürste
337	BUREAU	UFFICIO	ESCRITÓRIO	DESPACHO	office	Büro, Abfertigungsraum

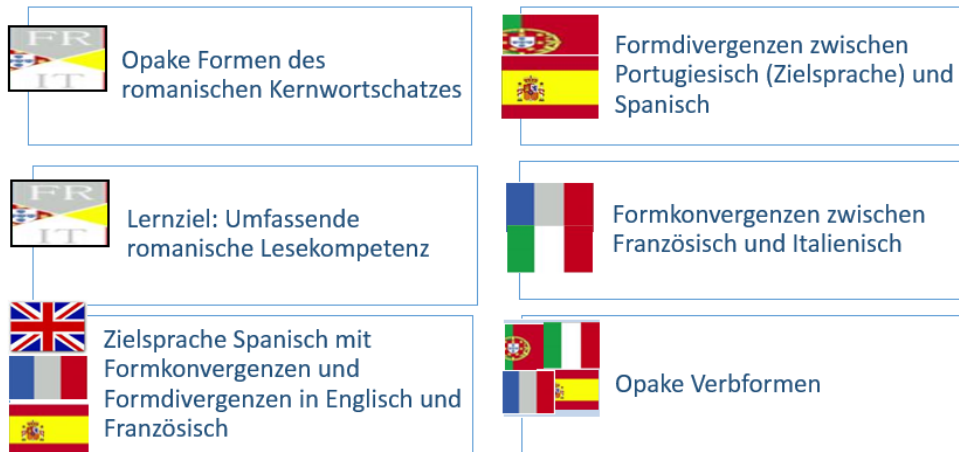
Abb. 38: Ausschnitt aus der Opakenliste

Die morphologische Nähe von sp. *escoba* (Besen) und pt. *escova* (Bürste) verlangt die entsprechende Markierung dieser Formen als potentiell falsche Freunde (FF-Pt~Sp). Auch hierzu bietet der KRM, neben einer entsprechenden Liste eine spezielle App.

Wie erwähnt, können die Übungen unterbrochen und über mehrere Sitzungen hinweg fortgeführt werden, ohne dass die Nutzer wieder an den Ausgangspunkt der Übung zurückkehren müssten.

Die folgende Graphik stellt die wichtigsten Applikationen zusammen:

KRM-Lernapplikationen (Ausschnitt)



App. 39: Einige Applikationen auf Grundlage der variierten KRM-Stammliste

Wie im Zusammenhang mit den [Listenformaten](#) gezeigt wurde, sind die aus der Stammliste konstruierbaren Übungsformate und ihre Inhalte wesentlich zahlreicher, als es App. 39 signalisiert.

Die Übungsformate selbst sind eng an den KRM-Listen angelehnt. Ihre Struktur ist am Lernziel des interlingualen Identifikationstransfers und an der Flexibilisierung des Inputs orientiert. In dieser Weise haben sie vor allem in Bezug auf offene Übungs- und Aufgabenformate, wie sie von der Interkomprehensionsdidaktik entwickelt wurden (vgl. Blanche-Benveniste et al. 1997; Carullo et al. 2007; Tassara & Moreno 2007; Meißner 2004; 2017), eine stützende Funktion.

9.2 Die KRM-App der opaken Verbformen⁷⁷

Die Applikationen der opaken Verbformen sind im Unterschied zu allen anderen Übungsformaten monolingual komponiert. Der Grund ist augenfällig: Die Formdivergenzen innerhalb der Konjugationen bestehen in didaktischer Sicht immer im Vergleich zu ihren jeweiligen Lemmata bzw. Infinitiven. Dieses Format entspricht dem der Verbliste (Abb. 40 und 41).

Wie Abb. 41 illustriert, verkürzt die didaktische Reduktion im vorliegenden, exemplarischen Ausschnitt der Verbliste von 117 Formen auf 27 Formdivergenzen. Dies sind nahezu 32 Prozent. Ähnliche Größen dürften sich für breitere Ausschnitte ergeben (was sich aufgrund der KRM-Stammliste leicht berechnen lässt).

⁷⁷ Die Ausführungen schließen an den [Bemerkungen zur Erstellung der Verbliste](#) an.

Der Kernwortschatz der romanischen Mehrsprachigkeit

Was nun die Konstruktion von Apps angeht, so bilden die verbalen Formdivergenzen sowie die Infinitivformen den Kern möglicher Übungen. Dies bedeutet, dass diese Formen auch in Übungen auftauchen müssen. Lerner, die Formdivergenzen erkennen, sind in der Lage, das Gesamt der entsprechenden Konjugationen zu identifizieren.

Aufbau der Lernapps

INFINITIV	1	2	3	4	5	6	IMPERF:	P_REMOT	Konjunkt.I	Konj. II	Futur	P.Perfekt	Gerundio	Fr
ASSUMERE	assum-						assumevo	assunsi	assuma	assumessi	assumerò	assunto	assumendo	ASSUMER
ATTRIBUIRE	attribuisc-			attribu-		attribuiscono	attribuivo	attribuifì	attribuisca	attribuissi	attribuirò	attribuito	attribuendo	ATTRIBUER
AVERE	ho	hai	ha	abb-	avete	hanno	avevo	ebbi	abbia	avessi	avrò	avuto	avendo	AVOIR
BATTERE	batt-							batti				battuto	battendo	BATTRE
BERE	bev-							bevvi-	beva	bevessi	berrò	bevuto	bevendo	BOIRE
CADERE	cad-							caddi	cada		cadrà	caduto	cadendo	CHOIR TOMBER
CHIEDERE	chied-						chiedevo	chiesi	chieda			chiesto	chiedendo	DEMANDER
CHIUDERE	chiudo							chiusi				chiuso	chiudendo	CLORE

Abb. 40: Ausschnitt aus der Liste der opaken Verbformen Italienisch

ASSUMERE	assum-							assunsi				assunto		ASSUMER
ATTRIBUIRE	attribuisc-			attribu-										ATTRIBUER
AVERE	ho	hai	ha	abb-	avete	hanno		ebbi	abbia					AVOIR
BATTERE	batt-													BATTRE
BERE	bev-							bevvi-			berrò			BOIRE
CADERE	cad-							caddi			cadrà			CHOIR TOMBER
CHIEDERE	chied-							chiesi				chiesto		DEMANDER
CHIUDERE	chiudo							chiusi				chiuso		CLORE

Abb. 41: Musterliste der Verben in didaktischer Reduktion (vgl. Abb. 40)

9.3 Übungsformate zu den 'Interligalexen'

Wenn auch die Interkomprehensionsdidaktik im Wesentlichen auf das Verständnis mehrerer Sprachen zielt, so steht hinter dieser Haltung doch durchaus die durch breite Erfahrungen als realistisch bestätigte Absicht, mittel- oder langfristig zu einer umfassenderen produktiven Kompetenz bzgl. der Zielsprache(n) beizutragen.

Der Wunsch korreliert mit der Erfahrung, dass Interkomprehension in informeller heterokultureller Kommunikation seit jeher begegnet (vgl. Krämer 1991). Balbonis Titel 'Dall'intercomprensione all'intercomunicazione' (2007) steht auf dem Boden dieser Praxis. Unter Interkommunikation versteht er, dass ein Muttersprachler seinem heterokulturellen Sprachpartner das Verständnis der eigenen Sprache 'erleichtert'. Hierzu zieht er Strategien heran, welche die Kooperation zwischen den Dialogpartnern in exolingualer mündlicher face to face-Kommunikation verstärken. Auf Seite des Sprechers heißt dies z.B.: langsames und deutliches muttersprachliches Sprechen, verstärktes Rückversichern bzgl. des Verstandenen, einfacher Satzbau und, last but not least, die Auswahl von in mehreren Sprachen präsentem Vokabular. Es ist augenfällig, dass eine solche Praxis Sensibilität für Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kommunikation voraussetzt. Damit kommen die Interligalexen als Sprachen verbindende linguistische Ressourcen – Brücken eben – ins Spiel.

Die Liste der romanischen Interligalexen bündelt, wie gesagt, diejenigen linguistischen Elemente, die in der Interkommunikation besonders wirksam sind.

Als wesentliche Übungsformate bieten sich für die Erstellung von Apps zu den Interligalexen an:

1. Erweiterung (Rekonstruktion) von interligalexikalischen Formen auf formkongruente Lemmata. Beispiel: Von /actu/ zu fr. *actuel*; dann zu *actuellement/actually...*; fr. *actualité/actualidad...*; sp. *actuar*, en. *act*; it. *azione, azionare, actionner...*
2. Identifikation falscher Freunde: dt. *aktuell*, pt. *actualmente* (aktuell, gerade) ↔ en. *actually* (in der Tat)
3. Kontrastierung konkurrierender intraserialer Formkongruenzen: sp. *actuar* ↔ fr./pt. *agir*, it. *agire* ↔ en. *to act*
4. Interserialles Aufsuchen von Lemmata mit der Wurzel X; hier /act/: *act, action, activity, actif, actor, actuel/actual* und ihren italienischen (portugiesischen...) Variationen /att-/: *atto, azione, attività, attivo, attore, attuale*

Aufbau der Lernapps

5. Fehlerprophylaxe zu minimalen Formdivergenzen, Beispiel pt. *bater* ↔ sp. *batir*, *fundo* ↔ *fondo*, *criar* ↔ *crear*...
6. Herausfinden interphonologischer Regularitäten, Beispiel: /charg – caric – careg – carg-/- ↔ *charge* – *carico* – *carga*; *charger* – *incaricare* – *encarregar* – *encargar*; *décharger* – *scaricare* – *descarregar* – *descargar* – *to discharge*; *chargé* – *carico* – *carregado* – *cargado* (loaded) usw.

Das didaktische Potential solcher Formate ist daran zu bemessen, inwieweit sie insbesondere die Fähigkeit befördern, Wörter durch [Dekomposition](#) und Rekombination zu erschließen (vgl. Burkhard 1995).

9.4 Übungsformate zur interseriellen Vernetzung (Spalte NOTIZ)

Übungsformate erwachsen in diesem Fall aus der hinter der Spalte NOTIZ bestehenden Absicht, die assoziative Vernetzung von Lemmata über die einzelnen Serien hinaus, soweit didaktisch möglich und handhabbar, fruchtbar zu machen. Daher sind Apps zu entwickeln, die interseriell die betroffenen Synonyme, Antonyme und Referenzbezirke (Kontiguitätsassoziationen) miteinander verbinden. Solche Übungen machen zum einen semantische Unterschiede zwischen Lemmata sichtbar, zum anderen unterstreichen sie die Vernetztheit der Sprachen. In diesem Sinne können entsprechende Apps als Impulse für die eine umfassendere und tiefere Wortschatzarbeit fungieren, und zwar auch über die Grenzen des KRM hinaus. Hier liegt eine Öffnung zur Wörterbuchdidaktik.

Die Aufzählung von Synonymen, Antonymen und Referenzbezirken entfaltet ihre Lernwirksamkeit natürlich erst dank der mentalen Prozesse, die Lerner einleiten. Jede einzelne Nennung liefert hierzu einen Impuls, der zu interlingualen Vergleichen – hier im semantischen Bereich – anleitet. Allerdings: Unterbleiben die Prozesse, so bleiben auch die Nennungen wirkungslos und *lettres mortes*. Ähnliches ist aus der Empirie der Wörterbuchbenutzungsforschung hinreichend bekannt (Meißner 2003b; Zöfgen 2010).

Mögliche Übungsformate:

1. Auf der Grundlage der im KRM genannten semantischen und kontiguitiven Vernetzungen: Ausschnitte aus Wortfeldern erstellen und am besten unter Hinzuziehung von Hilfsmitteln wie Wortlisten und Konkordanzern Anwendungsbeispiele finden, konstruieren und überprüfen.

Der Kernwortschatz der romanischen Mehrsprachigkeit

2. Intraseriell: enge semantische Verwandte gegeneinander abgrenzen (*hésiter, tergiverser...*).
3. Interseriell: semantische Verwandte aus verschiedenen Sprachen gegeneinander abgrenzen, Unterschiede verdeutlichen (*hésiter* – pt. *hesitar, vacilar*; fr. *tergiverser* – it. *esitare, tergiversare, procrastinare, titubare, temporeggiare...*) und Beispiele für Anwendungen finden, erstellen und überprüfen. Da das Englische im Lerninteresse der Nutzer liegt/bleibt, ist es durchaus einzubeziehen (*to hesitate, to delay in doing sth., to be reluctant* usw.).
4. Falsche Freunde vom Typ 'Formkongruenz bei Bedeutungsdifferenz' und/oder 'minimale Formdivergenzen' identifizieren. Auch hierzu lassen sich automatisch entsprechende Listen generieren, die Übungen alimentieren.

Je nach Lernabsicht sind Modifizierungen dieser Formate erforderlich. Dies ist vor allem bei einem Wechsel zwischen rezeptiven und produktiven Kompetenzen der Fall.

*

Das KRM-Projekt verbindet einen empirisch gesicherten Kernwortschatz mit elektronischen Lernapps. Das Novum besteht darin, dass die Apps nach Maßgabe der konkreten, benutzerseitig formulierten Lern- oder Lehrintention ihr Material aus für das konkrete Lern- oder Lehrziel generierte [Listen](#) gewinnen. Mit dieser Eigenschaft liefert das Inventar des KRM relevante Orientierungsdaten für die lexikalischen Inhalte von entsprechenden Übungen. Welche sprachlichen Formen der Fremdsprachenunterricht lehrt ist keine [quantité négligeable](#). Das gilt erst recht für eine Didaktik der Mehrsprachigkeit.

10 Glossar⁷⁸

Adäquanz meint in der Transferanalyse eine operable Ähnlichkeit zwischen interlingualen Korrespondenzmustern, welche zur Auslösung und Durchführung eines zwischensprachlichen Identifikationstransfers ausreicht. A. ist damit primär ein fremdsprachendidaktischer Begriff.

In →Serien meint A. →Bedeutungsadäquanz von Wörtern unterschiedlicher Sprachen. Die Serie fr. *formule*, it./pt./sp./en. *formula*, dt. *Formel* ist sowohl bedeutungsadäquat als auch →formkongruent.

Adstrat ist ein Begriff der Kontaktlinguistik und meint das enge Nebeneinander unterschiedlicher Sprachen oder Varietäten. Dies war z.B. über Jahrhunderte hinweg zwischen dem gelehrten Latein und den europäischen Volkssprachen der Fall. Das enge Neben- oder besser funktionale Miteinander der Sprachen hat besonders im Wortschatz Folgen hinterlassen. Nachbarbegriffe sind Superstrat (die Sprache, die sich historisch über eine andere legt bzw. diese ablöst) und Substrat (die Sprache, die abgelöst wird).

Bedeutungsadäquanz bezieht sich auf Wörter mit gleicher oder ähnlicher Bedeutung in verschiedenen Sprachen. Die Interkomprehensionsdidaktik wendet den Begriff pragmatisch mit Bezug auf das Lehren und Lernen fremder Sprachen an. B. zwischen →Interlexemen setzt einen ähnlichen →Bedeutungskern voraus, den mindestens zwei Adäquenzen aus verschiedenen Sprachen miteinander teilen. Dt. *Brot*, russ. *Хлеб*, fr. *pain*, it. *pane* sind bedeutungsadäquat, obwohl sich ihre Bedeutungsextensionen denotativ und konnotativ durchaus voneinander unterscheiden.

Bedeutungsäquivalenz (oder **strenge Intersynonymie**) liegt vor, wenn zwei in verschiedenen Sprachen formkongruente Wörter denotativ und konnotativ (paradigmatisch, syntagmatisch und diasystematisch [diachronisch, diatopisch, diastratisch, diakonnotativ, diachtechnisch, dianormativ und diafrequent]) einen identischen Status haben.

Bedeutungskern meint in der Interkomprehensionsdidaktik diejenige Bedeutung, von der ein Bedeutungswandel (-erweiterung, -verengung) ausgeht. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Bedeutungen, also auch Bedeutungskerne, vage und unscharf und damit wandelbar sind. In der interkomprehensionsdidaktischen Transferlehre

⁷⁸ Leser finden ein ausführliches terminologisches Register zur Interkomprehensionsdidaktik in Meißner (2004).

Der Kernwortschatz der romanischen Mehrsprachigkeit

meint B. dasjenige semantische Schema, von dem aus okkurrentielle Bedeutungen erschlossen werden.

Bedeutungstransfer meint den Identifikationstransfer von Bedeutungen. Außerhalb des Wortschatzes betrifft der B. vor allem sprachliche Funktionen (Aspekte, Modi, Tempora). Daher wird in diesen Fällen auch von **Funktionstransfer** gesprochen.

Bottom up-Verarbeitung. Ein in der Psycholinguistik im Zusammenhang mit Modellen der mentalen Verarbeitung sprachlicher Strukturen benutzter Begriff. B. bezeichnet eine Verarbeitungsrichtung, die von wahrnehmbaren Sprachformen (Graphemen, Phonemen bzw. Schriftzeichen, Lauten) zur Sinnkonstruktion verläuft. Man spricht auch von aufsteigenden oder aszendierenden Prozessen. Absteigende oder deszendierende Prozesse, die von einem →Konzept zu den Sprachformen oder Signifikanten verlaufen, werden als →top down-Verarbeitung bezeichnet.

Brückensprache meint diejenige Sprache, auf deren Schemata zurückgegriffen wird, um einen Identifikationstransfer in einer Zielsprache zu ermöglichen. B. kann entweder eine Muttersprache oder eine Fremdsprache sein.

Buchwort oder *mot savant* steht in der romanistischen Lexikologie für ein Wort vor allem lateinischen oder altgriechischen Ursprungs, das nicht durchgängig der mündlichen Tradition angehört hat und daher auch nicht die typischen morphologischen Merkmale diachronischer Mündlichkeit trägt. B. sind i.d.R. Neuentlehnungen und semantische Weiterentwicklungen aus den klassischen Sprachen, wobei ihre Bedeutungsseite die Kennzeichen späterer Epochen spiegelt (→*migrazione dotta*).

Didaktischer Transfer: Transfer von Lernerfahrungen. Er umfasst vor allem einschlägige Erfahrungen aufgrund von Sprachen- und Lernaufmerksamkeit (→Ressourcen).

Erbwort oder *mot populaire* meint in der romanistischen Sprachwissenschaft ein Wort, das ununterbrochen im Munde des Volkes lebte. Im Unterschied zu den →Buchwörtern hat sich der Lautstand von E. erheblich vom (zumeist lateinischen) Etymon entfernt. E. sind zu unterscheiden von Substratwörtern, die im Bereich der Romania i.d.R. auf vorlateinische Formen (gallische, iberische usw.) zurückgehen.

Etimologia remota bezeichnet ein einfaches Filiationsschema, das eine direkte Beziehung zwischen einem klassischen Etymon und seinen heutigen Deszendenten annimmt. Dies ist etwa der Fall, wenn man sagt: „Englisch *police* kommt von *πόλις* (Polis).“ Eine solche Aussage blendet die Geschichte der involvierten Wörter und Entwicklungen aus. So waren für die Entstehung des Kultismus *Polizei* nicht lat.

POLITIA maßgeblich, sondern die burgundische Kanzleisprache und die des Deutschen Reiches (Knemeyer 1978: 875). Erst von hier aus hat sich das Wort in Form und Bedeutung international entfaltet und verbreitet. Bezeichnenderweise ist die heutige Bezeichnung für Polizei im Griechischen αστυνομία.

Eurokomprehension ist ein von H. G. Klein (1997) geprägter Begriff. Er meint, dass Europäer unterschiedlicher Sprachen einander interkomprehensiv (→ Interkomprehension) verstehen können, so dass eine breite rezeptive europäische Mehrsprachigkeit erreichbar ist. Die E. ist in der vielsprachigen Europäischen Union von großer politischer Bedeutung, weil sie die Herstellung einer öffentlichen Meinungsbildung erleichtert (Meißner 2016).

Falsche Freunde (*faux amis, false friends, falsos amigos...*) sind Wörter verschiedener Sprachen, die zumeist unter morphologischem Aspekt einander ähneln, die jedoch unterschiedliche Bedeutungen – Denotationen oder Konnotationen – aufweisen.

Fehlerprophylaxe meint die Vorsorge gegen Fehler (→falsche Freunde).

Formkongruenz ist auf Wörter bezogen, deren Signifikanten einander interlingual stark ähneln: *liberty, liberté, libertà, libertär* usw. Der Begriff macht eine relative Aussage. So mag man darüber streiten, ob fr. *frère* und it. *fratello* trotz ihres gemeinsamen Etymons formkongruent sind. (→ Kodiertheit).

Formtransfer meint einen Transfer von Sprachformen bzw. von Signifikanten.

Funktionstransfer, →Bedeutungstransfer.

Grundwortschatz meint in der Tradition der z.B. in Deutschland gebräuchlichen Wortlisten zumeist den Wortschatz mit einer Frequenzmarkierung von unter 2000.

Homonymie: „Bedeutungsvielfalt lautlich übereinstimmender sprachlicher Zeichen“ (Lewandowski 1990: I, 405). Im Unterschied zur → Polysemie wählt die Bezeichnung H. die Formseite der Wörter zum Ausgangspunkt.

Hypothesengrammatik gehört wie →*Transfer* und →*Transferbasis* in das terminologische Repertoire der →Interkomprehensionsdidaktik. Gemeint ist jenes mentale Konstrukt, das sich einstellt, wenn man versucht, Regelmäßigkeiten und Informationen aus Texten vermeintlich ‘unbekannter’ Sprachen zu entschlüsseln. Die erkannten ‘Regeln’ bzw. die Grammatik verlangen eine Bestätigung (Verifikation oder Falsifikation oder Modifikation). Der Begriff bezieht sich auf die gesamte sprachliche Architektur, also auch auf den Wortschatz. Im Rahmen des interkomprehensiven Ansatzes zeigt die H. die →Lernersprache in statu nascendi.

Identifikationstransfer ist ein interlingualer Transfer, der zur Identifikation von Formen und/oder Bedeutungen bzw. Funktionen führt. Beim Transfer ist immer ein mentales Schema im Spiel, auf dessen Grundlage eine Form und/oder eine Bedeutung erschlossen wird. Die →Interkomprehensionsdidaktik hat den traditionellen Transferbegriff erweitert und unterscheidet grundlegend zwischen dem I., dem →Produktionstransfer und dem →didaktischen Transfer.

Interkomprehension. Das Kompositum bezeichnet die Fähigkeit, eine Sprache oder sprachliche Varietät zu verstehen, ohne sie in ihrer natürlichen Umgebung erworben oder durch Unterricht erlernt zu haben. I. beruht linguistisch auf lingualem Schemenwissen (→ Transferbasis), über das zwei oder mehr Sprachen miteinander in Beziehung gesetzt werden. Solche Transferbasen bestehen vor allem zwischen miteinander nahe verwandten Sprachen. I. ist als Strategie interkulturellen Kommunikationsverhaltens weitaus älter als unsere heutigen Sprachen.

Interkomprehensionsdidaktik. Der interkomprehensive Ansatz verfolgt das Ziel, Lerner fremder Sprachen für ihr lernrelevantes Vorwissen zu sensibilisieren und es für die Identifikation neuer sprachlicher Strukturen zu nutzen. Betroffen sind neben den lingualem vor allem auch volitionale Ressourcen (Sprach-, Spracherwerb und Lernaufmerksamkeit herstellen). Die I. setzt darauf, dass sich Lerner im Moment des Entwurfs der Zielsprachlichen →Hypothesengrammatik, d.i. im Moment der verstehenden Begegnung mit der neuen Zielsprache, der involvierten sprachlichen Strukturen und des eigenen Sprachlernverhaltens bewusst werden. Der inzwischen empirisch breit erforschte interkomprehensive Ansatz sollte daher regulärer Teil der fremdsprachenunterrichtlichen Methodik sein.

Interlexem meint ein formkongruentes Wort in verschiedenen Sprachen. [Interlexem](#) ist ein neutraler Ausdruck für den eingeführten Begriff des *Internationalismus*. Wörter, die zumeist fälschlicherweise als Internationalismen bezeichnet werden, sind i.d.R. nur Europäismen, d.h. lediglich in den europäischen Sprachen verbreitet: *Grammatik* (chin. *yǔfǎ, wénfǎ, jùfǎshū*; *Mathematik* *shùxué*; gegenüber *Kirche, kyrka, kerk, church, église, chiesa, iglesia* < lat. ECLESIA < gr. ἐκκλησία, chin. *jiàotáng* und weitere). Sprachen wie das Chinesische haben an der lateinischen und mittellateinischen Tradition (→Adstrat) keinen bzw. einen allenfalls über die Europäer und Amerikaner vermittelten Anteil. Sie teilen daher auch nicht die griechisch-lateinischen Etyma der europäischen Sprachen. Zugleich stellt die in diesen Sprachen abgelegte reiche eigenständige kulturelle Tradition originäre Bedeutungsadäquanzen bereit.

Interlexikologie ist der Teil der Lexikologie und der Interlinguistik, der den Mehrsprachenwortschatz untersucht. Dies ist der in unterschiedlichen Sprachen präsente Wortschatz (vgl. Wandruszka 1979; 1986).

Interlexis bezeichnet den Wortschatz, der verschiedenen Sprachen gemeinsamen ist.

Interligalex identischer formkongruenter lexematischer oder morphematischer Wortanteil in unterschiedlichen Sprachen (→Ligalex).

Interphonologie ist ein Terminus der Interlinguistik und bezieht sich (besonders im Falle der formkongruenten Interlexeme) auf vergleichbare Relationen bezüglich der Phoneminventare und der Silbenstruktur.

Kernwortschatz meint in Anlehnung an en. *core vocabulary* der Routledge-Terminologie den Wortschatz unterhalb des Frequenzrangs von 5000 (Davies 2006).

Kodiertheit oder **Kodierung** bezieht sich auf Formkongruenz und Formdivergenz innerhalb von Serien. Die Serie *liberty, liberté, libertà, liberdade, libertad* liefert ein Beispiel für Monokodiertheit, die englischen Synonyme für dt. Freiheit *liberty* und *freedom* sind hingegen bikodiert. Auf der Bedeutungsseite korrespondiert die K. mit dem Begriff der → Konzeptualisierung.

Kompetenz meint die 'Fähigkeit, eine konkrete Handlung durchzuführen', z.B. einen interlingualen Identifikationstransfer zu leisten. Jede K. ist aus interagierenden einfachen oder komplexen Ressourcen komponiert, die den unterschiedlichen Dimensionen von (a) Wissen, (b) Können und (c) Selbststeuerung (Motivation, Volitionalität) angehören. Jede Transferleistung verlangt die Aktivierung von Ressourcen aus all diesen Dimensionen. K. kann daher nicht allein unter Rückgriff auf linguistische Ressourcen beschrieben werden.

Konzept bezeichnet eine symbolische Repräsentation für sprachlich gefasste Bedeutungen. Im Modell des semiotischen Dreiecks sind K. mit Signifikanten und Referenzen verbunden. K. rufen Symbole bzw. Signifikanten wach, Signifikanten wiederum bezeichnen Referenzen bzw. Dinge oder Vorstellungen.

Konzeptualisiertheit oder **Konzeptualisierung** bezieht sich auf das Merkmal der Bedeutungsadäquanz. Monokonzeptualisierte Serien haben einen gemeinsamen Bedeutungskern.

Ko-Text ist der Text, der ein Wort umgibt; im Unterschied zum **Kontext**. Dieser Begriff meint die Situation, in der ein Text entsteht oder rezipiert wird (→Okkurrenzen bzw. Kookkurrenzen).

Lemma meint das in einer Liste oder einem Wörterbuch eingetragene Stichwort. Das L. ist der lexikographische Orientierungsschlüssel für die Bildung einer Serie (headword). Ein L. ist in der Regel die Grundform eines Wortes.

Lernersprache oder **Interlanguage** meint die transitorische Kompetenz, die ein Mensch entwickelt, der eine (neue) Sprache erwirbt. Die L. hat idiosynkratische, dynamische und systematische Züge. Sie kann erheblich von der präskriptiven oder statistischen Norm der Zielsprache abweichen. Die L. zeigt Spuren einer individuellen Sprachenerwerbsgeschichte; sie betrifft die individuelle Mehrsprachigkeit und damit auch die einem Individuum schon prozedural und deklarativ bekannten Sprachen. Spracherwerb ist nicht möglich, ohne dass eine Phase des 'Ausprobierens' und des 'Adaptierens' sprachlicher Formen und Funktionen durchlaufen wird (→ Hypothesengrammatik).

Lexem meint den nicht-morphematischen Bestandteil eines Wortes. L. bilden, anders als Morpheme, eine offene Klasse.

Ligalex bezeichnet ein gemeinsames Formelement zwischen formkongruenten oder zumindest formähnlichen Wörtern. Im Hinblick auf den →Identifikationstransfer ist es in Fällen sogenannter *mots composés* sinnvoll, zwischen morphologischen (Vorsilben, Nachsilben) und lexematischen Ligalexen zu unterscheiden. Lexematische Ligalexe sind Träger der Kernbedeutung eines Kompositums. Sie sind für das Verstehen von Texten konstitutiv.

Makrostruktur bezeichnet in der Metalexikographie die Struktur eines Wörterbuches. Kennzeichen sind Einsprachigkeit, Zweisprachigkeit oder Mehrsprachigkeit, Ausrichtung auf ein bestimmtes Register (z.B. umgangssprachlich, fachsprachlich usw.), Zahl der Eintragungen usw. (→Mikrostruktur).

Migrazione dotta bezeichnet ein Filiationsschema. Es bedeutet, dass Kultismen in der Form zwar auf das Griechische oder Lateinische zurückgehen, ihre Bedeutung jedoch im Wesentlichen nachantiker Prägung ist. Dies zeigen besonders klar ihre Polysemien und Referenzen. Der heutige semantische Status dieser Wörter ist das Ergebnis eines im Vergleich zur Antike ganz erheblichen zivilisatorischen und kulturellen Wandels.

Mikrostruktur bezeichnet den Aufbau bzw. die Struktur von Wörterbuchartikeln: Kennzeichnung der Wortklasse, Genus, Definition, Anwendungsbeispiele usw.

Monokodierung: Innerhalb von Serien oder zwischen Adäquanzen unterschiedlicher Sprachen meint der Terminus Formkongruenz. M. verweist auf identische Etyma verschiedener Deszendenten. →Serien sind mono- oder mehrfach kodiert.

Monokonzeptualisierung korreliert mit dem Nachbarbegriff der Monokodierung. Allerdings bezieht sich der Begriff auf die Bedeutungsebene der Wörter. In diesem Sinne knüpft er an die → Bedeutungsadäquanz an.

Morphem meint (hier) das Form- oder Bildungselement eines Wortes im Gegensatz zur Wurzel bzw. dem → Lexem. Während Lexeme frei oder autonom benutzt werden (z.B. *bleiben, schreiben*), sind Morpheme gebunden und können nicht selbstständig verwendet werden (etwa die Vorsilbe *ver-* in *verbleiben, verschreiben*). Die Übergänge zwischen Lexemen und Morphemen sind für linguistische Laien nicht immer ganz klar: Ist z.B. das englische Pronomen *I* (in *I go*) ein Lexem oder ein Morphem, kann sich doch das Italienische mit *vado* begnügen.

Neolateinische Kompositionsweise meint die Bildung eines (modernen) Neologismus aus lateinischen Elementen.

Okkurrenz meint das Vorkommen eines Lexems, eines Morphems oder einer Bedeutung in einem Text oder Korpus. **Kookurrenten** sind Wörter, die ein Zielwort umgeben. In Bezug auf ein Zielwort sind O. frei kombinierbar oder – z.B. in Fällen fester Fügungen – nicht frei kombinierbar bzw. idiomatisch fixiert.

Opazität: Opake Wörter geben, für sich genommen, kein interlinguales Formmerkmal, um ihre Bedeutung zu verstehen. O. entsteht materiell durch unterschiedliche → Interligalexe, subjektiv durch die Begrenztheit des individuellen lernerseitigen Wissens. Z.B. setzt die Unkenntnis der japanischen Schriftzeichen grundsätzlich japanische Grapheme opak.

Panromanismen sind formkongruente Bedeutungsäquivalenzen, die sich in allen romanischen Sprachen finden lassen.

Polysemie: Mehrdeutigkeit von Wörtern. Sie entsteht, wenn dem der Wortform (Signifikant) unterschiedliche Bedeutungen (Signifikate) zugeordnet werden.

Proaktive Transferprozesse sind Aktivitäten, in denen ein Transfereffekt auf der Grundlage eines schon bekannten Wissensschemas eintritt. So erkennt ein Spaziergänger in einer katalanischen Stadt, dass *Plaça de la Vila* fr. *place de la ville* entspricht, *passeig* einem *passage* ähnelt usw. Proaktive Transferprozesse betreffen auch Lernerfahrungen. Im vorliegenden Beispiel etwa: Das Französische nützt, um Katalanisch zu verstehen. Diese Erkenntnis führt zu einer Verhaltensroutine: Ich greife auf mein operables Vorwissen (aus dem Französischen, Spanischen) zurück, um Katalanisch zu verstehen.

Produktionstransfer ist ein Transfer, der zu einer produktiven, das Sprechen oder das Schreiben betreffenden Leistung führt.

Profilwörter sind Einheiten, die nur in einer Sprache vorkommen und für diese typisch sind: it. *fiume* (lat. FLUMEN) im Vergleich zu frz. *rivière*, pt./sp. *rio* (<RIVUS). P. stellen keine Formkongruenzen für einen interlingualen →Identifikationstransfer bereit.

Referenz → Konzept.

Ressourcen bezeichnen Wissenselemente verschiedener Dimension (Wissen – Können – Einstellungen und Haltungen) und Komplexität. Ressourcen sind Bausteine von Kompetenzen. R. umfassen nicht nur bewusstseinspflichtige Inhalte (um zu schwimmen, benötigt man kein explizites Wissen zu den einzelnen physischen Aktivitäten, die das Schwimmen bewirken) (→ Wissenskategorien, →REPA).

Retroaktive oder **rückläufige Transferprozesse** bezeichnen Lerneffekte, die im Fall eines lingualen Transfers von einer erst neu 'entdeckten' Formkongruenz oder Bedeutungsadäquanz in einer Zielsprache X in die Brückensprache Y zurück verlaufen. Ein solcher Transfer wird z.B. generiert, wenn ein Lerner bemerkt, dass pt./sp. *paulatinamente* im Französischen und im Italienischen kein Interligalex hat, wohl aber im Lateinischen, und zwar *paulatim*. Auch die Feststellung, dass es etwas Bestimmtes in der Sprache X *nicht* gibt (im Unterschied zu Sprache Y), ist ein Transfereffekt. R. umfassen alle Typen des Transfers, auch den →didaktischen Transfer.

Serien umfassen Wörter unterschiedlicher Sprachen, die unter einem bestimmten Kriterium einander zugeordnet werden können. Sie spiegeln zumeist Formkongruenz und/oder Bedeutungsadäquanz, sie können jeweils komplett, gebrochen oder opak sein. Im KRM umgreifen S. bedeutungsadäquate Wörter verschiedener Sprachen.

Signifikant und **Signifikat →Konzept.**

Silbe bezeichnet die Einheit des Sprechkontinuums, die sich in einem Zug voziehen lässt. In diesem Sinne sind S. komponierte Bildungselemente von Wörtern oberhalb einzelner Laute. Die historische Lautlehre der romanischen Sprachen unterscheidet zwischen offenen und geschlossenen S. Offene S. enden auf Vokale (FRA-TER), geschlossene auf Konsonanten (*cam-bio*). Lat. -a- in offener Silbe generiert fr. -e-: FRA-TER → *frère*.

System ist ein Grundbegriff der nach-saussureschen Linguistik und meint ein Ensemble von funktionalen Relationen (Phonemen, Morphemen, Syntagmata), die aufeinander bezogen sind und einander ergänzen. Die Interkomprehensionsdidaktik benutzt den Terminus im Zusammenhang mit der →Hypothesengrammatik. Beim Abgleich zwischen sprachlichen Formen und Funktionen spielt die Relation der

Elemente eine wesentliche Rolle. Systeme sind umso fester, desto enger ein Ensemble definiert ist. Die Interkomprehensionsdidaktik trägt dem Rechnung, indem sie zwischen S. und →Systematizität unterscheidet.

Systematizität bezieht sich im Unterschied zu →System auf Teilelemente eines sprachlichen Ensembles. In diesem Sinne fasst S. Regelmäßigkeiten. Solche lassen sich nicht nur intralingual, sondern auch interlingual feststellen, z.B. in Gestalt sog. interphonologischer Regularitäten.

Substratwort, → Erbwort, →Adstrat.

Top down-Prozesse → Bottom up.

Transfer wird in der Bedeutung benutzt, wie ihn die →Interkomprehensionsdidaktik definiert hat. Im KRM ist vor allem der interlinguale →Identifikationstransfer betroffen. Gemeint ist die mentale Organisation der notwendigen →Ressourcen der lingualen, attitudinalen und prozeduralen Wissensdimensionen.

Transferbasis meint dasjenige Wissensselement, das als Ressource für die Lösung einer Aufgabe dienlich sein kann. Linguistische T. wirken sowohl intra- als auch interlingual. So kann fr. *utile* intralingual zur Identifikation von fr. *utiliser, utilité, inutile, utilement, utilisable, utilisabilité...* führen; sodann interlingual zu it. *utile, utilità...*, en. *useful, utility/usefulness, usability, sp. útil, utilidad...*, pt. *útil, utilidade...* (→Ligalex). Unter T. sind auch Wissensschemata zu verstehen, die verhaltens- bzw. lernbezogen wirken; z.B., dass der Einsatz von Strategien zielführend ist. T. betreffen also nicht nur das Sprachenwissen, sondern auch das auf Sprachen bezogene Lernwissen mit den Komponenten der Selbststeuerung, der Motivation und der Sprachlernkompetenz.

Transparenz bezieht sich auf die Eigenschaft von Wörtern, die, für sich genommen, bereits eine hinreichende Information (→Transferbasis, Interligalex) liefern, um den Signifikanten einer anderen Sprache zu dekodieren, ohne auf den →Ko-Text zuzugreifen (→Opazität).

11 Literatur

I Monographien und Aufsätze

- Aitchison, Jean (1994): *Wörter im Kopf. Eine Einführung in das mentale Lexikon* (a.d. Englischen von Martina Wiese). Tübingen Niemeyer (engl. 1987).
- Arntz, Rainer (1999): Passive Mehrsprachigkeit - Eine Chance für die kleinen Sprachen Europas.“ In: Kischel, Gerhard & Gothsch, Eva (Hrsg.): *Wege zur Mehrsprachigkeit im Fernstudium*. Hagen (Fernuniversität), 101-114
- Ausubel, David (1968): *Educational Psychology. A Cognitive View*. New York: Harcourt Brace & World.
- Balboni, Paolo (2007): Dall'intercomprensione all'intercomunicazione romanza. In: Capucho, Filomena. Alves de Paula Martin, Adriana. Degache, Christian & Tost, Manuel (org.): *Diálogos em intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Editora, 447-461.
- Baldinger, Kurt (1984): *Vers une sémantique moderne*. Paris: Klincksieck.
- Bär, Marcus (2009): *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Tübingen: Narr.
- Bär, Marcus. Gerdes, Barbara. Meißner, Franz-Joseph & Ring, Julitte (2005): Spanischunterricht einmal anders beginnen - Erfahrungen mit einem vorgeschalteten Interkomprehensionsmodul. In: *Hispanorama* 110/4, 84-93.
- Barz, Irmhild (2001): Wörterbücher. In: Helbig, Gerhard. Götze, Lutz. Henrici, Gert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: De Gruyter, 2 Halbbände, 204-214.
- Battaglia, Salvatore (dir.) (1970): Presentazione. In: Battaglia, Salvatore (dir.): *Grande dizionario della lingua italiana*. Torino: Editrice Torinese (1970ff.).
- Bausch, Karl-Richard. Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke (4. völlig neu bearb. Ausgabe).
- Beauchemin, Normand, Martel, Pierre & Théoret, Michel (1992): Introduction. In: *Dictionnaire de fréquence des mots du français parlé au Québec. Fréquence, dispersion, usage, écart réduit*. New York/Bern/Frankfurt a.M. Peter Lang.
- Bertrand, Yves & Christ, Herbert (Koord.) (1990): Vorschläge für einen erweiterten Fremdsprachenunterricht. In: *Neusprachliche Mitteilungen* 43, 208-212.
- Biderman Camargo, María Teresa (1996): Léxico e vocabulário fundamental. In: *Alfa* 40, 27-46.
- Bieritz, Wolfgang (1974): *Semantischer Transfer auf verwandte Fremdsprachen. Die Bedeutungerschließung der Inhaltswörter des spanischen Grundwortschatzes durch Schüler und Studenten mit lateinischen und französischen Vorkenntnissen*. Bochum: Seminar für Sprachlehrforschung. (vgl. hierzu die Rezension von I. Christ in *Die Neueren Sprachen* 78, 205-206).

Literatur

- Böing, Maik (2004): Interkomprehension und Mehrsprachigkeit im zweisprachig deutsch-französischen Bildungsgang. Ein Erfahrungsbericht. In: *französisch heute* 35, 18-31.
- Bolinger, Dwight D. (1948): Identical Cognates in English and Spanish. In: *Hispania* 31, 271-279.
- Blanche-Benveniste, Claire. Mota, María Antónia. Simone, Raffaele. Bonvino, Elisabetta. & Uzcanga-Viva, Isabel (1997): *Eurom4. Método de ensino simultâneo das línguas românicas. Método para la enseñanza simultánea de las lenguas románicas. Metodo di insegnamento simultaneo delle lingue romanze. Méthode d'enseignement simultanée des langues romanes*. Firenze: La Nuova Italia. (mehrere Neuauflagen und Überarbeitungen).
- Braun, Peter (1990): Internationalismen – gleiche Wortschätze in europäischen Sprachen. In: Braun et al., 13-32.
- Braun, Peter. Schaefer, Burkhard & Volmert, Johannes (Hrsg.) (1990): *Internationalismen. Studien zur interlingualen Lexikologie und Lexikographie*. Tübingen: Niemeyer.
- Braun, Peter. Schaefer, Burkhard & Volmert, Johannes (Hrsg.) (2003): *Internationalismen. Studien zur interlingualen Lexikologie und Lexikographie II*. Tübingen: Niemeyer.
- Bürgel, Christoph & Siepman, Dirk (2013): Wortschatz- und Hörverstehenskompetenz von Französischlehrern- und -studierenden. In: Tinnefeld, Thomas (Koord.): *Hochschulischer Fremdsprachenunterricht. Anforderungen - Ausrichtung - Spezifik*. Saarbrücken: HTW Saar, 91-113.
- Burkhard, Livia (1995): *Unbekannte Wörter in fremdsprachlichen Texten. Eine Untersuchung zur Rolle des Kontextes in Bedeutungserschließungsprozessen am Beispiel des Französischen*. Bochum: Brockmeyer.
- Büttner, Anja (2012): *Internationalismen im Grundwortschatz: Untersuchungen zur romanistischen Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Würzburg (Magisterarbeit).
https://opus.bibliothek.uni-wuerzburg.de/files/6825/Magisterarbeit_Anja_Buettner_2.pdf
- Butzkamm, Wolfgang (2004): Monolingual principle. In: Byram, Michael (ed.): *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London/New York: Routledge, 415-418.
- Calvi, Maria 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.
- Cartagena, Nelson & Gauger, Hans-Martin (1989): *Vergleichende Grammatik. Spanisch-Deutsch. Teil 2*. Mannheim: Duden.
- Carullo, Ana María. Marchiaro, Silvana & Pérez, Ana Cecilia (2010): Estrategias cognitivas y metacognitivas en hispanohablantes debutantes en lectura intercomprensiva romances. In: Doyé & Meißner (eds.), 250-266.
- Carullo, Ana María. Torre, María Luisa. Marchiaro, Silvana. Brunel Matias, Richard. Pérez, Ana Cecilia. Arróniz, Marta & Voltarel, Silvina (2007): *Intercomprensión en Lenguas Romances. Propuesta didáctica para el desarrollo de estrategias de lectura plurilingüe*. Córdoba: Universidad Nacional. Del Copista.

Der Kernwortschatz der romanischen Mehrsprachigkeit

- CEFR = Council of Europe (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe.
- Christ, Herbert (1983): Zur Geschichte des Französischunterrichts und der Französischlehrer. In: Manzmann, Anneliese (Hrsg.): *Geschichte der Unterrichtsfächer I: Deutsch, Englisch, Französisch, Russisch, Latein, Griechisch, Musik, Kunst*. München: Kösel, 94-117.
- Christ, Ingeborg (1970): Ein verbindlicher Grundwortschatz für den Französischunterricht? In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 17, 32-40.
- Council of Europe (2010): *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Language Policy Division (www.coe.int/lang).
- Cresti, Emanuela & Moneglia, Massimo (eds.) (2005): *C-Oral-Rom. Integrated Reference Corpora for Spoken Romance Languages*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Cresti; Emanuela & Panunzi, Alessandro (2013): *Introduzione ai corpora dell'italiano*. Bologna: Il Mulino: Itinerari.
- Darlau, Simone, s. Abt. II: Glossare.
- Davies, Mark (2006): Introduction. In: RFDS, 1-10.
- Dechert, Hans W. Möhle, Dorothea & Raupach, Manfred (1984): *Second Language Productions*. Tübingen: Narr.
- Denninghaus, Friedhelm (1976): Der kontrollierte Erwerb eines potentiellen Wortschatzes im Fremdsprachenunterricht. In: *Praxis des fremdsprachlichen Unterrichts* 23, 3-14.
- Doyé, Peter & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.) (2010): *Lernerautonomie durch Interkomprehension / Promoting Learner Autonomy Through Intercomprehension / L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension*. Tübingen: Narr Verlag.
- Eckman, Fred R. (1977): Markedness and Contrastive Analysis Hypothesis. In: *Language Learning* 27, 315-330.
- Engelkamp, Johannes (1985a): Die Repräsentation von Bedeutung. In: Schwarze & Wunderlich, 292-313.
- Engelkamp, Johannes (1985b): Die Verarbeitung von Bedeutung. In: Schwarze & Wunderlich, 233-365.
- Europäische Kommission (2012): *Die europäischen Bürger und ihre Sprachen. Bericht 2012*. Europäische Kommission.
- Ferstl, Evelyn & Flores d'Arcais, Giovanni (1999): Das Lesen von Wörtern und Sätzen. In: Friederici (Hrsg.), 203-246.
- Frauenfelder, Uli H. & Floccia, Caroline (1999): Das Erkennen gesprochener Wörter. In: Friederici (Hrsg.), 1-48.
- Friederici, Angelia (Hrsg.) (1999): *Sprachrezeption*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hofrefe.

Literatur

- Gauger, Hans-Martin (1989). Falsche Freunde zwischen dem Deutschen und dem Spanischen. Ein lexikalisches Problem für Lernende (und Lehrende). In: Cartagena et al., I, 581-615.
- GER = Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen – lehren – evaluieren*. Berlin/München: Langenscheidt.
- Gougenheim, Georges. Michéa, René. Rivenc, Paul & Sauvageot, Aurélien (1956): *L'élaboration du français élémentaire. Etude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. Paris: Didier.
- Greive, Artur (1971): Contributions à la lexicologie des mots savants : In: Bourdreault, Marcel (éd.): *Actes du XIIIe Congrès international de Linguistique et de Philologie Romanes : tenu à l'Université de Laval (Québec, Canada) du 29 août au 5 septembre 1971*. Québec: Presse de l'Université Laval 1976, 615-625.
- Grevisse, Maurice (1986): *Le bon usage. Grammaire française*. Paris: Duculot (12e éd. refondue par André Goosse).
- Guiraud, Perre (1968): *Les mots savants*. Paris : QS-J?.
- Guiraud, Pierre (1955) : *La sémantique*. Paris: QS-J?
- Hausmann, Franz Josef (1977): *Einführung in die Benutzung neufranzösischer Wörterbücher*. Tübingen: Niemeyer.
- Hausmann, Franz Josef (1979): Neue Wörterbücher für den Französischunterricht. Oder: Was ist ein Schulwörterbuch? In: *Die Neueren Sprachen* 78, 331-351.
- Hausmann, Franz Josef (2002): Nur nützliche Wörter lernen! Durchsichtigkeit des Wortschatzes und Optimierung der Wortschatzarbeit. In: *französisch heute* 33, 256-269.
- Hausmann, Franz Josef (2005a): *Der undurchsichtige Wortschatz des Französischen. Lernwortlisten für Schule und Studium*. Aachen: Shaker.
- Hausmann, Franz Josef (2005b): Transparenter und opaker Lernwortschatz im Französischen. In: Herbst, Thomas (Hrsg.): *Linguistische Dimensionen des Fremdsprachenunterrichts. Aus Anlass des 60. Geburtstages von David Heath*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 81-92.
- Hausmann, Franz Josef (2005c): Wissenschaftliche Einführung. In: Darlau, 7-11.
- Hausmann, Franz Josef & Seibicke, Wilfried (1989): Das Internationalismenwörterbuch. In: Hausmann, Franz Josef. Reichmann, Otto. Wiegand, Herbert Ernst & Zgusta, Ladislav (Hrsg.): IX/ IV: *Wörterbuchtypen*, 119, 1179-1184.
- Heier, Anke (2012): *Deutsche Fremdwortlexikografie zwischen 1800 und 2007: zur metasprachlichen und lexikografischen Behandlung äußeren Lehnguts in Sprachkontaktwörterbüchern des Deutschen*. Berlin/New York: De Gruyter.
- Heinz, Michaela (2009): Le Robert Quotidien – un dictionnaire « maître de langue. In: Heinz, Michaela (éd.): *Le dictionnaire maître de langue. Lexicographie et didactique*. Berlin: Frank & Timme, 59-96.
- Höfler, Manfred (1972): *Zur Integration der neulateinischen Kompositonsweise im Französischen, dargestellt an den Bildungen auf (o)manie und (o)mane*. Tübingen: Niemeyer.

Der Kernwortschatz der romanischen Mehrsprachigkeit

- Hofmann, Charlotte (2000): The spread of English and the growth of multilingualism with English in Europe. In: Cenoz; Jasone & Jessner, Ulrike (eds.): *English in Europe. The Acquisition of a third Language*. Clevedon: Multilingual Matters, 1-21.
- Hufeisen, Britta & Marx, Nicole (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.
- Kane, Mohamadou (1974): *Dictionnaire du français fondamental pour l'Afrique*. Jean David (Paris : Didier 1974) : Ethiopiques 3,
<http://ethiopiques.refer.sn/spip.php?article497>
- Klein, Horst G. (1997): Das Neldophon: Ist Eurocomprehension machbar? In: Moelleken, Wolfgang & Weber, Petr J. (Hrsg.): *Neue Forschungsarbeiten zur Kontaktlinguistik*. Bonn: Dümmler, 270-278.
- Klein, Horst G. (2002): Das Französische: die optimale Brücke zum Leseverstehen romanischer Sprachen. In: *französisch heute* 33, 34-46.
- Klein, Horst G. (2008) : L'anglais, base possible de l'intercompréhension romane. In : *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie* 149, 119 – 128.
- Klein, Horst G. & Reissner, Christina (2003): *EuroComRom. Die historischen Grundlagen der romanischen Interkomprehension*. Aachen: Shaker.
- Klein, Horst G. & Stegmann, Tilbert D. (2000): *EurocomRom. Die sieben Siebe. Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker.
- Koch, Peter & Oesterreicher, Wulf (1990): *Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch*. Tübingen: Niemeyer.
- Knemeyer, Franz-Ludwig (1978): Polizei. In: Brunner, Otto. Conze, Werner & Koselleck, Reinhart (Hrsg.): *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*. Stuttgart: Klett-Cotta, 875-897.
- Krämer, Martine (1991): *L'interlocution exolingue: hispanophones et Français en conversation informelle*. Wilhelmsfeld: Egert 1991.
- Krechel, Hans-Ludwig. Marx, Diemo & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.) (1999): *Kognition und neue Praxis im Französischunterricht. Akten des Französischlehrertages der VdF/NRW an der Bergischen Universität/GHS Wuppertal 1996*. Tübingen: Narr.
- Krohn, Dieter (1992): *Grundwortschätze und Auswahlkriterien*. Göteborg: Universität.
- Kühn, Peter (1990a): *Der Grundwortschatz. Bestimmung und Systematisierung*. Tübingen: Niemeyer.
- Kühn, Peter (1990b): Das Grundwortschatzwörterbuch. In: Hausmann, Franz Josef. Reichmann, Oskar. Wiegand, Herbert Ernst & Zgusta, Ladislav (Hrsg.): *Wörterbücher. Dictionaries. Dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie*. Berlin, New York: de Gruyter, VII: 1353-1364
- Kußmaul, P. (1994): Semantic Models and Tranlating. In: *Target* 6/1, 1-13.
- Lepschy, Anna & Lepschy, Giulio (1986): *Die italienische Sprache*. Tübingen: Narr.

Literatur

- Lewandowski, Theodor (1990): *Linguistisches Wörterbuch*. Wiesbaden: UTB (5. überarb. Aufl.).
- Lübke, Diethard (1982): *Das Wörterbuch im Französischunterricht. Überlegungen zu den Schulwörterbüchern von morgen* (Langenscheidts Arbeitshilfen für den Fremdsprachenlehrer 17), München: Langenscheidt.
- Lübke, Diethard (1984): Der potentielle Wortschatz im Französischen. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 31, 372-379.
- Luhmann, Niklas (1995): *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft 4*. Frankfurt a.M.: Surkamp.
- Lutjeharms, Madeline (2002): Lesestrategien und Interkomprehension in Sprachfamilien». In: Kischel (Hrsg.): *EuroCom - Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien. Tagungsband des internationalen Fachkongresses zum Europäischen Jahr der Sprachen 2001. Hagen, 9.-10. November 2001*. Aachen: Shaker, 124-140.
- Lutjeharms, Madeline (2007): Processing levels in foreign language reading. In: ten Thije, Jan D. & Zeevaert, Lutger (eds.): *Receptive Multilingualism: Linguistic analyses, language policies and didactic concepts*. Amsterdam: Benjamins, 265-284.
- Martinet, André (1990): La synchronie dynamique. In: *Linguistique* 26, 13-25.
- Meißner, Franz-Joseph (1976): *Wortgeschichtliche Untersuchungen im Umfeld von französisch enthousiasme und génie*. Genf: Droz.
- Meißner, Franz-Joseph (1982): Maistre Nicolas Oresme et la lexicographie française. In: *Cahiers de Lexicologie* 40, 51-66.
- Meißner, Franz-Joseph (1987): Der französische Sprechwortschatz nach lexikodidaktischen Gebrauchsklassen. In: *Die Neueren Sprachen* 86, 554-568.
- Meißner, Franz-Joseph (1989): Die Bildung der Ellipse *progrès* absolut 'Fortschritt'. In: *Romanistisches Jahrbuch* 40, 60-82.
- Meißner, Franz-Joseph (1990a): *Demokratie. Entstehung und Verbreitung eines internationalen Hochwertwortes mit besonderer Berücksichtigung der Romania*. Stuttgart: Steiner.
- Meißner, Franz-Joseph (1990b): Grundwortschatz und Sprachenfolge. Eine statistische Quantifizierung zum lexikalischen Transfer: Französisch/Englisch - Englisch/Französisch mit Spanisch, Italienisch. In: *französisch heute* 28, 377-387.
- Meißner, Franz-Joseph (1990c): Sprechsituation als mathematische Größe: $SIT\ n = 9^{(n-1)} + 9$. In: *Papiere zur Linguistik* 43, 101-108.
- Meißner, Franz-Joseph (1993a): Interlexis: ein europäisches Register und die Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: *Die Neueren Sprachen* 92, 532-554.
- Meißner, Franz-Joseph (1998b): Transfer beim Erwerb einer weiteren romanischen Fremdsprache: das mehrsprachige mentale Lexikon. In: Meißner & Reinfried (Hrsg), 45-69.

Der Kernwortschatz der romanischen Mehrsprachigkeit

- Meißner, Franz-Joseph (2000): Zwischensprachliche Netzwerke. Mehrsprachigkeitsdidaktische Überlegungen zur Wortschatzarbeit. In: *französisch heute* 31, 55-67.
- Meißner, Franz-Joseph (2003a): Altsprachlicher Unterricht und Fremdsprachenunterricht. In: Bausch et al. (Hrsg.), 151-156.
- Meißner, Franz-Joseph (2003b): Wörterbücher. In: Bausch et al. (Hrsg.), 402-406.
- Meißner, Franz-Joseph (2004): Introduction à la didactique de l'eurocompréhension. In: Meißner et al., 7-140.
- Meißner, Franz-Joseph (2006): Le Français fondamental et les vocabulaires de base en Allemagne. In: *Documents pour l'histoire du français langue étrangère et seconde* 36, 119-138.
- Meißner, Franz-Joseph (2010a): Gab es eine Mehrsprachigkeitsdidaktik ante litteram? Ein historisches Aperçu. In: Gnutzmann, Claus & Königs, Frank G. (Koord.): *Themenschwerpunkt: Geschichte des Fremdsprachenunterrichts. Festschrift für Ekkehard Zöfgen. Fremdsprachen Lehren und Lernen* 39, 133-144.
- Meißner, Franz-Joseph (2010b): Interkomprehension empirisch geprüft: Kompetenzprofile, Mehrsprachenerlebnis, Lernerautonomisierung. In: Doyé & Meißner (eds.), 193-224.
- Meißner, Franz-Joseph (2013a): 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. <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2013/9525/>, 9-70.
- Meißner, Franz-Joseph (2013b): *Die REPA-Deskriptoren der ‚weichen‘ Kompetenzen. Eine praktische Handreichung für den kompetenzorientierten Unterricht zur Förderung von Sprachlernkompetenz, interkulturellem Lernen und Mehrsprachigkeit*. GiF:on 2. <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2013/9372/>
- Meißner, Franz-Joseph (2016): *Eurocomprehension – the positive impacts of plurilingual competence on European democracy*. In: Gohard-Radenkovic, Aline (éd.): *Plurilinguisme, le pluriculturalisme et l'anglais dans la mondialisation/Plurilingualism and English in a globalized world. Papers of the International Conference. Angers 7-10/10/2015*. Frankfurt: Peter Lang (im Druck).
- Meißner, Franz-Joseph (2017): *Interkomprehension und Sprachlernkompetenz. Einführung in die romanische Transferpraxis*. Aachen: Shaker.
- Meißner, Franz-Joseph. Meissner, Claude. Klein, Horst G. & Stegmann, Tilbert D. (2004): *EuroComRom. Lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*. Aix-la-Chapelle: Shaker.
- Meißner, Franz-Joseph & Reinfried, Marcus (Hrsg.) (1998): *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr.
- Michéa, René (1978): Les vocabulaires fondamentaux dans l'enseignement des langues. In: *Le français dans le monde* 103, 11-13.
- Möhle, Dorothea & Raupach, Manfred (1993): Ausdrucksschwierigkeiten als Merkmal von Lernaltersprache. Sprachproduktion fortgeschrittener Lerner im Französischen. In: Henrici,

Literatur

- Gerd & Zöfgen, Ekkehard (Koord.): *Fehleranalyse und Fehlerkorrektur*. Tübingen: Narr, 109-128.
- Morkötter, Steffi (2016): *Förderung von Sprachlernkompetenz zu Beginn der Sekundarstufe. Untersuchungen zu früher Interkomprehension*. Tübingen: Narr.
- Müller, Bodo (1975): *Das Französische der Gegenwart: Varietäten - Strukturen – Tendenzen*. Heidelberg: Winter.
- Müller-Lancé, Johannes (2003): *Der Wortschatz romanischer Sprachen im Tertiärsprachenerwerb. Lernerstrategien am Beispiel des Spanischen, Italienischen und Katalanischen*. Tübingen: Stauffenberg.
- Müller-Spitzer, Carolin (ed.) (2014): *Using Online-dictionaries*. Berlin/New York: De Gruyter.
- Naiman, Neil. Fröhlich, Maria. Stern, H.H. & Todesco, Angie (1996): *The Good Language Learner*. Foreword by Christopher Brumfit. Cleveland/Philadelphia/Adelaide: Multilingual Matters.
- Nation, I.S. Paul (2006): How large a vocabulary is needed for reading and listening? In: *Canadian Modern Language Review* 63, 59-82.
- Nation, Paul (1990): *Teaching and Learning Vocabulary*. New York: Newbury House.
- Nickolaus, Günter (1972): Noch einmal: ‚Ein verbindlicher Grundwortschatz für den Französischunterricht?‘ Stellungnahme zu dem Aufsatz von Ingeborg Christ (1970: 32-40). In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 19, 327-328.
- Norman, Donald A. (1982): *Learning and Memory*. San Francisco: Freeman.
- Perkuhn, Rainer. Keibel, Holger & Kupietz, Marc (2012): *Korpuslinguistik*. Paderborn: Finck.
- Raupach, Manfred (1973): Kontrastive Linguistik und Französischunterricht. In: *französisch heute* 4, 75-80.
- Raupach, Manfred (1994): Das mehrsprachige mentale Lexikon. In: Börner, Wolfgang & Vogel, Claus (Hrsg.): *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb*. Tübingen: Narr, 19-37.
- Raupach, Manfred (2000): Modellierung von Mehrsprachigkeit - der Beitrag aktueller empirischer Forschung zum mentalen Lexikon. In: Helbig, Beate. Kleppin, Karin & Königs, Frank (Hrsg.): *Sprachlehrforschung im Wandel. Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Festschrift für Karl-Richard Bausch zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Stauffenburg, 323-337.
- Raasch, Albert (1972): Neue Wege zu einem Grundwortschatz. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 19, 235-244.
- Raasch, Albert (1978): Eine neues *Français Fondamental*? Das Europarat-Projekt 'Un Niveau Seuil'. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 25, 292-301.
- Rey-Debove, s. Verzeichnis II: Glossare.
- Reinfried, Marcus (1998): Transfer beim Erwerb einer weiteren romanischen Fremdsprache: Prinzipielle Relevanz und methodische Integration in den Fremdsprachenunterricht. In: Meißner & Reinfried (Hrsg.), 23-44.

Der Kernwortschatz der romanischen Mehrsprachigkeit

- REPA = frz. CARAP = Candelier, Michel (coord.) (2007): *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Version 2 - Juillet 2007. Graz: CELV.
- Richterich, René (1980): L'antidéfinition des besoins langagiers comme pratique pédagogique. In: *Le français dans le monde* 149, 54-58.
- Rossini Favretti, Rema (2000): Progettazione e costruzione di un corpus di italiano scritto: CORIS/CODIS. In Rossini Favretti, Rema (a cura di): *Linguistica e informatica. Multimedialità, corpora e percorsi di apprendimento*. Roma: Bulzoni, 39-56.
- Rubin, Joan & Thompson, Irene (1994). *How to Be a More Successful Language Learner. Towards Learner Autonomy*. (2nd ed.). Boston/Mass.: Heinle & Heinle.
- Saussure, Ferdinand de (2005): *Course in General Linguistics*. Edited by Charles Bally and Albert Sechehay. In collaboration with Albert Riedlinger. Translated, with an introduction and notes by Wade Baskin. New York/Toronto/London: McGraw-Hill Book Company. http://data.ulis.vnu.edu.vn/jspui/bitstream/123456789/2939/1/44_course%20of%20Saussure%20%28trung%2034%29.pdf.
- Savard, Jean-Guy & Richards, Jack (1970): Les indices d'utilité du vocabulaire fondamental français. Préface par W. F. Mackey. Québec: Presse de l'Université de Laval.
- Schaeder, Burkhard (1990): Das Problem der Äquivalenz aus der Sicht der Internationalismenforschung. In: Braun et al. (Hrsg.), 63-73.
- Schaeder, Burkhard (2002): Internationalismen. In: Cruse, A. Alan. Hundsnurscher, Franz. Job, Michael & Lutzeier, Peter Rolf (Hrsg.): *Lexikologie/Lexicology: Ein internationales Handbuch zur Natur und Struktur von Wörtern und Wortschatzen/International Handbook on the Nature and Structure of Words and Vocabular*. Berlin/New York: De Gruyter, I/1, 1380-1385.
- Scherfer, Peter (1999): Est-ce que l'apprentissage du vocabulaire se fait grâce aux exercices ou malgré eux? In: Krechel et al. (Hrsg.), 177-202.
- Schmidely, Jack. Alvar Ezquerro, Manuel & Hernández González, Carmen (2001): *De una a cuatro lenguas del español al portugués, al italiano y al francés*. Madrid: Arco/Libros.
- Schmidt, Ulrike (2005), s. Abt. II: Glossare.
- Schmitt, Christian (1996): Euromorphologie: Perspektiven einer neuen Teildisziplin. In: Dahmen, Wolfgang. Holtus, Günter. Kramer, Johannes. Metzeltin, Michael. Schweickard, Wolfgang & Winkelmann, Otto (Hrsg.): *Die Bedeutung der romanischen Sprachen im Europa der Zukunft. Romanistisches Kolloquium IX*. Tübingen: Narr, 119-146.
- Schneider, Astrid (1978): La fréquence lexicale. Teste de perception. In : *Le française moderne* 46, 6-11.
- Schwarze, Christoph & Wunderlich, Dieter (Hrsg.) (1985): *Handbuch der Lexikologie*. Königstein / Ts.: Athenäum.
- Selinker, Larry S. (1972): Interlanguage. In: *International Review of Applied Linguistics* 10, 219-231.
- Stefenelli, Arnold (1981): *Geschichte des französischen Kernwortschatzes*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Literatur

- Stefenelli, Arnold (1992): Die Transferierbarkeit des lateinischen Wortschatzes beim Erwerb romanischer Sprachen. In: *französisch heute* 23, 379-387.
- Tafel, Karin. Durić, Rašid. Lemmen, Radka. Olshevska, Anna & Przyborowska-Stolz, Agata (2009): *Slavische Interkomprehension - Eine Einführung*. Tübingen: Narr & Francke Attempt.
- Tassara Chávez, Gilda. Moreno Faria, Patricio & Varela Gajardo, Genoveva (2007) : *Interlat. Compreensão escrita em português, espanhol e francês/Comprensión escrita en portugués, español y francés. Compréhension écrite en portugais, espagnol et français*. Valparaíso: Ediciones universitarias.
- Trim, John L. (1978): *Des voies possibles pour l'élaboration d'une structure générale d'un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Tryk, H.E. (1968): Subjective scaling of word frequency. In: *American Journal of Psychology* 81, 170-177.
- Ullmann, Stephen (1975): *Précis de sémantique française*. Berne: Francke (1952).
- 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.
- Volmert, Johannes (2003): Überlegungen zur Konzeption eines Internationalismen-Wörterbuchs in zehn Sprachen. In: Baun et al. (Hrsg.), 245-270.
- Zemb, Jean M. (1978): *Vergleichende Grammatik. Französisch-Deutsch. Teil 1*. Mannheim: Duden.
- Wandruszka, Mario (1979): *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: Piper.
- Zimmer, Hubert D. (1985): Die Verarbeitung von Bedeutung: Verstehen und Benennen. In: Schwarze & Wunderlich, 314-332.
- Zimmer, Rudolf (1990): *Äquivalenzen zwischen Deutsch und Französisch. Theorie - Korpus - Indizes. Ein Kontextwörterbuch*. Tübingen: Niemeyer.
- Zimmermann, Rudolf (1990): Lexikalische Strategien: Perspektiven für die Wortschatzarbeit? *Die Neueren Sprachen* 89, 426-452.
- Zöfgen, Ekkehard (1994): *Lernerwörterbücher in Theorie und Praxis. Ein Beitrag zur Metalexikographie mit besonderer Berücksichtigung des Französischen*. Tübingen: Niemeyer.
- Zöfgen, Ekkehard (2006): Wortschatzdidaktik in chresto-lexikographischem Gewand. In: *französisch heute* 37 (2), 164-179.
- Zöfgen, Ekkehard (2010): Wörterbuchdidaktik. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Klett, 107-110.
- Zybatow, Lew (2003): The Foundations of EuroComSlav. In: Lew N. Zybatow (Hrsg.): *Europa der Sprachen: Sprachkompetenz - Mehrsprachigkeit - Translation. Akten des 35. Linguistischen Kolloquiums in Innsbruck 2000*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 17-32.

II Glossare

Bacelar do Nascimento, Maria Fernanda. Garcia Marques, M. L. & Segura da Cruz, M.L. (1987): *Português Fundamental, Métodos e Documentos, tomo 1, Inquérito de Frequência*, Lisboa: INIC, CLUL.

BADIP = *Banca di dati dell'italiano parlato*.

<http://badip.uni-graz.at/>

Batlle, Lluís. Haensch, Günther. Stegmann, Tilbert & Woith, Gabriele (1991): *Diccionari català-alemany/alemany-català*. Barcelona: Enciclopèdia catalane.

BLF = Leuven Language Institute: *Lexical Data Base for French. Base lexicale du français*.

<http://ilt.kuleuven.be/blf/>

Bosque, Ignacio (dir.) (2004): *REDES. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Madrid: Ediciones SM.

Bovier, Florence (2007): *Dizionario Italiano-Francese/Francese-Italiano*. Hopli.It (La grande libreria online)

http://www.grandidizionari.it/Dizionario_Francese-Italiano/

Brückner, Tobias & Sauter, Christa (1984): *Rückläufige Wortliste zum heutigen Deutsch*, Mannheim: Institut für Deutsche Sprache, 2 Bde.

Breitkreuz, Hartmut (1994): *False Friends. Stolpersteine des deutsch-englischen Wortschatzes*. Hamburg: Rowohlt.

Büttner-Liste = Büttner, Anja (2012), s. in Abteilung I: Literatur.

Cappelletti, Luciano (1990): *Collection Bescherelle. 8000 verbes italiens. Formes et emplois*. Paris: Hatier.

CE= Corpus del Español = Davies, Mark. (2002-) *Corpus del Español: 100 million words, 1200s-1900s*. Available online at <http://www.corpusdelespanol.org>.

CNRTL = Centre National de Recherches Textuelles et Lexicales

<http://www.cnrtl.fr/accueil/contributeurs.php>

COCA = Davies, Mark. (2008-) *The Corpus of Contemporary American English: 450 million words, 1990-present*. Available online at <http://corpus.byu.edu/coca/>.

CorDIC = *Corpora didattici di confronto*. LABLITA.

<http://corporadidattici.lablita.it>

Corominas, Joan (1980): *Breve Diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.

CP= Corpus do Português = Davies, Mark. (2011-) *Google Books Corpus*. (Based on Google Books n-grams). Available online at <http://googlebooks.byu.edu>.

CREA = *Corpus de Referencia del Español Actual* (CREA)

<http://www.rae.es/recursos/banco-de-datos/crea>.

Da Cunha, Antonio Geraldo (2010): *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. (4e ed. rev. e atualizada).

Literatur

- DaF = Götz, Dieter. Haensch, Günther & Wellmann, Hans (1998): *Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Berlin und München.
- Darlau, Simone (2005): *Der gemeinsame Wortschatz DEUTSCH-FRANZÖSISCH. Les mots partagés FRANÇAIS-ALLEMAND*. Unter Mitwirkung von Franz Josef Hausmann. Aachen: Shaker.
- David, Jean (1974): *Dictionnaire du français fondamental pour l'Afrique*. Didier.
- Delatte, Louis (1981): *Dictionnaire fréquentiel et index inverse de la langue latine*. Liège: L.A.S.L.A.
- De Mauro, Tullio (dir.) (1997): *Dizionario avanzato dell'italiano corrente*. Torino: Paravia.
- De Mauro, Tullio & Mancini, Marco (2000): *Dizionario etimologico Garzanti*. Milano: Garzanti.
- DF = Rey-Debove, Josette (1999): *Dictionnaire du français. Référence – Apprentissage*. Paris : Le Robert/CLE INTERNATIONAL.
- DHLE = *Diccionario histórico de la lengua española (1996-1996)*.
<http://www.rae.es/recursos/diccionarios/diccionarios-anteriores-1726-1992/diccionario-historico-1960-1996>
- Dubois, Jean (1967): *Grammaire structurale du français : le verbe*. Paris: Larousse.
- Dubois, Jean. Lagane, René & Lerond, Alain (1988): *Dictionnaire du français classique. XVIIe siècle*. Paris: Larousse.
- Eaton, Helen (1961): *An English-German-French-Spanish Word Frequency Dictionary. A Correlation of the first six thousand words in four single language frequency lists*, New York: Dover Publications (1940).
- ETIMO, s. Pianigiani.
- ETYMONLINE (2001-2016): *Online Etymological Dictionary*.
<http://www.etymonline.com/index.php>
- Freire, N.A. (2008): *Collection Bescherelle. Les verbes portugais. Formes et emplois*. Paris: Hatier.
- Galli de' Paratesi, Nora (1981): *Livello soglia per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera*. Strasbourg Consiglio d'Europa.
- García-Pelayo y Gross, Ramón & Testas, Jean (dirs.) (2005): *Gran diccionario español-francés/francés-español*. Paris: Larousse.
- Gauger, Hans-Martin (1989). Falsche Freunde zwischen dem Deutschen und dem Spanischen. Ein lexikalisches Problem für Lernende (und Lehrende). In: Cartagena et al., I, 581-615.
- Geysen, Raymond (1985): *Dictionnaire des formes analogiques en 7 langues : latin, italien, espagnol, français, anglais, néerlandais, allemand. Avec résumé de grammaire comparée*. Bruxelles: Duculot.
- GloWbE = Davies, Mark. (2013) *Corpus of Global Web-Based English: 1.9 billion words from speakers in 20 countries*.
<http://corpus2.byu.edu/glowbe/>.

Der Kernwortschatz der romanischen Mehrsprachigkeit

- Goursau, Henri & Goursau, Monique (1989): *Dictionnaire européen des mots usuels. Français – Anglais – Allemand – Espagnol – Italien – Portugais*. Saint-Orens-de-Gamville: Editions Henri Goursau.
- Grandseignes d'Hautrives, R. (1948): *Dictionnaire des racines des langues européennes : grec, latin, ancien français, français, espagnol, italien, anglais, allemand*. Paris: Larousse.
- Grimm, Jacob & Grimm, Wilhelm: *Deutsches Wörterbuch* (1854ff). Hrsg. von der Deutschen Akademie der Wissenschaften in Berlin zusammen mit der Akademie der Wissenschaften in Göttingen, Leipzig: Hirsel, 16 Bde. in 32 Teilen.
- GuAE = Weis, Erich (1965): *Grund- und Aufbauwortschatz Englisch*. Stuttgart: Klett (Neuauf. 1988).
- GuAF = Nickolaus, Günter (1963): *Grund und Aufbauwortschatz Französisch*. Stuttgart: Klett (bis 1970: 14 Auflagen).
- GuAI = Giovanelli, Paolo (1979): *Grund- und Aufbauwortschatz Italienisch*. Stuttgart: Klett (1971).
- GuAP = Amorim-Braun, Maria Luisa (1996): *Grund- und Aufbauwortschatz Portugiesisch*. Stuttgart: Klett.
- GuAS = Heupel, Carl (1966): *Grund- und Aufbauwortschatz Spanisch*. Klett (zahlreiche weitere Aufl.).
- Gutiérrez Cuadrado, Juan (1996): *Diccionario Salamanca de la lengua española*. Madrid: Santillana/Universidad de Salamanca.
- GW-D6S = Oehler, Heinz. Sörensen, Ingeborg. Heupel, Carl & Vogt, Helger Oleg (1981). *Grundwortschatz Deutsch. Allemand fondamental. Vocabulario base tedesco. Alemán fundamental. Essential German. Основная лексика, немецкого языка*. Stuttgart: Klett.
- Halm, Wolfgang & Barrera-Vidal, Alberto (1986): *Spanischer Mindestwortschatz*. München: Hueber (1990).
- Haneş, Gheorghina (1974): *Dicţionar Francez-Român/Român-Francez*. Bucureşti: Editura Ştiinţifică.
- Harper, Douglas (2001-2014): Online Etymology Dictionary.
<http://www.etymonline.com/index.php>
- Harrap's (1983) = Marks, Georgette A. & Johnson, Charles B. (1983): *Harrap's Slang Dictionary. English-French/French-English*. Completely revised and edited by Jane Pratt. London: Harrap.
- Harrap's (1991) = Eberhard, Monika. Guidi, Ursula. Haag, Beatrix. Petersen, Nicola. Rathbone, Marcus Schulte-Umberg, Hildegard & Vancells, Monserrat (1991): *Harrap's dictionnaire multilingue: allemand - anglais - espagnol - français - italien*. Bromley/Kent: Harrap's. (Deutsche Ausgabe: Köln: Buch und Zeit Verlagsgesellschaft).
- Hermann, Ulf & Ulrike (1989): *Der spanische Grundwortschatz*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.

Literatur

- Jones, Randall L. Tschirner, Erwin P. Goldhahn, Agnes. Buchwald, Isabel & Ittner, Antina (2006): *A frequency dictionary of German: core vocabulary for learners*. London/New York: Routledge.
- Juilland, Alphonse G. & Traversa, Vincenzo & Beltramo, Antonio (1973): *Frequency Dictionary of Italian Words*. The Hague: Mouton.
- Juilland, Alphonse. Brodin, Dorothy & Davidovitch, Catherine (1970): *Frequency Dictionary of French Words*. The Hague/Paris: Mouton.
- Lalande, André (1926): *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Revu par MM. les membres et correspondants de la société française de philosophie et publiée, avec leurs corrections et observations. Paris: PUF.
<https://archive.org/details/vocabulairetechn00lala>.
- Langendorf, Dieter (1978): *Bescherelle. L'art de conjuguer. Le dictionnaire de douze mille verbes*. Frankfurt: Diesterweg.
- Lara, Luis Fernando (2016): *Vocabulario fundamental del español*.
<http://dem.colmex.mx/moduls/Default.aspx?id=14>
- Lara, Luis Fernando (dir.) (1985): *Diccionario fundamental del español de México*. México: Colegio de México: Fondo de Cultura (1982).
- LAROUSSE (2000): *Vocabulario Básico del Italiano. Más de 4000 palabras y expresiones organizadas por temas*. Paris: Larousse.
- LaWUF = Meissner, Franz-Joseph. Legrand, Jean-Paul. Lenoir, Roger & Meissner, Claude (2¹⁹⁹⁴): *Langenscheidts Wörterbuch der Umgangssprache: Französisch*. Berlin und München: Langenscheidt.
- Lechner EUROBOOKS (1997): *Europawörterbuch. Vier Wörterbücher in einem Band*. Genève: LESA-Printing.
- Lechner, Bernhard (1984): *Spanisch – Basiswortschatz, Phonetik, Grammatik*. Stuttgart: Klett (1990).
- Leipzig Corpora Collection. (search in 230 corpus-based monolingual dictionaries).
<http://corpora.informatik.uni-leipzig.de/>
- LEO = LEO-Wörterbücher.
<http://dict.leo.org>
- LFIP = De Mauro, Tuillio. Mancini, Federico. Vedovelle, Massimo & Voghera, Miriam (1993): *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*. Milano: Etaslibri.
- Longman Language Activator. The World's First Production Dictionary*. Essex: Longman (5¹⁹⁹⁵).
- Mader, Michael & Siemer, Joanna (1979): *Lateinische Wortkunde für Alt- und Neusprachler, synoptische Tabellen (Latein-Französisch-Englisch-Italienisch-Spanisch)*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Manson, J.E. (et al.) (1967): *Harrap's Shorter French and English Dictionary*. Paris: Bordas.

Der Kernwortschatz der romanischen Mehrsprachigkeit

- Masson de Gay, Suzanne (1969): *Unos falsos amigos. Algunas interferencias de lengua francés-español*. Caracas : Universidad Central de Venezuela.
- Mateo, Francis & Rojo Sastre, Antonio J. (1984): *Bescherelle. El arte de conjugar en español*. Paris: Hatier.
- Matoré, Georges, avec la collaboration de Beranger, Claude-Marie. Filliolet, Jacques. Mercier, Monique & Torrès, Monique (1963): *Dictionnaire du vocabulaire essentiel*. Paris: Larousse.
- Moliner, María (1990): *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos (2 vols.). (auch elektronisch)
- Navarro, José María & Navarro Ramil, Axel J. (1991): *Thematischer Grund- und Aufbauwortschatz Spanisch*. Stuttgart/Dresden: Klett.
- NDE = Dauzat, Albert. Dubois, Jean & Mitterand, Henri (1971): *Nouveau dictionnaire étymologique*. Paris: Larousse.
- Ogden, Charles Key (1928): *Basic English. A General Introduction with Rules and Grammar*. London: Paul Treber.
<http://ogden.basic-english.org/basiceng.html>
- Ogden's Basic Wort English (International Word List).
<http://ogden.basic-english.org/wordalpi.html>
<http://ogden.basic-english.org/words.html>
- Pau, Fernand. Labarde, Henri & Basterra, Juan Claudio (1994): *Vocabulaire de base espagnol-français*. Paris: Hachette.
- Pertsch, Erich (1997): *Langenscheidts Großes Schulwörterbuch Lateinisch-Deutsch/Deutsch-Lateinisch*. Bearbeitet von E.P. auf der Grundlage des Menge-Güthling. Berlin u. München: Langenscheidt.
- Pfeifer, Wolfgang (Dir.) (1993): *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*. München: dtv.
- Pianigiani, Ottorino (1907): *Vocabolario Etimologico della Lingua Italiana*. Versione internet
<http://www.etimo.it/?pag=hom>.
- PORTO EDITORA (1999): *Dicionário Francês-Português/Português-Francês*. Porto: Porto Editora.
- REA = Real Academia Española: *Diccionario de la lengua Española*.
<http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>
- REW = Meyer-Lübke, Wilhelm (1911): *Romanisches Etymologisches Wörterbuch*. Heidelberg : Carl Winter's.
- Rey-Debove, Josette (2004): *Le Robert Brio. Analyse des mots et régularités du lexique*. Paris: Le Robert.
- RFDF = Lonsdale, Deryle & Le Bras, Yvon (2009): *A Frequency Dictionary of French. Core Vocabulary for Learners*. London/New York: Routledge.

Literatur

- RFDP = Davies, Mark. Preto-Bay, Ana Maria Raposo (2007): *Frequency Dictionary of Portuguese*. London/New York: Routledge.
- RFDS = Davies, Mark (2006): *A Frequency Dictionary of Spanish: Core Vocabulary for Learners*. London/New York: Routledge.
- Salati, Ugo (dir.) (1966): *Dizionario Garzanti francese-italiano/italiano-francese*. Paris/Bruxelles: Bordas.
- Sánchez-Lobato, Jesús & Aguirre, Blanca (2000): *Léxico fundamental del español (situaciones, témas y nociones)*. *Glosario multilingüe*. Madrid: SGEL.
- Sañé, Secundí & Schepisi, Giovanna (²1997): *Falsos amigos. Dizionario di false analogie e ambigue affinità fra spagnolo e italiano*. Bologna: Zanichelli.
- Schmidt, Ulrike (2005): *Wortschatz zum Verstehen: Französisch. Nützliches Wörterbuch für fortgeschrittene Lerner*. Aachen: Shaker.
- Stowasser = *Der kleine Stowasser. Lateinisch-deutsches Schulwörterbuch*. Bearbeitet von Dr. Michael Petschenig. Einleitung und Etymologie von Dr. Franz Skutsch. München: G. Freytag 1960.
- Tam, Laura (2009): *Dizionario Italiano-Spagnolo/Spagnolo-Italiano*. Hopli.It (La grande libreria online)
[http://www.grandidizionari.it/Dizionario Italiano-Spagnolo](http://www.grandidizionari.it/Dizionario_Italiano-Spagnolo)
- Thody, Philip & Evans, Howard with Rees, Gwilym (1985): *Faux Amis & Key Words. A Dictionary-Guide to French Language, Culture and Society through Lookalikes and Confusables*. London: The Athlon Press.
- Thorndike, Eward L. (1921): *A Teacher's Word Book*. New York: Columbia College.
- Tschirner, Erwin (Koord.) (2008ff): *Grund- und Aufbauwortschatz Französisch*, Berlin: Cornelsen (2008); ... *Spanisch* (2008); ... *Italienisch* (2010).
- VanderPerren, François: *Dictionnaire des faux amis/Wörterbuch der FAUX AMIS. Allemand-français~Deutsch-Französisch*. Louvain-la-Neuve: Duculot.
- West, Michael (1953): *A General Service List of English Words*. London: Longman.
- West, Michael. Bond, O. Limper, L.H. (1939): *A Grouped-Frequency French Word List, Based on the French Word Book of Van der Beke*. Chicago: University Press.
- Word Reference / Online dictionaries (in allen betroffenen Sprachen und Richtungen)
<http://wordreference.com>
- Worsch, Wolfgang (Projektleitung) (2009): *Lextra. Großes Themenwörterbuch Spanisch*. Berlin: Cornelsen.
- Zingarelli = Dogliotti, Miro & Rosiello, Luigi (a cura di) (1986): *Nuovo Zingarelli. Vocabulario della lingua italiana. 127.000 voci, 65.000 etimologie, 4.300 illustrazioni*. Bologna: Zanichelli.

Der Kernwortschatz der romanischen Mehrsprachigkeit

Żyłka, Romuald (1970): *GEOLOGICAL DICTIONARY. SŁOWNIK GEOLOGICZNY. ГЕОЛОГИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ. DICTIONNAIRE DE GÉOLOGIE. GEOLOGISCHES WÖRTERBUCH.* Warszawa: Wydawnictwa geologiczne.

Annex I: Der Dauerbrenner *echte oder falsche Freunde*

Das lernökonomische Potential, das in der interlingualen Formkongruenz von Wörtern gründet, bedeutet nicht, dass es ausnahmslos von Bedeutungsadäquanz begleitet wäre. Dies zeigt allein die Serie zur Wurzel von dt. ORD-: *Orden, Order, Ordner (classeur, folder und surveillant, supervisor), Ordinarius, Ordination, ordinieren, ordnen, Ordonnanz, ordentlich, ordinär* (Zemb 1978: 796) sowie *ordern, verordnen*. Offensichtlich verleitet die relative oder vollständige Formähnlichkeit bedeutungsverschiedener Wortpaare unterschiedlicher Sprachen leicht zu falschen Schlüssen.

Eine Liste sogenannter falscher Freunde zwischen Deutsch und Französisch bietet Zemb (ebd.), zwischen Deutsch und Spanisch Gauger (1989) (die auch das Französische regelmäßig einbezieht). Zwischen nahverwandten Sprachen sind *falsos amigos – faux amis – falsi amici – false friends* besonders häufig (passim: Masson de Gay 1969; Thody & Evans 1985; Vanderperren 1994; Breitzkreuz 1994; Sañé & Schepisi 1997)⁷⁹.

⁷⁹ Wie verschlungen Wortbeziehungen sein können, zeigt exemplarisch das deutsche Wort *Pinte* – ‘Bier- oder Weingefäß’, metonymisch ‘Kneipe’, veraltet ‘Flüssigkeitsmaß’ – und seine Formkongruenzen en. *pint*, it./sp. *pinta*, ‘Flecken’, ‘Nichtsnutz’. Sañé & Schepisi (1997: 102) notieren zum italienisch-spanischen Kontrast:

pinta s. f.

La **pinta** in spagnolo e in italiano è un’antica misura per liquidi, ancora oggi in uso nei paesi anglosassoni. Ma in spagnolo la voce **pinta** ha anche altri significati. Vuol dire per esempio **piccolissima macchia, puntino: *llevaba una camisa a pintas azules, indossava una camicia a puntini blu***. Ed inoltre **aspetto: *este niño tiene pinta de inteligente, questo bambino ha un aspetto intelligente; (...)***.

Al maschile un pinta è un poco di buono: *aquel chico es un pinta, no quiero que salgas con él, quel ragazzo è un poco di buono, non voglio che tu esca con lui*.

Zingarelli (1986: 1403) erklärt zu it. *pinta* ‘Maßeinheit’: „antica misura di volume per fluidi, usata in numerose province italiane (a Milano 1,57 l, a Modena 2,26 l, a Genova 1,76 l), impiegata attualmente in Inghilterra (...), e in America (...).“ Sp. *pinta* hat fünf Bedeutungen: (1) ‘Flüssigkeitsmaß in regionaler Differenzierung’; das Wort meint ursprünglich den Maßstrich, bis zu dem ein Glas gefüllt werden soll; (2) das dieses Gefäß füllende ‘Getränk’ (vgl. bairisch: *die Maß*); (3) ‘Fleck’; (4) ‘Nichtsnutz’ (mit Genuswechsel). *Pinta* ist mit den Verbformen it. *pingere/spingere* (fr. *peindre*, sp. *pintar*) verwandt, wozu *Etimo* notiert: „*pintar* = a.fr. *pinter, dipingere, colorire*, per l’analogia tra un segno e una misura“; dies erklärt die metonymische Bildung (5) ‘nachlässiges make up’⁷⁹ bzw. generell sp. ‘Aussehen’, ‘Aspekt’ (*tener buena p.*).’

Einen besonders heiklen Fall von falschen Freunden stellen seriell Muster dar, deren gemeinsame Formkongruenzen und Bedeutungen einander überkreuzen, wie bei sp. *precio* (Preis, den man bezahlen muss) und *premio* (Preis, den man für eine Leistung bekommt, den *Nobel-Preis* z.B.):

De	En	Fr	It	Pt	Sp
Preis (den man bekommt)	prize (to award)	prix (qu'on obtient/décroche)	premio	prêmio	premio
Preis (den man zahlt)	price (to pay)	prix (qu'on paie)	prezzo	preço	precio

**Abb. 42: Markiertheithypothese im Fall dt. *Preis*
→ it./pt./sp. *premio/prezzo* (und Varianten)**

Im Sinne von Eckmans Markiertheithypothese⁸⁰ weist die Serie im Vergleich zur Ausgangssprache Deutsch eine Teilmarkiertheit der englischen, italienischen, portugiesischen und spanischen Vertreter, nicht aber der französischen aus. Dabei ist die Teilmarkiertheit zwischen Englisch und den südromanischen Sprachen im Vergleich zum Deutschen unterschiedlich stark ausgeprägt.

Die Zuordnung *falso amico* bleibt im Einzelfall oft fragwürdig: Welches Maß an formaler oder gar kommunikativer Korrektheit und kommunikativer Kooperation zwischen interkulturellen Kommunikationspartnern wird unterstellt (s. zu: Formkorrespondenz und [Bedeutungsadäquanz](#))? – Masson de Gay und Sañé & Schepisi sehen generell im italienisch-spanischen Kontrast Anlass, vor falschen 'Hispanisierungen' bzw. 'Italianisierungen' zu warnen. Bei Sañé & Schepisi betrifft dies auch die „Osservazioni sull'uso delle preposizioni“ (152ff.): *de rodillas* ~ *in ginocchio*, *goma de borrar* ~ *gomma per cancellare*.... In der Lexikographie der falschen Freunde hat sich bis heute kein eindeutiges Konzept durchgesetzt, das eine transparente und exakte Erfassung des Materials zwischen den Polen von Homonymie und Polynymie einerseits und Monosemie und Polysemie andererseits

⁸⁰ "Those areas of difficulty that a second language learner will have can be predicted on the basis of a comparison of the native language (NL) and the target language (TL) such that:
(a) those areas of the TL that are different from the NL and are relatively more marked than in the NL will be difficult;
(b) the degree of difficulty associated with those aspects of the TL that are different and more marked than in the NL corresponds to the relative degree of markedness associated with those aspects;
(c) those areas of the TL that are different from the NL but not relatively more marked than the NL will not be difficult." (Eckman 1977: 321)

erlaubt. Einige Beispiele: Sp. *oportunidad* und it. *opportunità* werden bei Sañé & Schepisi (1997) als *falsi amici/false analogie* behandelt (*oportunidad* ~ *occasione*), obwohl beide in Übersetzungen füreinander stehen können. Auffallend fehlt im Artikel *suelo* (*suolo*) ein Bezug zur relativen Homonymie mit *sol* (fr. *soleil*), was im französisch-spanischen Kontrast Masson de Gay (1968: 15) für erforderlich hält. Bedeutet dies, dass italoophone, anders als französischsprachige Nutzer einen Hinweis zu fr. *sol* ≠ sp. *suelo* bzw. sp. *sol* = fr. *soleil* nicht benötigen? Welches sind die Kriterien, um falschen Analogien vorzubeugen? Wie weit soll die Prävention greifen? Die Antwort liegt in didaktischer Sicht letztlich weniger in sprachvergleichenden Analysen als vielmehr in der Erzeugung lernerseitiger Sprachaufmerksamkeit. Schließlich ist im Zusammenhang mit dem Erwerb von Mehrsprachigkeit daran zu erinnern, dass der sensible Umgang mit sprachlichen Strukturen und das zwischensprachliche Vergleichen (wozu die Interkomprehensionsdidaktik stark anleitet) die wohl wirksamste präventive Strategie zum Umgang mit falschen und wahren Freunden ist.

Die Kompositionsmerkmale Orientierung an romanischer Interkomprehension, Fremdsprachenlernen und Mehrsprachigkeit bedeutet, dass der KRM auch als ein Instrument zur systematischen Erkennung von falschen Freunden im Umfang des erfassten Wortschatzes dienen kann. Die bisherige *false friends*-Lexikographie begnügt sich, von ganz wenigen Ausnahmen abgesehen, mit bilingualen Kontrasten, was nur sehr eingeschränkt der lernersprachlichen, in der individuellen Mehrsprachigkeit der Lerner begründeten Wirklichkeit entspricht und die mentale Seite eines negativen Transfers völlig ausblendet. Interkomprehension 'live' wirkt viel tiefer und breiter, und zwar plurilingual – wie einschlägige Studien immer wieder belegen. Dies betrifft auch die Fehlerprophylaxe.

Nichtsdestoweniger wurde in der Fremdsprachendidaktik die Frage der falschen Freunde über weite Strecken hinweg weniger als ein Phänomen der Lernersprache oder Interlanguage denn der linguistischen Kontrastivität behandelt. Aspekten des individuellen Mehrsprachenwachstums und der interkulturellen Kommunikation schenkte man wenig Aufmerksamkeit. Indes hat die kontrastive und deskriptive Linguistik die ursprüngliche Haltung längst revidiert. So notiert Zemb (1978: 797; zuvor Raupach 1973):

... la crainte des faux amis n'est guère fondée. [...] Entre les lexèmes français de la koinè et leurs cousins germains, il y a finalement assez peu de différences : quelques douzaines de faux amis, mais quelques milliers de vrais. (zit. von Hausmann 2005c: 7)

Annex II: Erörterung zur Darstellung von Interligalexen

Im Folgenden werden die Überlegungen und Entscheidungen zu einer möglichen Schreibkonvention von Interligalexen [weitergeführt](#). Dabei sind auch mögliche Anwendungen im Blick zu halten, die nicht mit dem für das Lesen in mehreren Sprachen bestimmten Zielen des KRM in Zusammenhang stehen. Dies betrifft auch die Ausweitung des Begriffs Interligalex auf produktive Anwendungen, insbesondere auf das Schreiben.

II.i Zur Fassung der Formabweichung in Interligalexen

Die schon oben gestellte Leitfrage lautete: Kann eine möglichst eindeutige interligalexikalische Form gefunden werden, die sowohl die Identifikation aller relativen Formkongruenzen und -divergenzen erlaubt als auch für praktische Zwecke handhabbar ist?

Weil Interligalexen aus den Formen mehrerer Varianten ein und derselben Serie gebildet werden, müssen sie, auch dies wurde gesagt, Abweichungen innerhalb derselben zum Ausdruck bringen. Um dieser Mehrdeutigkeit zu entsprechen, bieten sich folgende Lösungen an (die im Folgenden detailliert diskutiert werden):

1. **Die Varianz wird schon innerhalb der Schreibung einer einzigen, d.i. synthetischen, interligalexikalischen Form selbst signalisiert.** Dies könnte etwa durch Setzung der alternierenden Laute bzw. Buchstaben in geschweiften Klammern geschehen. Ein komplexes Beispiel: Das Interligalex zur Serie fr. *accoutumer* lautete dann etwa $AC\{C\}\{O-U\}\{S\}TUM\{BR\}$ -, denn es wäre aus den Vertretern it. *accostumare*, pt. *acostumar* und sp. *acostrumbrar* neben fr. *accoutumer* gebildet. Eine Vereinfachung könnte zu *ACOSTUM*- führen. Vergleicht man nun die möglichen Konventionen für die Bildung von Interligalexen miteinander, so zeigt sich, dass die jeweiligen Vertreter der einzelnen Sprachen mal mehr und mal weniger Buchstaben aufweisen. Das Mehr wird durch die Buchstaben in {} gefasst. Doch ist auch ein Weniger signalisierbar? Betrachten wir das Digramm -OU- in fr. *accoutum*-: Sein phonologischer Status ist der eines Monophthongs: Es böte sich an, das Digramm aufzulösen und die Verkürzung durch das Durchstreichen eines der beiden Buchstaben anzudeuten: $AC\{C\}\{O-U\}\{S\}TUM\{BR\}$ - oder $AC\{C\}\{\emptyset-U\}\{S\}TUM\{BR\}$ -. Die mögliche Streichung wirft indes die Frage auf, welcher der beiden Buchstaben ‚getilgt‘ werden sollte? Wir entscheiden uns gegen denjenigen Buchstaben, der intraserial in der Relation Aussprache-Schreibung eher die Ausnahme signalisiert. Der Wegfall des U erschiene umso vertretbarer, als der Laut /ʊ/ (dt. *und*, *Stuhl*, anders:

en. *look*) in den romanischen Zielsprachen mit Ausnahme des Französischen durch [u] graphiert wird: it. *sulla, fu, valutazione*, pt. *mulher, segundo, Portugal, luz*, sp. *luz, mucho, ustedes, nueva*. Eine ähnliche Argumentation ließe sich im vorliegenden Beispiel zu [s] vor [t] aufbauen (vgl. *étudier, studiare, estudiar, estudiar, to study*).

Bekanntlich weichen selbst innerhalb formkongruenter Serien die einzelsprachlichen Vertreter orthographisch sehr oft voneinander ab. Betroffen sind vor allem benachbarte Laute bzw. Buchstaben wie [e] und [i], [o] und [u], [l] und [r], [b] und [v] und andere mehr; sodann die einzelsprachlichen Konventionen innerhalb der Laut-Schrift-Relation (vgl. fr. [ou] gegenüber romanisch [o] oder [u], etwa in *doux, dolce, doce, dulce; démonstration, dimostrazione, demostración*). Solche Zwei- oder gar Dreideutigkeiten könnten in der Liste in der Rubrik ‚Interligalex‘ und oder in ‚Notiz‘ wie folgt gefasst und quantifiziert werden: [e-i], [o-u], [r-l] usw. Der Bindestrich würde die Korrelation zwischen zwei, in seltenen Fällen drei Buchstaben innerhalb einer Serie andeuten.

Zur Varianz gehören natürlich auch Phäneme wie Laut- oder Buchstabenausstoß (lat. DEMONSTRATIO → it. *dimostrazione*) oder die für das Französische und das Portugiesische so typischen Diphthongierungen (Buchstabenweiterung). Hier wären in einer synthetisierenden Schreibweise geeignete Markierungen für Buchstabenreduktion bzw. -erweiterung zu setzen.

Die Nachteile der synthetisierten Schreibung wurden genannt: eine deutlich zu hohe Komplexität der Schreibung und auf Seiten des Benutzers die stark reduzierte Anwendbarkeit (*usability*).

Allerdings stellt sich die Frage, ob das Konstrukt Interligalex auf die mündliche Gestalt romanischer Sprachen übertragbar ist und welche Vorteile es hier für das Erlernen derselben mit sich bringen kann. Diesem Gedanken nachzugehen liegt außerhalb der Absichten des KRM. Er kann daher an dieser Stelle nur perspektivisch bzw. als Anregung formuliert werden.

2. **Es werden innerhalb einer Serie in der Rubrik Interligalex mehrere Ligalexe zugelassen**, was eigentlich dem intra- und interseriell ‚unifizierenden‘ Charakter des Interligalexes widerspricht (hierzu gleich mehr). Wir sprechen von einem **additiven Interligalex**. Zur Serie von fr. *achever*, it. *finire*, pt./sp. *acabar* ergäbe dies drei (inter)ligalexikalische Formen, und zwar ACHEV-,

FINI-, ACAB-. Die historische Lautlehre weist fr. *achever* und pt./sp. *acabar* als Nachfahren von vlat. ACCAPARE (< CAPUT) aus. Da jedoch seitens der Benutzer die Kenntnis der romanischen Lautentwicklung nicht vorausgesetzt werden kann/soll, spielen Lautgesetze und Diachronie bei der Konstruktion von Interligalexen bzw. Suchstrings keine Rolle. Nach Bedarf kann der Unterricht auf die Spalte ETYMA zurückgreifen, in der ACCAPARE genannt wird. Die Vorteile der Mehrfachnennung werden offensichtlich: Jedwede an der Schreibung der (einzelsprachlichen) Ligalexe angelehnte Suche führt zu den gewünschten Ergebnissen, d.h. zu den Ko-Ligalexen bzw. den Interligalexen, und zwar intra- und interseriell. Lernpsychologisch verbindet sich die Verarbeitung mehrerer, einander sehr ähnlicher Formen und Inhalte mit positiven Behaltenseffekten.

3. **Englische Formen als Interligalexe oder: die Orientierung an der international verbreitetsten Variante:** Diese fällt zu Serien, in denen das Englische eine eindeutige Formkongruenz stellt, mit dem jeweiligen Lexem der weltweit verbreitetsten *lingua franca* zusammen. Eine solche Ausrichtung hat den Vorzug leichter internationaler Handhabbarkeit. Das Interligalex zur Serie von *accepter*, *accettare*, *aceitar*, *aceptar* hieße dann ACCEPT-. Allerdings bleibt die grundsätzliche Anwendbarkeit der englischen Variante in interligalexikalischer Funktion auf solche Serien begrenzt, die überhaupt eine englische Formkongruenz aufweisen. Aber welche Form wäre für Fälle zu wählen, in denen das Englische keine romanische Wurzel hat (*grève*, *sciopero*, *huelga*)? Der Weg über das Englische ist offensichtlich nicht gangbar.
4. **Die Orientierung an vermuteten Mehrsprachigkeitsprofilen der Nutzer.** Mehrsprachigkeit ist ein prinzipiell offenes pädagogisches Konzept (Bertrand & Christ 1990; Raupach 2000), das auf Vertiefung und Verbreiterung der Sprachenkenntnisse angelegt ist. In diesem Zusammenhang stellt sich erneut die Frage, inwieweit auch interphonologisches Regelwissen bei den Nutzern des KRM vorausgesetzt werden darf. Dies bringt neue Aspekte ins Spiel. Sie betreffen die Nutzung der KRM und GRM begleitenden Lernapps und die Frage, inwieweit schon deren Nutzung – *bottom up* – interlingual prozedurales Regelwissen aufbaut. Dies ist insbesondere der Fall, wenn eine Selektion von Übungen hergestellt wird, die diese interlingualen Korrespondenzregeln konkret zur Anschauung bringt. Die Präsentation des Materials in Lernapps relativiert natürlich die Frage seiner Präsentation in den Wortlisten. Pädagogische Aspekte begrenzen sich dort auf Fragen der Selektion und der Listenbildung, welche den Input der einzelnen Apps konfigurieren und alimentieren.

DE	EN	FR	IT	PT	SP
Flamme	<u>f</u> lame	<u>f</u> lamme	<u>f</u> iamma	<u>ch</u> ama	<u>ll</u> ama
rufen, reklamieren	(re)k <u>l</u> aim	(re)c <u>l</u> amer	<u>ch</u> iamare	<u>ch</u> amar	<u>ll</u> amar
Ankunft	arrival	arriv <u>ée</u>	arrivo	<u>ch</u> egada	<u>ll</u> egada

Abb. 43: Korrespondenzregeln bottom up bzw. implizit lernen

Selbstverständlich ist Punkt 4 mit anderen Punkten, z.B. mit Punkt 2, kombinierbar.

II.ii Zur Schreibweise von Ligalexen bei fehlender serieller Formkongruenz

Die graphischen Varianzen, von denen bislang die Rede ist, betreffen nur solche Formen, die sich einander als mehr oder weniger formkongruent zuordnen lassen. Profilwörter erfüllen diese Bedingung grundsätzlich nicht. Gleichwohl gehören auch sie zum KWS, was ihre Berücksichtigung im KRM erforderlich macht. Als einzig mögliche Lösung bietet sich die Übernahme der konventionellen Schreibung an:

LEMMA	Ligalex	Profil
abîmer (>5000)	ABIM-	RoS-F
rovinare ⁸¹	ROVIN-	RoS-I
estragar (34 ▲ 315)	ESTRAG-	Ros-P
estropear (57 ▲ 159)	ESTROP-	RoS-S

Abb. 44: Interligalexe in opaker Serie

Offensichtlich lässt sich der Serie kein unifizierendes Interligalex zuschreiben. Alle Formen werden gleichwohl in ihrer an die Konvention der additiven Schreibweise angepassten Fassung belassen, so dass jede einzelne von ihnen innerhalb des KRM problemlos auffindbar bleiben. Damit werden zugleich alle Suchrichtungen unterstützt. Der interligalexikalische Sucher lautet dann {ABIM-/ROVIN-/ESTRAG-ESTROP-}. Allerdings reicht es aus, nur eine Form einzugeben (z.B. ESTRAG-), um die Serie zu lokalisieren, um von hier aus weiteren möglichen Vernetzungen innerhalb des dargestellten Wortschatzes nachzugehen.

⁸¹ Die benutzten italienischen Korpora verzeichnen keine vergleichbaren Einträge zu Frequenz und Dispersion, so dass die Werte nicht genannt werden.

Annex III: Laut-Schreib-Relationen in interlexikologischer Sicht: Gesucht wird der Intergraph

Der Weg vom klassischen Latein zu den heutigen romanischen Sprachen spiegelt sich nicht zuletzt in deren Orthographien. Wer die in der Verwandtschaft dieser Sprachen und des Englischen begründeten Lernvorteile für den Erwerb einer mehrsprachlichen Lesekompetenz nutzen will, muss die Abweichungen zwischen den heutigen Orthographien durchschauen können; Klein & Stegmann sprechen treffend vom „Demaskieren“. Dementsprechend bieten die *Sieben Siebe* (2000) u.a. eine Beschreibung der „Graphien und Aussprachen“ (Sieb 4).

Alle romanischen Orthographien folgen mehr oder weniger zwei Grundprinzipien: dem Wunsch, eine die Aussprache der jeweils aktuellen Normvariante spiegelnde Schreibung zu realisieren, und der Absicht, die Schreibung nicht allzu weit vom lateinischen Ursprung zu entfernen. Fachleute sprechen einerseits von einer phonographischen oder lautabbildenden und andererseits von einer etymologischen oder an der Etymologie orientierten Schreibweise. Letztere gestattet nicht nur den Vorteil, augenfällig an der prestigevollen lateinischen Tradition anzuknüpfen, sondern bietet auch ein deutliches Mehr an zwischensprachlicher Transparenz (wie sie im Zusammenhang mit dem Erb- und dem Buchwortschatz bereits indirekt Erwähnung fand). Insgesamt zeigen die romanischen Orthographien im Widerstreit zwischen lautabbildender und etymologischer Orientierung einen hybriden Status.

Selbstredend setzt die Durchsetzung einer in der Gesellschaft praktizierten orthographischen Norm eine Vorstellung der normierten Aussprache (Orthoepie) und deren angemessene soziale Verbreitung voraus. Hierzu ist daran zu erinnern: Soziolinguistisch ist das Europa noch des 18. und weitgehend des 19. Jahrhunderts viel weniger eines der nationalen Sprachen als der Dialekte. Die großen europäischen Sprachen waren in dieser Zeit, scharf formuliert, lediglich Soziolekte einer elitären Minderheit⁸², keineswegs aber Sprachen der Völker: Berühmt wurde der Bericht des Revolutionsbischofs Grégoire aus den 1790er Jahren, demzufolge nur ca. drei bis vier der ca. 26-28 Millionen Bürger der prosyletischen Französischen Republik deren

⁸² Vgl. Vaugelas *Remarques sur la Langue Française* Bemerkung: « Voicy donc comme on définit le bon Usage. 3. *C'est la façon de parler de la plus saine partie de la Cour, conformément à la façon d'écrire de la plus saine partie des Auteurs du temps.* Quand je dis la Cour, j'y comprends les femmes comme les hommes, et plusieurs personnes de la ville où le Prince réside, qui par la communication qu'elles ont avec les gens de la Cour participent à sa politesse. » Natürlich fasst dieser Satz mehr als die noch zu entwickelnde orthographische Norm.

Idiom, eben das Pariser Französisch, überhaupt ‚beherrschten‘. Dabei war Frankreich ein Land mit vergleichsweise hoher Rate an Alphabetisierten. Alles in allem: Die orthographierten Nationalsprachen waren für die Überzahl der kaum des Lesens fähigen Europäerinnen und Europäer nur schwer zugängliche Varietäten, deren verschriftete Abbildung oft der einer fremden Sprache glich. Erst die breite, hauptsächlich durch Industrialisierung, Urbanisierung, generelle Schulpflicht, allgemeine Wehrpflicht bewirkte Alphabetisierung und schließlich die Dialekte reduzierende Sprache der nationalen Massenmedien des 20. Jahrhunderts sollte dies ändern. Dies erklärt, weshalb die Verbreitung der orthographischen Norm in der betroffenen Bevölkerung mit der Zurückdrängung regionaler Sprechweisen zusammenfällt. Über Jahrhunderte hinweg waren Orthoepie wie Orthographie wichtige administrative Mittel, einen bestimmten Soziolekt zu einer ‚Sprache‘ zu entwickeln (emanzipieren) und diese innerhalb eines Staates und seiner Bevölkerung zu verbreiten⁸³.

III.i Vokalismus

Doch werfen wir einen Blick auf das Phoneminventar der vier Zielsprachen und seiner Erfassung in den jeweiligen Orthographien, die ja die Grundlage für die Schreibung von Ligalexen und Interligalexen darstellen. Beginnen wir mit den Vokalen. Zu fragen (und zu beantworten) ist, welche Relationen sich aufzeigen lassen und ob sie Grundlagen für die Entwicklung operabler Interligalexen liefern? Hierzu wäre ein graphisches Zeichen zu bestimmen, das sprachenübergreifend die Varianten der einzelnen Buchstaben (Graphen) in den verschiedenen Sprachen einebnet. Analog zu der bisher verwandten Terminologie nennen wir ein solches Zeichen ‚Intergraph‘.

*

Während sich das klassische Latein noch mit den fünf Vokalzeichen des lateinischen Alphabets und der Unterscheidung zwischen langen und kurzen Silben begnügen

⁸³ In der Regel vollzog sich daher diese Entwicklung in Abhängigkeit von politischen, administrativen und kulturellen Gegebenheiten, und zwar zu recht unterschiedlichen Zeiten: Während sich in Spanien und seinen überseeischen Territorien die Ausbreitung des vereinheitlichten *castellano* schon seit dem 15. Jahrhundert zu vollziehen begann, ist das *italiano parlato unitario* erst ein Ergebnis des 20. Jahrhunderts, nachdem sich die politische Einigung Italiens erst definitiv im Jahre 1861 vollzogen hatte. Damit war auch linguistisch eine Situation gegeben, in der nach und nach eine nationale Schreibnorm regionale Schreibweisen ersetzen und der ‚*multigrafismo*‘ zurückgedrängt wurde.

konnte, umfasst das heutige Französisch 16 Vokalqualitäten und ihrer graphischen Darstellung, ergänzt von drei Halbvokalen:

Les douze voyelles orales		Les quatre voyelles nasales		Les trois semi-consonnes (ou semi-voyelles)	
API	Mots écrits	API	Mots écrits	API	Mots écrits
a	patte, papa	ɑ̃	rang, avant	j	yeux ail
ɑ	pâte, tas	ɛ̃	rein, brin, pain	w	fouet (/fwɛ/), voir (/vwɑʁ/)
ɛ	fenêtre	ɔ̃	bon, ton	ɥ	fuite (/fujit/), lui (/lɥi/)
ø	jeu, feu	œ̃	brun, un		
œ	fleur				
e	été, nez				
ɛ	mer, j'aimais				
o	sot, seau, sceau, saut				
ɔ	porte, port, or, mort				
i	fille, ami				
u	coup, août				
y	nu, j'ai eu				

Abb. 45: Französischer Vokalismus

Quelle: http://fr.wikipedia.org/wiki/Alphabet_phon%C3%A9tique_international

Zur graphischen Abbildung des Vokalismus kennt das Französische a, â, e, eu, é, ai, è, ais/t, o, eau, au, ou, u, ë, ï, ü sowie die Nasalvokale -an, -ein, -in, -ain, on, un (die in mehrsilbigen Wörtern allein in der Endposition stehen) und die Ligaturen æ und œ. Sodann die Halbvokale: -ye, -lly, oue-oi, oui, ui-. Alles in allem lassen sich für 19 Vokalqualitäten mindestens 27 Grapheme zählen⁸⁴.

Neben den Diakritika bzw. graphischen Akzenten spiegeln die schon erwähnten Ligaturen (fr. -œ- in *œil*, ae in *et cætera*) sowie Diph- und Triphthonge das Dilemma wider, dass das lateinische Alphabet mit seiner nur fünfwertigen Differenzierung im

⁸⁴ Die Bilanz folgt aus sehr unterschiedlichen Entwicklungen. Diese können innerhalb der verschiedenen Synchronien (Martinet 1990) phonographischer als auch etymologischer oder gemischter Art sein. Die Lautentwicklung wird diachronisch vor allem in der Kombination von Vokalen mit Konsonanten deutlich: Es begegnen Lautveränderungen, die sich in der Graphie niederschlagen. Ein weiterer Anlass zur graphischen Differenzierung sind die im Französischen verbreiteten Homonymien bzw. der Wunsch, diese mit Hilfe einer möglichst eindeutigen Schreibung aufzulösen: Das erwähnte Phonem /ver/ wird graphisch wie folgt differenziert: *ver* (Wurm), *vers* (gegen) und (*Vers*), *vair* (Feh), *vert* (grün) oder /dwa/ → *doit*, *dois*, *doigt*. Oft sind solche Di- oder Trigramme Folge einer intervokalischen Konsonantenausstoßung, wie in *doigt* < *DIGITUS* oder *droit* < afr. *dreit* < *DĪRĒCT(O)*⁸⁴ oder einer Sonorisation, oft mit folgender Assimilierung: sp. *derecho*.

Bereich des Vokalismus für die romanischen Sprachen buchstäblich zu eng geworden ist. Das Trema signalisiert in der heutigen Orthographie, dass ein Digramm aus zwei Silben besteht (*maïs* /ma-is/ und nicht *mais* /mɛ/) und beide Vokale nicht zu einem einzigen Laut verschmelzen. Inwieweit dieser Wunsch allerdings konsequent ‚umgesetzt‘ wird, ist eine andere Frage (vgl. die Form *François* im Unterschied zu *français*).

Der Begriff Diphthong meint hingegen im Deutschen einen eigenen Laut, der sich innerhalb einer Silbe in zwei verschiedenen vokalischen Graphen abbildet (dt. *leise*, *Bau*, *François*). Es ist umstritten, ob es sich bei derlei Lautkontinua um einen einzigen Laut (Untrennbarkeit, Nicht-Auflösbarkeit in Silben) oder um „indivisible gliding sounds“ handelt. Fr. *haut*, *beau*, pt. *outra*, *doutor* [auch Grevisse 1986: 44]) haben hingegen eine andere Qualität (vgl. Lewandowski 1990: I, 227). Wir sprechen in diesen Fällen von Di- oder Trigrammen (*beau*). Was nun die romanische Interkomprehension betrifft, so erschweren insbesondere im Französischen Di- oder Trigramme die Identifikation eines Wortes: *doigt*, *voir*, *dois*, *vair*, *coup*, *beau*, weil sie aus anderen Sprachen bekannte distinktive konsonantische Merkmale verstecken (*digit-*, *ved-* in *Belvedere*; *varius*, it. *vaio*, sp. *golpe*, it. *colpo*, *bel-*).

*

Ähnlich wie das Französische kennt auch das Portugiesische Nasalvokale. Diese werden graphisch durch ein finales -m oder ein -n signalisiert; z.B. in *sim* [sĩ], *penso* [pẽsu], *canto*, *brincar*, *um* [ũ], *bom* [ˈbõ], *limões*, *então*. Die Digramme werden diphthongiert (gesprochen): [mẽĩ] *mãe*, [bẽĩ] *bem*, [ˈmũĩtu], *muito*, [põĩ] *põe*. Eine Ausnahme stellt, wie schon angedeutet, -ou- dar, das ein geschlossenes ‚dunkles‘ /o/ signalisiert (*doutor*).

Insgesamt weist das Portugiesische 14 vokalische Qualitäten, davon fünf nasale, auf; hierneben mindestens⁸⁵ 17 variierte Diphthonge:

⁸⁵ Weitere Differenzierungen werden in diesem Zusammenhang nicht aufgeführt, diese betreffen u.a. die Unterschiede zwischen dem europäischen und dem brasilianischen Portugiesisch.

/i/ /'si/	si
/e/ /'se/	sê
/ɛ/ /'sɛ/	sé
/ɔ/ /'pɔʃ/	pós
/o/ /'poʃ/	pôs
/u/ /'tu/	tu
/ɐ/ /'dɐ/	da
/a/ /'da/	dá
/i:/ /'si:/	se

Nasalvokale		
/ĩ/ /'vĩ/		vim
/ẽ/ /'ẽtru/		entro
/ẽ̃/ /'ẽ̃tru/		antro
/õ/ /'sõ/		som
/ũ/ /'mũdu/		mundo

Abb. 46: Vokale Portugiesisch Abb. 47: Nasalvokale Portugiesisch

/aj/ /'saj/	sai
/ɛj/ /'plɛjɐ/	plaina
/ɛj/ /ɐ'neij/ (nalguns locais do Centro de Portugal [ɐ'neij])	anéis
/ɛj/ /'sej/ (nalguns locais do Centro de Portugal [sɛj])	sei
/ɔi/ /'mɔj/	mói
/oj/ /'moite/	moita
/uj/ /'fuj/	fui
/iɥ/ /'viɥ/	viu
/ew/ /'mew/	meu
/ɛw/ /'vɛw/	véu
/aw/ /'maw/	mau
/ɛw/ /'ɛw/	ao
/ow/ /'sow/ (fora do Norte de Portugal muitas vezes [so])	sou

Abb. 48: Diphthonge Portugiesisch

/ẽj/ /'mẽj/	mãe
/õj/ /'põj/	põe
/ẽw/ /'mẽw/	mão
/ũj/ /'mũjto/	muito

Abb. 49: Nasaldiphthonge

Quelle: https://pt.wikipedia.org/wiki/Fonologia_da_língua_portuguesa
(31/03/2016)

Auch das Portugiesische bedient sich zur weiteren Differenzierung von Laut-Schrift-Relationen diakritischer Zeichen:

Tilde (~)	vor Nasalvokal und bei den Diphthongen: "ae", "oe" e "ao";- ã / ãe / õe / ão/.
Cedilha (ç)	vor /a/, /o/, /u/, um den s-laut zu erhalten
Zirkonflex (^)	zur Kennzeichnung einer bestimmten Vokalqualität in betonter Silbe: â, ê, ô (vor allem vor -n, -s, auch im Auslaut).
Akutus (´)	zur Kennzeichnung betonter Silben: (á, é, í, ó, ú)
Gravis (`)	zur Kennzeichnung des Femininums à (às) in Opposition zur Präposition ao # Nomen mask. Auch zur Vermeidung des sog. <i>crase</i> bzw. zur lautlichen Verschmelzung von Vokalen: z.B. <i>a as mulheres</i> > <i>às mujeres</i> , manchmal auch zur Betonung (<i>consideravolmente</i> und nicht <i>consideràvelmente</i>)

Abb. 50: Diakritische Zeichen des Portugiesischen

Die portugiesische Graphie fasst die Laut-Schreib-Relationen im Vokalbereich im Wesentlichen wie folgt:

Graph	Laut	(Beispiele)
a	/a/, /e/ /ẽ/	talha (Halle) alto amar (Stecker) minha amargo antro
e, ê, é	/ɛ/, /e/	ver, vê, sé, inglês
i	/i/, /i/	si, se (fast nur s hörbar)
o	/o/, /ɔ/ /õ/	pôs pódio som
u	/u/ /ü/	tu mundo

Abb. 51: Laut-Schrift-Relationen (Vokalismus)

Der Kernwortschatz der romanischen Mehrsprachigkeit

Portugiesisch ist – deutlicher als andere romanische Sprachen – viel einfacher lesend als hörend zu verstehen. Für die Ausbildung von Lesekompetenz im Portugiesischen heißt dies, dass die Systematik zwischen Laut und Schreibung nur soweit erklärt werden muss, als diese für das Leseverstehen relevant ist⁸⁶. Bei der Konstruktion von Interligalexen ist dies im Blick zu halten.

*

Vergleichsweise wenig differenziert ist der Vokalismus im Spanischen:

Buchstabe	A	E	I	O	U
Laut	[a]	[e]	[i]	[o]	[u]

Abb. 52: Laut-Schrift-Relationen zum spanischen Vokalismus

Ergänzt werden die Vokale gegebenenfalls durch den Akutus (á, é, í, ó, ú) und das Trema (ü). Es bewirkt, dass ein /u/ sonorisiert, also gesprochen, wird: *ambigüedad*, *lingüística*, *vergüenza*. Das [u] ohne Akzent ist hingegen vor hellen Vokalen, also [e] und [i], stumm. Es signalisiert lediglich, dass das Graphem -g- nicht als /ʒ/ sonorisiert, sondern okklusiv als /g/ gesprochen wird (*guerra*, *paguen*, *juguete*). Im Italienischen bewirkt das auf [g^{+e}] oder [g⁺ⁱ] folgende -h- denselben Effekt (/dʒ/ in *genio*, *Gina* versus /g/ in *ghiaccio*, *Inghilterra*). Auch das Spanische kennt vokalische Digramme, in denen die sie komponierenden Buchstaben in zwei Lauten oder kontrahiert gesprochen werden (*eufemismo*, *Europa*, versus *transeúntes*, *anteúltima*, *terapéutico* bzw. *aumento*, *auge* versus *ataúd*, *aún*).

*

Insgesamt zählt das Italienische sieben Vokale: /a/, /e/, /ɛ/, /i/, /o/, /ɔ/, /u/. Als diakritische Zeichen kennt es allein den Gravis (à, è). Allerdings existieren regional erhebliche phonetische Unterschiede (z.B. Lepschy & Lepschy 1986: 70ff), auf die hier nicht weiter eingegangen wird.

⁸⁶ Vgl. http://de.wikibooks.org/wiki/Portugiesisch:_Aussprache (31/03/2016)

	Beispiel	Buchstabe
a	amo, capo, fatto	A
e	cena, certo	E
ε	era, è, bene, bello	
i	tipo, ira	I
o	come, sacco	O
ɔ	oro	
u	uno, puro	U

Abb. 53: Laut-Schrift-Relationen Italienisch

Auch das Italienische hat Diphthonge. Die deskriptive Linguistik unterscheidet zwischen steigenden (j+[e, ε, a, ɔ, u] bzw. w+[i, e, ε, a, ɔ, u]) und fallenden Diphthongen (i+[e, ε, a, ɔ, u]). Beispiele zu /j+/: *paio, baia, ieri, dieci, bianco, piano, fiore, fiume, piuttosto, più*; zu /w+/ *la quale, lacuale, quando, quello, quindici, quotidiano, quota*.

Die Orthographien der vier betrachteten romanischen Sprachen entsprechen nur eingeschränkt einer lautabbildenden Orthographie. Abweichungen betreffen 1.) die fehlende Eindeutigkeit der Beziehung zwischen Buchstaben und Laut, 2.) dass Buchstaben bei stummen (nicht sonorisierten) Lauten möglich sind und 3.) nicht alle Laute in der Schreibung abgebildet werden.

Die folgende Tabelle fasst die romanischen Lautstände im Bereich des Vokalismus zusammen. Im Hinblick auf das Beschreibungsziel dieser Überlegungen benutzen wir den Begriff Ligagraph. Ein Intergraph fasst unterschiedliche graphische Varianten unter einem gemeinsamen Merkmal. Intergraphen ebnet freilich die Tendenz der Orthographien nach einer lautabbildenden Schreibung ein. Im Hinblick auf die auszubildende mehrsprachliche Lesekompetenz ist diese Vergrößerung u.E. akzeptabel.

Die Tabelle zeigt auch, welche Konkretisierungen Operationen verlangen, die von den Intergraphen zur den orthographischen Varietäten der einzelnen Zielsprachen verlaufen.

Der Kernwortschatz der romanischen Mehrsprachigkeit

Laut	Intergraph	Französisch	Beispiele	Italienisch	Beispiele	Portugiesisch	Beispiele	Spanisch	Beispiele
[a]	A	a	<i>calamite</i>	a	<i>mare</i>	a	<i>banalidade</i> <i>fazer,</i>	a	<i>calamidad</i> <i>mar</i> <i>hacer</i> <i>acción</i>
[ɑ]		à	à	à	<i>calamità</i>	ã	<i>importância</i> <i>ação</i>		
[ã]		â	âme			â			
[e]		a				ã a	<i>ação</i> <i>amar</i> <i>agradável</i>		
[œ]		eur	<i>fleur</i> <i>peur</i>						
[ø]		eu	<i>jeu</i> <i>FLE</i>						
[e]	E	e+é	<i>piéd</i> <i>clarté</i>	e	<i>vedere</i> <i>cedro</i>	e	<i>energia</i> <i>cedro</i>	e	<i>energía</i> <i>cedro</i>
[ɛ]		e+è	<i>mer</i> <i>cèdre</i> <i>prêtre</i> <i>plaire</i> <i>noël</i>	è	è	ê	<i>urgência</i> <i>você</i> <i>mês</i>	é	<i>médico</i> <i>término</i>
[ɛ̃]		ê ai	<i>de, le</i> <i>menu</i>						
		ë ein in on							
[ə]		e							
[i]	I	i	<i>bigoudi</i>	i	<i>figura</i> <i>così</i>	i	<i>rir</i> <i>figura</i> <i>muito</i>	i	<i>iglesia</i> <i>pie</i> <i>justicia</i> <i>energía</i>
[j]		î ï y ail	<i>rire</i> <i>gîte</i> <i>naïf</i> <i>y</i>					í	

Annex III: Lernapps des KRM

[i]			<i>ail bailler</i>				<i>se pode</i>		
[ü] [ɥ]		u ui	<i>ému lui, fuite</i>	- -					
[o]	O	o	<i>photo</i>	o	<i>pronto andò</i>	o	<i>tempo sobre</i>	o	<i>comenzar dar</i>
		ô	<i>drôle</i>			ô	<i>económico ônibus fôra</i>	ó	<i>situación opinión dejó</i>
		au	<i>saule</i>			ou		<i>outro pouco pódio pólvora</i>	
[ɔ]		eau o	<i>beau porte port</i>						
[u] œ w	U	ou un	<i>loup brun jouet</i>	u	<i>cucina giuventù</i>	u	<i>tudo</i>	u ú	<i>un único música</i>

Abb. 54: Intergraph für vier romanische Sprachen

Die nachstehenden Auflistungen verzeichnen die Kombinationsmöglichkeiten vokalischer Di- und Trigramme zur Abbildung von Mono-, Di- oder Triphthongen in den vier romanischen Sprachen. Zielführend für die angestrebte Vereinfachung bei der Konstruktion von Interligalexen ist die Identifikation folgender Fälle:

1. Welche Laute verstecken sich – seriell – hinter einem Di- oder Trigramm in Sprache X oder Y?
2. Wo sind vokalische Di- oder Trigramme phonologisch, d.h. sinndifferenzierend, relevant? Anders gesagt: Wo zeigt ein Graph einen bestimmten Laut an und/oder wo verbindet er sich mit einer phonologischen Funktion? Im Fall eines Diphthongs sind also zwei Laute betroffen, im Fall eines Trigramms drei Grammeme, die lautlich allerdings nicht differenziert sein müssen.

Der Kernwortschatz der romanischen Mehrsprachigkeit

Zur Beantwortung dieser Fragen erstellen wir ein Inventar von Di- und/oder Trigrammen. Es umfasst sowohl Monoph- als auch Di- und Triphthonge.

Französisch	<p>æ (<i>et cætera</i> neben <i>et cetera, ex æquo</i>), ai (<i>fait, pain, vair</i>), aî (<i>chaîne</i>), aie (<i>j'aie</i>), ay (<i>ayez</i>), ao (<i>saoul/soûl</i> < SATŮLUS), au (<i>saut, haut, rauque</i> [\neq <i>roc</i>]), ea (<i>béatitude</i>), eau (<i>eau, bateau</i>), ei (<i>hein</i>), eu (<i>jeune</i>), eû (<i>jeûne</i>), ie (<i>hier, bouclier</i>), œ (<i>œil</i>), oi (<i>poisson, doigt. crois</i>), ôi (<i>croître</i>), ou (<i>ours, loua</i>), oû (<i>goût</i>), oy (<i>aboyer</i>), ua (<i>tua</i>), ue (<i>guet, muet</i>), ui (<i>huit, nuit</i>)</p>
Italienisch	<p>ae (<i>maestra, aereo, paese</i>), ai (<i>gennaio, aiuto, mai</i>), ao (<i>ciao, straordinario</i>), au (<i>aula, aumentare, laurea, paura, autorità</i>); eo (<i>liceo, teoria, preoccupare</i>), eu (<i>europa, eunuco, euforia</i>); ia (<i>famiglia, faccia, festeggiare, finanziario, ghiaccio, garanzia, gioia, immediato</i>), ie (<i>ambiente, azienda, cogliere, corriere, maniera, moglie, chiedere, volontari</i>), io (<i>grigio, impressione, inizio, io, linguaggio, maggio, migliore, occhio</i>), iò (<i>ciò, perciò</i>), iu (<i>aiuto, chiudere, giudice, giugno, gusto, rifiutare, riuscire</i>), iù (<i>giù, più</i>); oi (<i>gioia, poi, voi, coinvolgere</i>)</p>
Portugiesisch	<p>ae (<i>maestro, infraestrutura, naturais, Micaela</i>), ai (<i>demais, sair, principais, baixa</i>), ao (<i>aos, extraordinários caos</i>), au (<i>aumentar, autor</i>); ãe (<i>cães, capitães, mãe, virgem-mãe, pastores-alemães</i>), ãi (<i>cães, mãe, lamentaçãindo</i>), ão (<i>não, posição, chão, mão</i>); ea (<i>teatro, real, oceano</i>), compreender, veemência, boleiro, reedicação, ei (<i>primeira, maneira, deixar, companheiro, feira</i>), eo (<i>núcleo, petróleo, preocupado, geografia, leoa</i>), eu (<i>meu, adeus, reunião, viseu</i>); ia (<i>dia, podia, família, própria, vitória, curiau, semiautónomos</i>), ie (<i>série, piedade, fiel, medieval</i>), ii (<i>antiinflamatórios</i>), io (<i>vários, violência, receio</i>), iou (<i>crioulo, pronunciou, apoiou</i>), iu (<i>subiu, partiu, reagiu</i>), oa (<i>boa, pessoa, voa, névoa, coaoração</i>), oe (<i>sudoeste, coelho, poema, heroe, expoente, incoerente</i>), oi (<i>noite, depois, biscoitos</i>), ou (<i>estou, ficou, deixou, doutor, outubro, ouvio, doutrina</i>)</p>
Spanisch	<p>ae (<i>caer, maestro, atrae</i>), ai (<i>bonsái</i>), ao (<i>nao, extraordinario, imaginaos, cantaores</i>), au (<i>aumentar, Austria, aula, audaz, precaución</i>), ea (<i>real, Beatriz, asamblea</i>), aú (<i>aún, náutico</i>); ee (<i>crees, poseer, reestructurar</i>), ei (<i>habéis, aceite, pleito, peinado, reiterar, homogeneidad</i>), eí (<i>reír, proteína, sonreía, increíble</i>), eo (<i>veo, deseo, torneo, leones, aéreo, bloqueo</i>), eó (<i>campeón, teórica</i>), eu (<i>reunir, feudal, neutral, neurosis</i>), eú (<i>reúma, farmacéutico, terapéutico</i>); ia (<i>familia, varia, viaje, especial, criado</i>), ía (<i>sabía, día, hacía, mayoría, monarquía, Andalucía</i>), ie (<i>pie, tiene, tiempo, gobierno</i>), ie (<i>israelíes,</i></p>

Annex III: Lernapps des KRM

	<i>sonríen, diez, confiés), io (propio, cambio, julio, necesario, patio, inferior), ío (frío, judíos, brío, desafío), ió (acción, comisión, recibió), oa (coalición, medioambiental, centroamericano, oasis, loable), oá (zoroástrico, coágulo, afroárabe), oe (oeste, héroe, coexisten), oé (poético, octaédricas), ua (lengua, cuales, actual, cuarenta), uá (Tetuán, situándose), ue (bueno, porque, puedes, fueron, esfuerzo), ué (porqué, huésped, huérfanos, busqué), ui (quiso, quienes, alguien, ruido, destruir, construido, equivalente, enseguida), uo (monstruo, antiguo, mutuo, majestuoso), uó (situó, actuó)</i>
--	---

Zusammenfassend sei bemerkt, dass mögliche Apps zur Schreibung von Interligalexen und Intergraphen von dem hier vorgestellten Material ausgehen können.

III.ii Konsonantismus

Zur Erklärung der Laut-Schreib-Relationen im Bereich des Konsonantismus sei auf die *Sieben Siebe* von Klein & Stegmann (2000) zurückgegriffen. Die folgende Tabelle erfasst nur solche Konsonanten, die in der Graphie der romanischen Schreibungen eine phonologisch relevante Differenzierung erfahren. Dies betrifft nicht die Konsonanten B, D, F/PH-, K, R, T. Die Tabelle nennt den Graphen und dessen Vorkommen in den romanischen Sprachen (soweit Fremdwörter und verfremdende Schreibweisen nicht betroffen sind). So kommt der Buchstabe ,C vor e,i' in allen vier Sprachen vor, das Ç hingegen nur im Französischen und Portugiesischen. Wie bei den Vokalen lautet auch hier die Leitfrage, ob sich aus den verschiedenen Graphien ein Intergraph finden lässt.

GRAPH	GRAPHIE	Laut FR	Bsp.	Laut IT	Bsp	Laut PG	Bsp	Laut SP	Bsp
C	c] e, i	s	ce citron	tʃ	cello ciaou	s	cegonha	θ, [s]	cigüeña
	c] a, o, u	k	camp col coup cure	k	campo college culpa	k	campo colega culpa	k	campo colgar culpa
CH	ch	ʃ	chef chat	k	che chiesa	ʃ	chamar	tʃ	chico
Ç	ç	s	façon	--	-	s	abraço	--	-

Der Kernwortschatz der romanischen Mehrsprachigkeit

GRAPH	GRAPHIE	Laut FR	Bsp.	Laut IT	Bsp	Laut PG	Bsp	Laut SP	Bsp
G	g] e, i	ʒ	gerbe gifle	dʒ	genio girare	ʒ	gelo	χ	genio
	g] a, o, u	g	gare gobelet guide	g	gabinetto gola guida	g	garganta gota guia	g, (ɣ)	garganta gota guía
	gh] e, i	--	--	g	ghetto ghiaccio Lamborghini	--	--	--	--
	gl	gl	global	gl	globale	gl	global	gl	global
	gn	ɲ	agneau	ɲ	bagno	ɲ	banho	ɲ	baño
	gu] e, i	g	guerre	g ^w	guerra	g, g [^]	gueto	g	gueto
	gü	--	--	--	--	--	--	g ^w	guapa
H	h	--	(etymol.) héros, hall	--	--	--	(etymol.) herói	--	(etymol.) héroe
J	j	ʒ	jamais	--	-	ʒ	jamais	χ	jamás
L	lh	gl -lli	--	gl	--	λ	filho mulher	--	--
	ll	l, j	ballade tailler	ll	ballare	--	--	λ	llamar
M	m -m	m ẽ	mer faim plein	m	mare Vietnam	m -ěj	mar homem ontem	m	mar Vietnam
N	n -n	ẽ	neuf bain	n	un	n	ano en	n	bien sin
	nh	--	--	--	--	ɲ	venho banho	--	--
	ñ	ɲ	compagn e	gn	bagno	nh	banho	ɲ	baño
Q	qu] e, i	k	que qui pâques esquiver	k ^w	qui questo quindi	k ^w	que quer pequena quimico esqui	k	quien querer pequeño quimico esquí
	qu] a, o, u	k	quand quota	k ^w	quando quota	k ^w	quando quota	k ^w	cuando
	qü	--	--	--	--	k ^w	tranqüilo	--	--

Annex III: Lernapps des KRM

GRAPH	GRAPHIE	Laut FR	Bsp.	Laut IT	Bsp	Laut PG	Bsp	Laut SP	Bsp
S	sc] e, i	sceau	science	ʃ	scelta scienza scisma	ʃs	pesce nasci	sθ	escena
	sc] a, o, u	sk	escale escalope escroc	sk	scappare scoprire scusare	sk	escala escolha escudo	sk	escala esconde r escuchar
	sch	ʃ, sk	schema schizo- phrène	sk	scherzo schifare schivare	ʃk	--c	--	--
	sci] a, o, u	s	sciatiche sciure	ʃ	sciarpa scialle				
X	x	ks, gz	excellente	ks	extra-	ʃ, s, ks	excelente	ks, gz	excelente
Z	z	z	zozoter	dz, ts	zanzare	z, ʃ, ʒ	fazer	θ, s	brazo caza

**Abb. 55: Konsonanten in romanischen Sprachen,
variiert nach Klein & Stegmann (2001: 100)**

Zu den augenfälligen Unterschieden zählt die Doppelkonsonanz. Hierzu nochmals Klein & Stegmann (a.a.O.):

<p>Wenn in einem Wort ein Doppelkonsonant auftaucht, liegt der Verdacht nahe, dass es sich um das Produkt einer Assimilation handeln könnte. Um den Brückenschlag zu bekannten Formen des Worts zu machen, muss man den ersten Teil des Doppelkonsonanten ermitteln. In den meisten Fällen ist ein romanisches [k] einzusetzen, seltener ein [p].</p>				
<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%; text-align: right;">ital. <i>prod<u>o</u>tt<u>o</u></i></td> <td style="width: 50%;">Produkt.</td> </tr> <tr> <td style="text-align: right;">ital. <i>ada<u>tt</u>are</i></td> <td>adaptieren</td> </tr> </table>	ital. <i>prod<u>o</u>tt<u>o</u></i>	Produkt.	ital. <i>ada<u>tt</u>are</i>	adaptieren
ital. <i>prod<u>o</u>tt<u>o</u></i>	Produkt.			
ital. <i>ada<u>tt</u>are</i>	adaptieren			

Der Kernwortschatz der romanischen Mehrsprachigkeit

Zu den häufigen *mm*, *rr*, *bb*, *pp*, *tt*, *ss*, die im Italienischen auch wirklich als doppelte Konsonanten ausgesprochen werden, kommen noch das *tt* aus -ct- und -pt- (wie wir schon sahen), das *ss* aus -ks- und das *zz* aus -ti-. Außerdem gibt es im Italienischen noch *cc*, *dd*, *ff*, *gg*, *ll*, *nn* und *vv* (...).

Das Spanische kennt (außer *rr*) keine Doppelkonsonanten, sie wurden noch stärker "assimiliert", nämlich zu *einem* Konsonanten vereinfacht. Es kann deshalb auch hier sinnvoll sein, im Falle einer Blockade bei der Bedeutungsermittlung, an das Phänomen der Assimilation zu denken und einem spanischen /t/ noch einen historischen Wegbegleiter voranzustellen, um die Erschließung zu beschleunigen. Dieser kann ein weiteres /t/ sein oder ein /k/, selten ein /p/:

sp. <i>a<u>t</u>aque</i>	A <u>t</u> tacke
sp. <i>tra<u>t</u>ar</i>	tra <u>k</u> tieren
sp. <i>a<u>t</u>ar</i>	[ad-]a <u>p</u> tieren, [an-]k <u>n</u> üpfen

Auch **Doppelkonsonanten** enthaltende Lehnelemente aus dem Italienischen (z.B. die romanischen Entsprechungen von *pittoresk* – man denke an engl. *picture*) können in der Romania "desassimiliert" geschrieben werden: fr. *pictural*, sp. *pictórico*.

Sie können aber auch dem zugrundeliegenden Wort in der jeweiligen Sprache angepasst sein: span. *pintoresco* (nach *pintor*, *pintura*, vgl. frz. *peintre*, *peinture*) neben einem gelehrten nicht assimilierten *pictórico*, dem das kat. *pictòric* entspricht.

Schließlich erscheint es wichtig, (...) auf **Assimilationsphänomene** zu achten, um Vorsilben abtrennen zu können. Dies dient dazu, Kernelemente von Wörtern zu identifizieren, die dann weitere romanische Assoziationen und Ableitungen zulassen:

ap-plizieren	ad- + <i>plizieren</i>	fr. plier
Af-finität	ad- + <i>finität</i>	fr. dé-finir, la fin
Al-liierter	ad- + <i>liiert</i>	fr. lier
As-sekuranz	ad- + <i>sekuranz</i>	fr. sécurité, sp. seguro
At-traktion	ad- + <i>traktion</i>	fr. traïter, sp. tratar, tracciòn
Aventure	ad- + (en.) <i>venture</i>	it./pg./sp./kat. av(v)entura

Was die Schreibung des die Konsonanten betreffenden Intergraphen betrifft, so zeigt die Synopse, dass eine leichte Einebnung der Graphen (von Ç → C, von Ñ → N) nur eine sehr geringfügige Erhöhung der Varianz zwischen Schreibung und Lautung bedeutet. Ähnliches lässt sich bezüglich der Doppelkonsonanz feststellen.

Index

- Ähnlichkeit
 - semantisch und historisch 22
- altsprachlicher Unterricht 113
- Anordnungsmuster von Teillisten
 - mögliche 100
- Apps 128
 - und ihre Alimentation 170
- Apps zur Schreibung von
 - Interligalexen 183
- Archetyp 49
- Archetypen 60
- Aufbauwortschatz 19, 34
- Auffindbarkeit
 - semantisch verwandter Lexeme 121
- Bedeutungsadäquanz 10, 72, 88, 115, 166
- Bedeutungsähnlichkeit 72, *Siehe* Bedeutungsadäquanz
- Bedeutungsäquivalenz 71
- Bedeutungsdivergenz 116
- Bedeutungsexotismen 70
- Bedeutungskern 44, 63, 66
 - interlingual 44
- Bedeutungskerne 115
- Bedeutungsverengung 81
- Bedeutungswandel 68
- Behaviorismus 17
- Bescherelle-Listen 121
- besoins linguistiques* 77
- Bikodierung 143
- Bildungswortschätze 23
- Buchwort 55
- diachronische Perspektive 113
- didaktisches Potential 58
- Disponibilität 26
- Dubletten
 - buch- und erbwörtliche 21, 68
- Englisch 101, 102, 170
- Erbwort 55
- etimologia remota* 113
- ETYMON 112
- Europäismen 54
- falsche Freunde 18, 60, 81, 115, 132, 165
- Fehlerprophylaxe 41, 60, 74, 102, 167
- Formdivergenz 95
 - minimale 137
- Formkongruenz 10, 51, 72, 88, 95, 115
 - eingeschränkte serielle 96
 - Formopazität 59
 - teilserielle 96
- Formkorrespondenz 166
- Fremdsprachenunterricht
 - Tradition 15
- Frequenz 26
- Frequenzinventare
 - Komposition 26
- Gebrauchswert 33
- Grammatik-Übersetzungsmethode 16
- Grundwortschatz 19
- Grundwortschatzlisten 34
- Homonymie 116
- Hypothesengrammatik 45
- Identifikationstransfer
 - lexikalischer 23
- Inferenzschemata 42
- Interferenzen 17
- Intergraph 112, 172
- Interkommunikation 136
- Interkomprehension 18
- Interkomprehensionskompetenz 68
- interkomprehensives Lesen 42
- interkulturelle Kommunikation 72
- interkulturelle
 - Kommunikationskompetenz 17
- Interlanguage 17
- Interlexem 20, 52
- Interligalex 59, 88, 101, 103
 - additives 169
 - semantisch verwandte 120

Der Kernwortschatz der romanischen Mehrsprachigkeit

- Serialität 61
- Internationale Anglizismen 69
- Internationalismenglossare 71
- Intersynonymie 71, 116, 166
 - Darstellung in Wörterbüchern 73
- Kernbestand des romanischen Wortschatzes
 - morphosemantischer 60
- Kernbestand einer Sprachenfamilie
 - Interligalexe 60
- Kernschemata für interlinguale Transferbasen 60
- Kombinationsmöglichkeiten vokalischer Di- und Trigramme 181
- Kompetenz 58
- Konkordanzer 137
- Konsonantismus 183
- Kontiguitätsassoziation 137
- Konzept 86
- Ko-Text
 - Bedeutungskonstruktion 47
- Kultismen 21, 55, 68
- Kultismus 66
- Kultur 77
- Latein 21, 23, 113
 - disambiguierende Funktion 115
- Lern- und Übungssapps 88
- Lernaufmerksamkeit 140
- Lernerlexikon
 - mehrsprachiges mentales 45
- Lernersprache 17, 59, 167
- Lernwörterbuch 77
- Lesekompetenz in mehreren Sprachen
 - Eigenwert 10
- Lesen 42
- Lesen von Serien 41
- Ligalex 59, 83, 103, 119
- linguistic needs* 77
- Mehrsprachenwörterbücher 71
 - Mikrostruktur 79
- Mehrsprachigkeitskompetenz
 - ko-textliche
 - Bedeutungserschließung 44
- Mehrsprachigkeitsprofile 170
- migrazione dotta* 69
- Mikrostruktur 83
- Minima
 - lexikalische 19
- Minima-Listen 31
- Monokodierung 55
- Neohellenismen 69
- Neolatinismen 55, 69
- NOTIZ 63, 98, 101, 116, 120
- Nützlichkeit 27
- Okkurrenzen 26
- opake Verbformen 88
- Opakenliste 88
- Opazität 47, 55
 - volle serielle Opazität 96
- Opazitäten 51
- Orthoepie 60, 172
- Orthographie 60
- Partizipialformen
 - Verzeichnung 99
- Passung
 - pädagogische 105
- Plausibilitätsproben 46
- Polysemie 41
 - interlingual 75
- Produktionstransfer 81
- Profilwort 119
- Rang 26
- Referenzbezirke 73, 91, 137
- Regelwissen
 - interphonologisches 170
- REPA 45
- Repartition 26
- Repräsentationsmodell der Bedeutungsseite eines Interlexems 53
- Ressourcen 45
- retroaktiver Transfer 129
- Routledge Frequency Dictionaries 37
- Schreibkonvention
 - von Interligalexen 112

Index

- Schwellenniveau-Inventare 31
- Semantik 77
- Semantik der Gesellschaft
 - in Wörterbüchern 77
- Serialität 119
- Silbe**
 - geschlossene und offene 146
- Spalte DEUTSCH
 - Disambiguierung 93
- Spalte ENGLISCH
 - Disambiguierung 93
- Sprach- und
 - Sprachenaufmerksamkeit 70
- Sprachaufmerksamkeit 114
- Sprachbrücken 81
- Sprachlernkompetenz 11, 17, 113, 130
- Strukturwortschatz 88, 121
- Synonymie 116
- Systemtheorie 17
- Szientismen 55, 69
- Task Based Learning* 130
- Textverstehen* 45
- Themenwörter 34
- Transferbasen
 - morphosemantische 44
- Transferbasis 58
- Transferrichtung 119
- Transparenz 47, 55
- Transparenzen 51
- Transparenzraten
 - interlinguale 25
- Übungsformate 41, 75
- Vernetzung des Inventars 83
- Vokalismus 173
- Wörter des modernen Lebens 55, 69
- Wörterbuchdidaktik 137
- Wortformen
 - interlinguale Ähnlichkeitsmodelle 47
- Wortschatz
 - zentraler vs. exzentraler 28
- Wortschatz für das Hörverstehen 103
- Wurzel 83
- Wurzelmethode 60
- Zentralität 10, 23, 79

Ein viersprachiger, auf den traditionellen Minimalinventaren und der Computerlexikographie basierender Kernwortschatz für die Zielsprachen Französisch, Italienisch, Portugiesisch und Spanisch, ergänzt um die Ausgangs- oder Brückensprachen Englisch, Deutsch und Latein ist in Zielsetzung und Machart in mehrfacher Hinsicht ein Novum. Das Buch beschreibt aus fremdsprachendidaktischer und linguistischer Perspektive detailliert die Methodik zu Selektion, Präsentation und Erläuterung der mehrsprachigen Wortliste und der im Internet zur Verfügung gestellten, vom *Kernwortschatz der romanischen Mehrsprachigkeit* alimentierten Applikationsformaten (Apps).

Mehr Informationen unter www.eurocomdidact.eu.

Adressaten: Romanisten, Lexikographen, Fremdsprachendidaktiker, Lehrwerkautoren, Studierende insbesondere der romanischen Sprachen, Lehrerinnen und Lehrer.