

**MASARYK-UNIVERSITÄT**

**PÄDAGOGISCHE FAKULTÄT**

Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur

**Wortschatzlehren und Lernen im Kontext der  
Mehrsprachigkeit**

Diplomarbeit

Brünn 2015

Betreuerin:

prof. PhDr. Věra Janíková Ph.D.

Verfasserin:

Bc. Věra Paclíková

**Název:**

Německy: Wortschatzlernen und –lehren im Kontext der Mehrsprachigkeit

Anglicky: Teaching and learning vocabulary in the multilingual kontext

Česky: Učení se a vyučování slovní zásoby v kontextu vícejazyčnosti

**Anotace:**

Deutsch: Die Diplomarbeit widmet sich dem Thema „Wortschatzlehren und –lernen im Kontext der Mehrsprachigkeit“ und besteht aus einem theoretischen und einem praktischen Teil. Der theoretische Teil behandelt zuerst die Mehrsprachigkeit und ihre Unterstützung. Das weitere Kapitel wird dem Wortschatzbereich und der gegenseitigen Wirkung der Fremdsprachen mit dem Schwerpunkt im Transfer und der Interferenz gewidmet gefolgt vom Teil mit Thema der Strategien für die Unterstützung des Wortschatzlernens und –lehrens im Kontext der Mehrsprachigkeit. Der empirische Teil beinhaltet die Ergebnisse der durchgeführten komparativen Analyse im Bereich des Fachwortschatzes und daraus hervorgehende Schlussfolgerungen für die Unterrichtspraxis. Die ganze Arbeit ist mit den Beobachtungen aus der Unterrichtspraxis an der Militärmittelschule in Moravská Třebová im Zusammenhang mit der Mehrsprachigkeit und ihrer Unterstützung ergänzt.

Englisch: The thesis is devoted to the topic of "Teaching and learning vocabulary in the multilingual context" and consists of a theoretical and a practical part. The theoretical part treats first multilingualism and support. The other chapter is dedicated to the vocabulary range and the mutual effect of foreign languages with an emphasis in transfer and interference, followed with the topic of strategies to support the vocabulary learning and teaching in the field of multilingualism. The empirical part contains the results of the comparative analysis in the field of specialized vocabulary and resulting depth conclusions for teaching practice. The whole work is complemented with the observations of teaching practice at the Military High School in Moravská Třebová related to multilingualism and their support.

Tschechisch: Tato diplomová práce se zabývá tématem „Učení se a vyučování slovní zásoby v kontextu vícejazyčnosti“ a skládá se z teoretické a praktické části. Teoretická část pojednává nejdříve o vícejazyčnosti a její podpoře. Další kapitola se zabývá slovní zásobou a vzájemným působením cizích jazyků s těžištěm v negativním transféru a interferenci. Následuje část věnovaná strategiím učení se a vyučování slovní zásoby v kontextu vícejazyčnosti. Empirická část obsahuje výsledky provedené komparativní analýzy v oblasti odborné slovní zásoby a z toho vycházející závěry pro učitelskou praxi. Práce je doplněna postřehy z praktické výuky v souvislosti s vícejazyčností a její podporou na Vojenské střední škole v Moravské Třebové.

### **Klíčová slova:**

Česky: vícejazyčnost, učení slovní zásoby, vyučování slovní zásoby, interference, transfer, strategie učení a vyučování slovní zásoby, odborná slovní zásoba

Anglicky: Multilingualism, teaching vocabulary, learning vocabulary, interference, transfer, learning, teaching strategies, specialized vocabulary

Německy: Mehrsprachigkeit, Wortschatzlehren, -lernen, Interferenz, Transfer, Lern-, Lehrstrategien, Fachwortschatz

### **Bibliografický záznam práce:**

PACLÍKOVÁ, Věra: Wortschatzlernen und –lehren im Kontext der Mehrsprachigkeit. Diplomová práce. Brno: Masarykova Univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra německého jazyka a literatury. 2015. Vedoucí práce: prof. PhDr. Věra Janíková Ph.D.

## **Erklärung**

Ich erkläre hiermit, dass ich die Diplomarbeit selbständig ausgearbeitet habe, und nur die im Quellenverzeichnis angegebenen Informationsquellen benutzt habe.

Ich bin damit einverstanden, dass meine Arbeit in der Bibliothek der Pädagogischen Fakultät an der Masaryk-Universität zu den Studienzwecken aufbewahrt wird.

Brünn, März 2015

.....

Bc. Věra Paclíková

**Danksagung:**

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen Personen bedanken, die mich bei der Erstellung dieser Arbeit unterstützt haben. Ein besonderer Dank gilt meiner Familie.

Ebenfalls möchte ich mich bei meiner Referentin Frau prof. PhDr. Věra Janíková Ph.D., für alle Ihre kritischen Anmerkungen, Ratschläge und Ideen bedanken.

## **Inhaltsverzeichnis**

1. Einleitung	8
2. Mehrsprachigkeit	9
2.1. Mehrsprachigkeit: Multilingualität und Plurilingualität	9
2.2. Mehrsprachigkeit im Kontext der Forschungsdisziplinen	10
2.3. Unterstützung der Mehrsprachigkeit	16
2.4. Mehrsprachigkeit und Sprachenpolitik	19
3. Wortschatzvermittlung als Mittel der Unterstützung der Mehrsprachigkeit	21
3.1. Wortschatzwahl und –präsentation	21
3.2. Fachwortschatz	24
3.2.1. Fachwortschatzlehren und –lernen im Kontext der Mehrsprachigkeit	26
3.3. Wortschatz besser lernen und Verstehen	26
3.4. Positiver und negativer Einfluss im Wortschatzbereich	30
3.4.1. Transfer	30
3.4.2. Interferenz	33
4. Lern- und Lehrstrategien	35
4.1. Lernstrategien	36
4.2. Lehrstrategien	45

5. Militärmittelschule in Moravská Třebová	52
5.1. Fremdsprachenbildung an der Militärmittelschule	52
5.2. Fachwortschatzlernen im Kontext der Mehrsprachigkeit	54
5.3. Praktische Beispiele der Unterstützung der Mehrsprachigkeit in der Militärmittelschule	55
6. Empirischer Teil	59
6.1. Ziel	59
6.2. Analyse und Interpretation der Ergebnisse	61
6.3. Schlussfolgerungen für die Unterrichtspraxis	68
6.3.1. Schlussfolgerungen für den Lernprozess	68
6.3.2. Schlussfolgerungen für den Lehrprozess	69
7. Zusammenfassung	70
8. Resumé	72
9. Anlage	73
10. Literaturverzeichnis	101

## 1. Einleitung

In der heutigen Gesellschaft, die von der Globalisierung, internationalen Bevölkerungsmigration und der allmählichen Erweiterung der Europäischen Union beeinflusst wird, spielt die Mehrsprachigkeit eine immer wichtigere Rolle. Nicht nur deswegen, dass Reisen durch die ganze Welt, sowohl privates als auch dienstliches, eine steigende Tendenz aufweist, und vor allem für die Tschechische Republik nach einer mehr als zwanzig Jahren dauernden Unmöglichkeit einer freien Bewegung hinter die Staatsgrenzen an einem gesellschaftlichen Wert gewinnt. Aber auch deshalb, dass stets neuere und modernere Medien uns ermöglichen, Informationen aus jedem beliebigen sprachlichen, gesellschaftlichen oder kulturellen Gebiet zu gewinnen, und auch nicht alle wissenschaftlichen Publikationen und Studienmaterialien in unsere Sprache übersetzt werden. Die Mehrsprachigkeit beginnt ebenfalls einen selbstverständlichen Bestandteil vor allem des beruflichen Lebens zu bilden, manchmal ist sie eine angeforderte Voraussetzung oder Notwendigkeit, vornehmlich bei den Firmen mit einer internationalen Wirkungsstätte. Hier müssen nicht nur die Angestellten in einer anderer als der Muttersprache gegenseitig kommunizieren, sondern auch die fremdsprachliche Kommunikation, sowohl die mündliche als auch die schriftliche, muss mit den Kunden gesichert werden, denen sich die Firmen in der heutigen Konkurrenz bemühen, so viel wie möglich entgegen zukommen. Einer der wichtigen Faktoren können gerade das ihnen am besten passende Kommunikationsmittel und die Sprache sein. Jedenfalls stellt die Mehrsprachigkeit einen dauerhaften Reichtum des Menschen dar.



## 2. Mehrsprachigkeit

### 2. 1. Mehrsprachigkeit: Multilingualität und Plurilingualität

Gleich am Anfang wäre es gut, sich auch einige auf die Mehrsprachigkeit bezogene Sprachbegriffe zu erklären. „*Mehrsprachigkeit ist die Fähigkeit eines Menschen, mehr als eine Sprache zu sprechen*“. (Janíková, 2011, 161). Der Oberbegriff der Mehrsprachigkeit fasst in sich zwei unterschiedliche Begriffe – **Multilingualität**, darunter versteht man den gleichzeitigen Sprachgebrauch in den mehrsprachigen Staaten oder Regionen, und **Plurilingualität**, die bedeutet, dass ein Individuum sich unabhängig von einem geographischen Einfluss in verschiedenen Sprachen verständigen kann (vgl. Neuner, 2009, 17). Andere Quellen führen noch eine Gliederung der Mehrsprachigkeit an – individuelle, territoriale und institutionelle, wobei die ersten zwei Typen meistens miteinander verbunden sind (vgl. Riehl). Der erste Begriff drückt die Beziehung der Mehrsprachigkeit und des einzelnen Sprechers (=Plurilingualität) aus, die territoriale Mehrsprachigkeit bezieht sich selbstverständlich zu den gegebenen mehrsprachigen Gebieten (=Multilingualität) und der letztgenannte Typ gilt für die Verwendung mehrerer Arbeitssprachen in Verwaltungen und Institutionen (vgl. Riehl).

Die Mehrsprachigkeit ist kein neuzeitliches Phänomen. Von der historischen und politischen Entwicklung der Welt, deren Bestandteil auch die Kolonisation war, hängt nicht nur die Entwicklung der Sprachenzusammensetzung der einzelnen Staaten sondern auch der Kontinente zusammen. Diese Sprachenvielfältigkeit wurde aus ganz anderer Sicht wahrgenommen als in der heutigen technischen und globalisierten Gesellschaft. Heute sehen wir als einen großen Vorteil, sich fast in der ganzen Welt verständigen zu können, ohne die Sprache der Einheimischen zu sprechen. Ein Faktor, der ständig mehr das Sprachenaufnehmen beeinflusst, stellt die Migration dar. Die in einem bestimmten Gebiet nicht nur die sprachliche Minderheit bildenden Migranten/-innen sind durch alle gegebenen Umstände eigentlich gezwungen, die für sie fremde Sprache zu lernen, um sich in ihrer neuen „Heimat“ besser integrieren und ihren Kindern bessere existenzielle Bedingungen sichern zu können. Die Sprache der Migranten kann im Gegenteil an einer anderen Bedeutung gewinnen.

Sie kann einen Beitrag für die ursprünglichen Einwohner und die Erweiterung von ihrem sprachlichen Portfolio leisten.

Die neuzeitliche Geschichte begleiten die Europäisierung und Globalisierung, die mit sich neue Änderungen in dem Aufnehmen der Mehrsprachigkeit und der damit zusammenhängenden anderen, moderneren Verfahren im Fremdsprachenlehren und –lernen beibringen. Der politische Zusammenhang mit der Europäischen Union wird folgend noch erwähnt.

## **2. 2. Mehrsprachigkeit im Kontext der Forschungsdisziplin**

Auf alle neu entstandenen Bedingungen im Schulwesen und im Unterricht reagiert gleichzeitig die pädagogische Lehre- und Forschungsdisziplin. „*Die Mehrsprachigkeitsdidaktik ist keine neue ‚Lehrmethode‘ des Fremdsprachenlehrens und –erlernens, sondern sie versteht sich als eine Weiterentwicklung und Profilierung des mittlerweile weltweit etablierten kommunikativen Ansatzes.*“ (vgl. Neuner). Sie stellt das vernetzende Sprachenlernen dar, das sich bestrebt, den Fremdsprachenunterricht, Sprachlernkompetenzen und die Unterstützung der Mehrsprachigkeit zu verbessern (vgl. Janíková, 2011, 161). Mit der Mehrsprachigkeitsdidaktik hängt sehr eng die Tertiärsprachendidaktik zusammen. Nach Neuner (vgl. Neuner). besteht der Unterschied darin, dass sie sich mit den Abfolgen der gelernten Sprachen beschäftigt und darauf Rücksicht nimmt. Die Sprachenpolitik in unseren Schulen ist so gestellt, dass die Schüler als die erste pflichtige Fremdsprache Englisch lernen. Deshalb sind die meisten Folgekombinationen Deutsch nach Englisch, Französisch nach Englisch, Russisch nach Englisch, und einen Aufstieg weist die Variante Spanisch nach Englisch auf. Keinesfalls bedeutet das, dass keine andere Möglichkeit in die Frage kommt, weil mit einer Fremdsprache immer mehr schon Kinder in Kindergärten Kontakt eingehen.

Die Didaktik der Mehrsprachigkeit geht von den Erkenntnissen aus, dass „*Lernen kognitiv, bewusst und individuell verläuft.*“ (Sorger, Janíková, 2011, 16). Sie hält für wichtig, dass beim Lernen der zweiten und der weiteren Fremdsprachen zum Transfer aus dem Kenntnis- und Erfahrungsbereich der ersten Fremdsprache, überwiegend bei den verwandten Sprachen,

kommt (vgl. Sorger, Janíková, 2011, 16). Ein anderer Aspekt, der in Betracht kommt, ist das, dass die Sprachen im Gedächtnis miteinander vernetzt werden und interagieren (vgl. Sorger, Janíková, 2011, 13), womit sich auch die Spracherwerbsforschung beschäftigt.

Wir können noch weitere Aspekte hinzufügen. Hufeisen (vgl. Sorger, Janíková, 2011, 15) schuf ein Faktorenmodell, die beim Erwerb der Erstsprache und weiterer Sprachen zusammen wirken. Bei L2 sind das *„neurophysiologische, emotionale, kognitive Faktoren ... und linguistische Eigenschaften der Sprachen...“* (Sorger., Janíková, 2011, 15). Bei L3 tritt eine Reihe weiterer Einflüsse ein. Die Lernenden sind durch ihre Erfahrungen und Kenntnisse, die Bewusstheit über die Strukturen und Funktionen der Sprache bereichert, und sie wissen auch von Lernstrategien (vgl. Sorger, Janíková, 2011, 15). Sie können gleichfalls einen ihnen passenden Lernstil schon geschaffen haben. Wir dürfen aber auch das Alter der Lernenden nicht unterschätzen, denn in jeder Entwicklungsstufe des Menschen wirken andere Faktoren, biologische, physiologische, die Verstandesentwicklung verzeichnet ihre Fortschritte, und es kommt ebenfalls zu den Umständen, die auf Weltwahrnehmen und Reagieren Einfluss ausüben. Damit hängen die Aspekte zusammen, die Pilypaityté (vgl. in Sorger, Janíková, 2011, 17) anführt – die Neuorientierungs- und Selbstfindungsphase, die alle Jugendlichen durchlaufen. Nach der eigenen Erfahrung kann ich konstatieren, dass sich ebenfalls der Grund zum Lernen einer weiteren Fremdsprache im Laufe des Lebens ändert und mit ihm sehr eng die Motivation zusammen hängt. Gerade hier spielt der Lehrer eine wesentliche Rolle, der schwächere Schüler oder Schüler mit den Lese- und Rechtschreibschwächen oder besonderen Bildungsbedürfnissen nicht vergessen darf, die eine entsprechende Leitung brauchen. Die Erkenntnisse der Entwicklungs- und Alltagspsychologie berücksichtigt nicht nur die Mehrsprachigkeitsdidaktik, sondern ist es unbedingt, sie im ganzen Erziehungs- und Bildungsprozess in Betracht ziehen.

Wir sollten auch die **Prinzipien** unter die Lupe nehmen, aus denen die Mehrsprachigkeitsdidaktik hervorgeht. Wir können sie in fünf Gruppen teilen. (vgl. Janíková, 2011, 162).

Das **Prinzip des kognitiven Lehrens und Lernens** bemüht sich nach Pilypaityté (vgl. in Sorger, Janíková, 2011, 18) um die Entwicklung der Sprachkompetenzen und des Sprachlernbewusstseins, wobei das Bewusstsein gerade dieser zwei Komponenten betont

wird. Zugleich erwähnt sie, dass der sprachliche Vergleich in den Vordergrund gestellt wird, der zur Feststellung der Ähnlichkeiten und Unterschiede unter Sprachen, zu ihrem Wahrnehmen und einer nachfolgenden Arbeit mit ihnen und zum aktiven Ausnutzen dieser Kenntnisse führt. (vgl. Sorger, Janíková, 2011, 18). Um dieses zu erfüllen schlägt sie einen Einsatz verschiedener Bewusstmachungs-, Vergleichs- und Besprechungsaktivitäten im Unterricht vor, aber andererseits empfiehlt sie auch die Muttersprache beim Grammatikerklären einzubeziehen und ergänzt, dass so wie der Lehrer mit seinen Schülern über verschiedene Lesestrategien, Fehlervermeiden oder eine andere didaktische Problematik spricht, sollte er sie gleichfalls mit den Vorgehensweisen beim sprachlichen Vergleich bekannt machen, obwohl einige Schüler diesen Vergleich selbst automatisch machen. (vgl. Sorger, Janíková, 2011, 18). Leiten muss man aber die schwächeren Schüler.

Beim Fremdsprachenunterricht erweist es sich als vorteilhaft und zeitsparend, die Ähnlichkeiten der Sprachen auszunutzen. Es wird damit ein schnelleres und einfacheres Verstehen erreicht. Davon geht auch das **Prinzip Verstehen als Grundlage des Lernens**. Schon in den Anfangsphasen des Sprachlehrens ist es effektiv, den Schülern nicht das zu zeigen, was Lernen ihrer Zielsprache beträgt, sondern das, was sie eigentlich schon vor der Inangriffnahme des eigenen Lernens dieser Sprache kennen. Eine der häufigsten Möglichkeiten sind Internationalismen. Man kann auch davon profitieren, dass viele gleiche Gesten und dieselbe Mimik alle Kulturen begleiten. Weil dieses Prinzip vom Verstehen als Grundlage des Lernens ausgeht, schlägt auch Pilypaityté (vgl. in Sorger, Janíková, 2011, 18) vor, mit Behandeln eines für Jugendliche bekannten oder näheren Themas zu beginnen. Zugleich können wir in der Anfangsetappe die Problematik der Aussprache einbeziehen. Neben den bekannten Ausspracheregeln (vgl. Sorger, Janíková, 2011, 18) kann man zeigen, dass die mündliche Form ein Hindernis darstellen kann, aber in der schriftlichen sind die Wörter einfach erkennbar und begreifbar. Weil Tschechisch in seiner historischen Entwicklung vom Deutschen beeinflusst wurde, kommt in unserer Sprache eine Reihe der Germanismen vor, und einige Familiennamen beinhalten in sich auch ein deutsches Wort, das zwar keine gleiche Bedeutung im Tschechischen hat, aber wenn der Träger dieses Namens eine bekannte Persönlichkeit ist, am besten selbst der Lehrer oder ein Schüler, können wir sofort entdecken, was dieses Wort in seiner Herkunftssprache konkret bedeutet. Der Schüler kann sich die Vokabel besser einprägen, weil er sich daran in solchem Zusammenhang

erinnert. Plötzlich verstehen die Schüler, die im Tschechischen vorkommenden, scheinbar unverständlichen fremden Wörter, die sie schon kannten und aussprechen konnten. Es kann als eine kleine Eselbrücke dienen, wenn die Schüler feststellen, das Herr Lehrer „Schneider“ eigentlich Herr „Krejčí“ ist, ihr Mitschüler Josef „Richter“ Josef „Soudce“ bedeutet usw. Auch in den ersten Stunden ist es möglich, gleich mit Texten zu arbeiten und verschiedene Strukturen zu erkennen (vgl. Sorger, Janíková, 2011, 18). Das benutzte Material ist von der Gewandtheit des Lehrers abhängig, denn nicht alle Lehrwerke auf die Mehrsprachigkeit gerichtet sind, und deshalb sind in solchen Situationen eigene Ideen und Einfälle erwünscht.

Vorwiegend in den ersten Phasen des Unterrichtes ist eine positive Einwirkung oft entscheidend, damit wir die Schüler für das Fach gewinnen oder sogar begeistern und eventuelle Angst abbauen. Schon der erste Kontakt mit der Zielsprache sollte die Schüler zum Begreifen der Sprachen als einer komplexen Ganzheit führen und ihr Wahrnehmen als getrennte Schulfächer vorzubeugen.

Das weitere Prinzip, das **Prinzip der Inhaltsorientierung**, berücksichtigt unter anderem die gegebene Zielgruppe, einschließlich des Alters, der Eigenschaften und Lernvoraussetzungen (vgl. Sorger, Janíková, 2011, 19). Auch hier muss der Pädagoge die etwaige Notwendigkeit der Differenzierung beachten, weil die Gruppe nicht immer homogen ist. Interesse der Leute unterscheiden sich, das, was für einen motivierend ist, muss für anderen nicht gelten. Im Gegenteil sollte man eine gegenseitige Bereicherung und Einsichtnahme in vielfältigen Themen unterstützen, die für uns bisher entfernt waren. Oft „kindlich“ scheinende Themen wecken Interesse auch bei Jugendlichen und umgekehrt findet sich unter den kleineren Schülern jemand, dessen reiches Vorwissen zum Lehrstoff wir nur zufällig abdecken. Auch darin liegt die Abweichung des Unterrichtens im Fremdsprachenunterricht und im Unterricht anderer Fächer. In den Kenntnissen der Fremdsprachen überwiegen meistens größere und wesentlichere Unterschiede als in den „stereotypischen“ Fächern, deren Inhalt die Schüler meistens eine gleich lange Zeit lernen. Im Fremdsprachenunterricht können die Schüler Kenntnisse aus verschiedenen Bereichen besser „verkaufen“ als in einem entgegengesetzten Fall.

In den Vordergrund dieses Prinzips tritt das Orientieren auf den Textinhalt, und die Sprache wird zum Instrument, um das Ziel zu erreichen (vgl. Sorger, Janíková, 2011, 19). Denken

sollte man auch auf die Anwendbarkeit der gelernten sprachlichen Strukturen und die Möglichkeit, sprachliche Regeln, vor allem grammatische, selbst zu entdecken (vgl. Sorger, Janíková, 2011, 19). Einen Erfolg zu erleben, hat einen großen Anteil an der Motivation zu einem nachfolgenden Studium. Es arbeitet sich mit den für Schüler fesselnden Themen, Inhalten und Texten immer besser, angenehmer und effektiver als mit uninteressanten, anspruchsvollen, veralteten oder inhaltlich nicht mehr geltenden. Angesichts des betonten interkulturellen Lernens ist es möglich, in einem einzigen Moment mehrere Aspekte zusammen zu fügen. Dem Lehrer kann weder der Aufwand an die Vorbereitung noch das Faktum Lust nehmen, dass sich das Ergebnis seines Bemühens manchmal erst später einstellt. An Wert kann der geplante Inhalt mittels eines gut gewählten Mediums gewinnen.

Noch eine kleine Anmerkung. Wenn thematische Pläne für Fremdsprachen inhaltlich ähnlich oder sogar gleich zusammengesetzt wären, könnten Kenntnisse aus einer Sprache schon als Vorwissen, Erfahrungen in die andere eintreten, worauf man besser und in einem höheren Maß anknüpfen könnte. Es ist wenig wahrscheinlich, dass wir einen idealen Stand gleich überall erreichen würden. Wir müssen Schritt für Schritt vorwärts gehen.

Das vorletzte ist das **Prinzip der Textorientierung**, das die oben erwähnten Prinzipien verbindet, weil Themen und Inhalte und ihr Verstehen durch Texte vermittelt werden können (vgl. Sorger, Janíková, 2011, 19). Texte dienen nicht nur zur Übergabe einer Information, zur Erweiterung des Wortschatzes oder zur Ausspracheschulung, sondern, wie Pilypaitytė (vgl. in Sorger, Janíková, 2011, 19) ergänzt, wir kommen mit grammatischen Strukturen und pragmatischen Regeln in Kontakt. Eine große Rolle spielt wieder die schon erwähnte Weise, durch welches Medium der Text vermittelt wird.

Vom Gesichtspunkt der Textlinguistik aus lehrt die Textarbeit einzelne Textsorten und ihre charakteristischen Merkmale wahrzunehmen, Zusammenhänge, Ähnlichkeiten und Unterschiede zu suchen. Die Arbeit mit einem Text verlangt ihre spezifischen Verfahren, Strategien und Mittel, die ein schnelleres und effektiveres Verstehen fördern. Der mehrsprachige Unterricht ermöglicht allgemein eine Arbeit mit Paralleltexten (vgl. Sorger, Janíková, 2011, 19), die die Konfrontation einer Fremdsprache mit anderen in der Abhängigkeit vom Sprachenrepertoire der Gruppe einschließlich der Muttersprache anbieten. Geeignet sind nicht nur für kleinere Schüler zweisprachige Märchen, deren Inhalt ihnen

genügend bekannt ist, und im Grunde genommen können sie ihre Aufmerksamkeit auf andere Textelemente konzentrieren. Man muss aber auf kulturelle Abweichungen dieser narrativen literarischen Gattung achtgeben, denn der gleiche Anfang muss nicht unbedingt das gleiche Ende bedeuten, und die hervorgehende Belehrung und das kulturelle Milieu, wo sich die Handlung abspielt, können ihre Spezifitäten aufweisen.

Zum Schluss noch kurz vom **Prinzip der Ökonomisierung des Lernprozesses**. Wie der Terminus selbst andeutet, betont er die Effizienz, die in diesem Prozess erreicht werden kann (vgl. Sorger, Janíková, 2011,19). Beitragen dazu können die gewonnenen Kenntnisse, die nicht nur zu einem schnelleren, leichteren Begreifen oder Lernen in einem anderen Fach führen, sondern auch eine Problemsituation in einem anderen Unterrichtsfach lösen können. Wenn wir eine in einer Fremdsprache aufgetauchte Problematik mit Hilfe einer anderen Fremdsprache erklären können, die Lernende beherrschen, entwickeln wir sie zugleich in dieser Richtung. Manchmal müssen wir zur Muttersprache übergehen, meistens während der Grammatikerklärung, aber wichtig ist gerade die resultierende Effizienz. Pilypaitité (vgl. in Sorger, Janíková, 2011, 19) hebt noch eine aktive Eingliederung der Lernenden in den Lernprozess und eine Partizipation am Unterrichtsgestalten hervor. Diese ihre Idee unterstützt ein neues Aufnehmen der Lehrersrolle, denn der wird für Lernende ein Begleiter und ist nicht mehr die einzige Informationsquelle im Unterricht.

Es ist nötig, alle diese Erkenntnisse im Unterricht nicht nur zu berücksichtigen und auszunutzen, sondern auch über sie in der Klasse zu sprechen, denn die Lernenden können daraus beim Lernen profitieren. Es zeigt sich damit einer der Wege, wie man einen schnelleren Fortgang erreichen kann und warum man keine Angst vor Lernen einer weiteren Sprache haben sollte.

## 2. 3. Unterstützung der Mehrsprachigkeit

Warum sollte man eigentlich die Mehrsprachigkeit unterstützen? Man kann dazu gleich mehrere Argumente nennen. Riehl (vgl. Riehl) begründet den Vorteil dieser Unterstützung dadurch, dass *„Mehrsprachige besitzen ein differenziertes Bewusstsein von Sprache und haben eine andere Art des Sprachzugangs, der weniger regelorientiert und natürlicher ist als der Einsprachiger. Sie besitzen ein starkes metasprachliches Bewusstsein und andere Fertigkeiten, die ihnen auch das Erlernen weiterer Sprachen erleichtern“*. Roth (vgl. Wortübertragungen) fügt noch zu diesem Argument hinzu, dass die mit mehr als einer Sprache aufwachsenden Kinder bald die Sprachen vergleichen, und dadurch das schon genannte metasprachliche Bewusstsein aufgebaut wird. Und noch ein weiterer interessanter Grund - *„Mehrsprachige Menschen sind ... den einsprachigen überlegen, da sie unterschiedliche sprachliche Strategien beim Erlernen neuer Sprachen anwenden können, die sie aus ihrer Mehrsprachigkeit schöpfen können ...und suchen gezielter nach vertrauten Strukturen und Wörtern. Sie können ebenfalls besser grammatische Regeln verstehen, da sie eher auf diese Aspekte aufmerksam werden als Einsprachige“* (vgl. Wortübertragungen). Das, dass die mehrsprachigen Kinder früher lesen können als die einsprachigen, wird nach Riehl durch ihre Fähigkeit zur Worterkennung aufgeklärt (vgl. Riehl).

Die Mehrsprachigkeit weist noch weitere Aspekte auf, die man in Betracht ziehen sollte. Sprachkenntnisse führen nach Riehl (vgl. Riehl) zur Offenheit zu anderen Leuten und zu ihrer Art des Weltsehens, einem besseren gegenseitigen Verständnis und Anknüpfen der zwischenmenschlichen Beziehungen, und ebenfalls wird eine größere Flexibilität im Handeln erwähnt, über die die Mehrsprachigen verfügen. Sie erwähnt noch den sozialen Gesichtspunkt, der zu einem näheren Menschenkennlernen beiträgt. (vgl. Riehl)

In der heutigen Zeit wird die Sprachaneignung ständig häufiger mit Kennenlernen von unterschiedlichen Kulturen, ihres Kulturreichtums und unentbehrlich auch ihrer Traditionen verbunden. Ich meine, dass dank diesem Kennenlernen es zur Bereicherung des Menschen und Entfaltung seiner inneren Persönlichkeit kommt. Die Sehnsucht mit den eigenen Augen sehen, worüber man bisher nur gelesen hat oder was nur durch verschiedene Medien vermittelt wurde, kann uns ermutigen eine andere, sogar eine weniger benutzte Sprache oder nur einige für eine Grundverständigung mit Einheimischen nötige Phrasen zu lernen. Ein



näheres Bekanntmachen mit einer fremden Kultur baut nicht nur die unterbewusste Angst vor Unbekanntem, Unterschiedlichem, Anderem ab, es können auch Mythen und Vorurteile überwunden sein. Es kann auch zum Wertwandel und einem tieferen Wahrnehmen und Verstehen der eigenen Kultur führen, oder helfen, eine Erklärung zu finden, warum gerade unsere Kultur abweichend ist.

Jetzt bietet sich uns die Frage, seit wann man sich auf die Unterstützung der Mehrsprachigkeit konzentrieren sollte. „Neue Ergebnisse aus der Hirnforschung legen nahe, dass Mehrsprachigkeit generell möglichst früh gefördert werden sollte. Es zeigt sich, dass bei Früh-Mehrsprachigkeit (also wenn die zweite Sprache noch vor dem sechsten Lebensjahr erworben wird) die Sprachen im Gehirn sehr kompakt repräsentiert sind und sich fast gänzlich überlappen“ (vgl. Riehl). Zum Ergänzen kann man noch anführen, dass nach ihm die Sprecher etwa ab zehn Jahren brauchen mehr Gehirnareale zu aktivieren und bei ihnen es weniger zu Überlappungen kommt.

Eine der Möglichkeiten, was die Schule oder direkt der Lehrer zu Gunsten der Fremdsprachen und damit zur Mehrsprachigkeitsunterstützung machen können, ist die Motivation zur Wahl gerade der bestimmten Fremdsprache zu erhöhen. Aber wie? Hier gibt es einige Anlässe, wie es zu erreichen. Die Schule sollte diese Sprachen so viel wie möglich präsentieren, sie annähern, ausführlichere Informationen geben, über alle Vorteile dieser Sprachen sprechen, die die Schule in diesem Zusammenhang anbieten kann (Auslandslektor, Auslands- und Austauschaufenthalte usw.). In der letzten Zeit zeigt sich ständig öfter als Wahlkriterium der Fremdsprache ihre weitere Berufsanwendung. Die Angelegenheit, die in der Schule unterrichteten Fremdsprachen zu präsentieren, bietet sich an den „Werbungstagen“ an, während deren sich Vertreter der Schulen mit der breiten Öffentlichkeit treffen oder an den sog. „Tagen der offenen Türen“. Hier im Gegenteil kommen die potentiellen Interessanten fürs Studium sich die Schule anzusehen. Gerade in diesem Augenblick hängt der Erfolg von Lehrerpersönlichkeit ab, von seiner Professionalität, Interessiertheit für die Sprache, seinem Einsatz und vor allem seinem persönlichen Interesse. Schon in dieser Phase können Angst und Unsicherheit, manchmal auch Vorurteile von der Schwierigkeit der Sprache, abgebaut werden.

Neben den Anhängern drücken sich aber zur Mehrsprachigkeit auch ihre Kritiker und Gegner aus. Es ist ein ganz natürlicher Prozess, weil jede Sache meistens am Anfang mit Misstrauen und Zweifeln angenommen wird. Vornehmlich die Laienöffentlichkeit vertritt eine andere Ansicht über diese Problematik, und auch die Einführung der obligatorischen zweiten Sprache in die tschechischen Grundschulen führte zu einer breiten Diskussion unter den Eltern, die als Grund eine erhöhte Belastung für ihre Kinder anführten, vorwiegend bei denjenigen, die mit Lese- und Rechtschreibschwächen kämpfen oder bei Schülern, die besondere Lernbedürfnisse brauchen. Gegen diese Ansichten stellen sich die Verfechter des frühen Lernens der Fremdsprachen, die für den Fremdspracherwerb schon im Vorschulalter werben, also noch vor dem Anfang des Pflichtschulbesuches.

Aus den fachlicheren Kreisen, die in ihre Betrachtungen die Multilingualität nicht einbeziehen, kann man die Ansicht von Ostendoerfer oder Stölting (vgl. Wortübertragungen) erwähnen, dass die Mehrsprachigkeit in der Natur des Menschen nicht bestehe. Eichinger (vgl. Wortübertragungen) nimmt an, dass sie zur Abschwächung des gesellschaftlichen Zusammenhaltens führt, zu dem gerade unter anderem die Sprache beiträgt.

Eine der negativen Folgen wird auch nach Krieger (vgl. Wortübertragungen) die Senkung des Sprachgefühls. Er begründet diese Senkung damit, dass man sich nicht bloß auf eine Sprache ohne Beeinflussung von der anderen konzentrieren kann, und man drückt sich unsicher und mittels ärmeren Wortschatzes aus. Ich vermute, dass dieses im Gegenteil auf eines der Argumente der Mehrsprachigkeit stößt. Genauer dass man eine andere Sprache nicht in die Tiefe und auf demselben Niveau beherrschen muss, aber man sollte sie beispielweise nur in einer konkreten Situation zur Verständigung benutzen können.

Wie wir sehen, ist das Aufnehmen der Mehrsprachigkeit nicht eindeutig. In dieser Hinsicht ist es nötig, über dieses Phänomen weiterhin zu diskutieren, neue Erkenntnisse zu suchen und festzustellen, die die Argumente, seien sie dafür oder dagegen, bestätigen oder widerlegen. Aber jeder Benutzer der Fremdsprache muss selbst wissen, ob ihm die Kommunikation in den fremden Sprachen Vorteile oder Barrieren und Hindernisse bringt. Das, was man nicht beeinflussen kann, ist die Entwicklung der Welt und der ganzen menschlichen Gesellschaft und das Einzelwesen, das in der gegebenen Zeit Erfolg haben will, muss sich den

herrschenden Bedingungen anpassen, die nicht immer zu seiner Gunsten gestellt sind. Wenn man etwas erreichen will, muss man diesem manchmal etwas widmen oder sogar opfern.

#### **2.4. Mehrsprachigkeit und Sprachenpolitik**

Die Mitgliedschaft der Tschechischen Republik in der Europäischen Union beeinflusst gleichfalls die Richtung, die auch unser Schulwesen nimmt. Die Fremdsprache bildet auch einen untrennbaren Bestandteil des Bildungssystems, das unter diesem Einfluss auch verschiedene Änderungen verzeichnet. Deshalb werden heute, wie Sladkovská schreibt (vgl. Sladkovská) auch die Sprachkenntnisse nicht mehr als isolierte Kenntnisse der einzelnen Sprachen begriffen, und die Betonung wird auf die kommunikativen Fähigkeiten gelegt, die man in einer Kommunikationssituation anwenden kann. Dieses unterstützt selbstverständlich die Entwicklung einer mehrsprachigen Kompetenz, genauer gesagt, dass man die komplexen Kenntnisse der beherrschten Sprachen ausnutzt, um das Kommunikationsziel zu erreichen (vgl. Sladkovská).

Die Tschechische Republik, wie die anderen Mitgliedsländer, geht von den offiziellen **Dokumenten** der EU und des Europarates aus, in denen sich auch die Gesetze und Empfehlungen der europäischen Sprachenpolitik widerspiegeln. Zu den wichtigsten gehören:

- *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung: Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*
- *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen*
- *Aktionsplan 2004-2006: Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt*
- *Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit*
- *Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung* (vgl. Sorger, Janíková, 2011, 21).

In Einklang mit den Empfehlungen, Dokumenten und Projekten im Bereich der Sprachenpolitik des Europarates und der Europäischen Kommission werden auch methodische Verfahren des tschechischen Schulwesens modernisiert und unifiziert (vgl. Nationalplan). Zu den wichtigen Sprachbildungsdokumenten in unserer Republik, die auf den Sprachenunterricht einwirken, gehören Nationalprogramm der Entwicklung des Bildungswesens in der Tschechischen Republik, das sog. tschechische Weißbuch (Bílá kniha), Nationalplan des Fremdsprachenunterrichts (Národní plán výuky cizích jazyků), Rahmenbildungsstandart (RVP für einzelne Typen der Schulen), wovon dann Schulbildungsprogramme (ŠVP) der einzelnen Schulen ausgehen.

Die Anforderung der Kommunikation minimal in zwei Fremdsprachen wird daher auch im Rahmenbildungsstandart formuliert. Die Bedeutung und das Erfordernis des Studiums anderer Fremdsprachen führten zu Änderungen im Bildungsbereich „Fremdsprachen“ und „Weitere Fremdsprachen“. Die weitere Fremdsprache wurde früher unter Wahlfächer eingereicht. Diese Ausgangsbedingungen führten manchmal dazu, dass Schüler einem anderen Wahlfach den Vorzug gaben. Heute nimmt die zweite Fremdsprache eine gleichwertige Stellung unter den obligatorischen Fächern ein.

Im Gegenteil wird es kritisiert, dass in allen tschechischen Grundschulen Schüler ab der dritten Klasse pflichtgemäß Englisch lernen (vgl. Sorger, Janíková, 2011, 24) und keine andere Wahl ihnen ermöglicht wird. Durch dieses Präferieren des Englischen wird die Mehrsprachigkeit nicht ganz unterstützt, was auch aus der Analyse des Nationalplanes (vgl. Nationalplan) für den Fremdsprachenunterricht hervorgeht (vgl. Sorger, Janíková, 2011, 24). Daneben wird die Tschechische Republik für die Einstellung zur Unterstützung der Minderheitssprachen und des Tschechischen als der Fremdsprache für die Migrant/-innen ebenfalls nicht gelobt (vgl. Sorger, Janíková, 2011, 25).

### 3. Wortschatzvermittlung als Mittel der Unterstützung der Mehrsprachigkeit

#### 3.1. Wortschatzwahl und Präsentation

Im Einleitungsteil wurden die Gründe angeführt, warum die Mehrsprachigkeit unterstützt werden soll oder sollte. In diesem Kontext ergeben sich logisch einige Fragen. Wie unterstützen? Was konkret kann ein Lehrer neben dem schon erwähnten persönlichen Engagieren dafür machen? Oder auf welchen Teil des Sprachsystems sich konzentrieren? Eine der Möglichkeiten stellt der **Wortschatzbereich** dar. Und es sprechen dafür gleich einige Gründe.

Wörter lernen gehört im Fremdsprachenunterricht zu den Tätigkeiten, denen Lernende in jeder Unterrichtseinheit begegnen und die einen untrennbaren Bestandteil ihrer häuslichen Vorbereitung bilden. In diesem Fall sprechen wir selbstverständlich auch vom Fremdsprachenlernen außer den schulischen Einrichtungen. Der Wortschatz steht im Vordergrund besonders deshalb, weil ohne ihn alle sprachlichen Fertigkeiten – Lesen, Hörverstehen, Sprechen und Schreiben nicht entwickelt werden können. Seine Wichtigkeit wurde in der Vergangenheit unterschätzt, und es wurden vor allem Kenntnisse der Grammatikregeln betont. Andererseits muss die Wortschatzarbeit, wie Bohn (vgl. Bohn, 2003, 5) anführt, mit den übrigen Lernbereichen verbunden sein, denn selbst der Wortschatz würde ohne grammatische, phonetische und orthographische Kenntnisse seine Funktion nicht gut erfüllen.

Ein weiterer Grund, warum sich auf den Wortschatz zu konzentrieren, ist das, dass das Wortschatzlernen mit sich natürlich seine Klippen bringt, die aus verschiedenen Gründen entstehen. Nach Bohn (vgl. Bohn, 2003, 8) gehört das Wortschatzlernen allgemein zu den größten Lernproblemen im Fremdsprachenunterricht. Er teilt die Faktoren in die subjektiven, die von Lernenden beeinflusst werden, und die objektiven, *„die sich auf bestimmte objektive Merkmale des Wortschatzes beziehen, etwa auf seinen Umfang, seine Dynamik – mit der Konsequenz, dass Wortschatzlernen nie abgeschlossen ist – und auf seine Struktur, d. h. die*

*verschiedenen Merkmale von Wörtern“* (Bohn, 2003, 8). Als ein konkretes Beispiel führt er mehrdeutige (polysemantische) Wörter, die die gleiche Wortform aber mit nebeneinander vorkommenden oder von der Grundbedeutung abgeleiteten Bedeutungen haben, oder den Umfang des aktiven und dazu passiven Wortschatzes an. In Betracht kommen natürlich Komposita oder Konnotationen.

Man kann auch nicht vergessen, dass Verstehen unbekannter Ausdrücke von den Kenntnissen der Kulturunterschiede und von den Erfahrungen mit ihnen abhängig ist, oder sogar von der Entwicklung nicht nur im Bereich der Wissenschaft und Technik, sondern auch der ganzen Gesellschaft, was eine ständige Wortschatzerweiterung verursacht. In diesem Zusammenhang spielt interkulturelles Lernen eine unbestrittene Rolle, dank dem dann eine fließende Kommunikation durchlaufen kann.

Die genannten Wortschatzlernen begleitenden Hindernisse sind für alle Sprachen identisch. Der Mehrsprachigkeit unterstützende Unterricht kann diese auftauchenden Schwierigkeiten vereinen und den Schülern zeigen, dass man sie als ein ganzheitliches Problem wahrnehmen kann, bei dem man im Gegenteil den Ausweg dank der Verkoppelung aller Kenntnisse aus allen Sprachen, die wir beherrschen, finden kann einschließlich der Muttersprache. Konkret in der Problematik des Wortschatzes können wir die Barriere in der Form von Fremdsprachenwahrnehmen als abgeteilter Fächer überwinden, denen verschiedene Unterrichtszeit gewidmet wird und daraus hervorgehende Zeit fürs Selbststudium, die Schüler im Rahmen der Vorbereitung für den Unterricht ausgliedern.

Welche Wörter sind aber für einzelne Lernende schwierig oder leicht erlernbar? Darauf finden wir keine eindeutige Antwort. *„Bei der Wortschatzarbeit ist zu unterscheiden zwischen Schwierigkeiten, die das Lernen/Speichern betreffen, und solchen, die mit dem Gebrauch/der Verwendung zusammenhängen.“* (Bohn, 2003, 31).

Mit dem Wortschatzumfang, der im Fremdsprachenunterricht vermittelt werden soll, hängen viele Faktoren zusammen. Als **Auswahlkriterien** empfiehlt Neuner (1991, 79, in Bohn, 2003, 18) die **Lernbarkeit, Brauchbarkeit und Verstehbarkeit**. Für leicht zu lernende Wörter hält er *„Wörter, zu denen es in der Erfahrung der Lernenden klare Situations- und Handlungsbezüge gibt, Wörter, die inhaltlich und formal gut in Kontexte eingebettet sind, Wörter, deren Inhalt die Lernenden emotional bzw. affektiv anspricht, Wörter, die visuell*

*dargestellt werden können (von denen man sich ein Bild machen kann).*“ (1991, 79, in Bohn, 2003, 19). Das bestätigt auch Rug (vgl. 1991, 20, in Bohn, 2003, 108). Er empfiehlt, um die Fehler zu vermeiden, die man meistens beim Vokabellernen begeht, die Vokabeln nicht als einzelne selbstständige Wörter zu lernen, denn sie bilden überwiegend kleine Gruppen mit anderen, und nur ausnahmsweise stehen sie allein. Deshalb sollte man sie auch so lernen und seine Aufmerksamkeit auf den ganzen Komplex richten. Er ergänzt dazu noch, dass man sich zugleich bewusst werden sollte, welche anderen Wörter in dem gegebenen Ausdruck zusammen hängen, und zu den Verben die Nominalisierungen und umgekehrt oder Gegenteile, Negationen und Alternativen zu suchen. Damit ist die Arbeit mit Wörterbüchern eng verbunden.

Im Zusammenhang mit den oben genannten Faktoren ergänzt Bohn (vgl. Bohn, 2003, 18) noch, dass auch inhaltlich und formal ähnliche Wörter der Ausgangs – und Zielsprache, ohne sog. „falsche Freunde“, ebenfalls einfacher in Gedächtnis sind zu behalten. Auf die Lernbarkeit können natürlich Interesse und Motivation des Lernenden einen sehr positiven Einfluss ausüben. Die Brauchbarkeit wird nach ihm vom Zweck beeinflusst, warum man die Fremdsprache lernt, genauer welche Themen und Kommunikationssituationen, Rollen berücksichtigt werden und welche Fertigkeiten gefestigt werden sollen oder auf welcher sprachlichen Ebene man Mittel benutzen will und zugleich in welches Maß die kulturelle Spezifität eingreifen kann. (vgl. Bohn, 2003, 18). Was die Verstehbarkeit betrifft, sind nicht nur die Zielkulturen, Vorwissen und Alter der Lernenden (vgl. Bohn, 2003, 19) entscheidend, sondern auch stehen die Erfahrungen und Weltwissen, das Vorstellungs- und Wahrnehmungsvermögen der Umwelt im Vordergrund. Die Auswahl nach einem guten Gesichtspunkt kann selbstverständlich das Wortschatzerlernen leichter machen. Nach Bohn (2003, 93) sollte der Lehrer den Wortschatz nach kommunikativen Kriterien auswählen.

Auf die Wortschatzauswahl für die Lernzwecke, die den Lehrprozess begleitet, üben Einfluss nicht nur die genannten Faktoren aus, sondern auch der thematische Plan für die konkrete Sprache hat seinen Anteil. Im Falle der Mehrsprachigkeitsunterstützung ist die Zusammenarbeit unter der Fremdsprachenlehrern unentbehrlich, die ihr thematischen Plan für ihre Sprache zusammen so bilden sollten, damit er inhaltlich, was den Wortschatz betrifft, so viel wie möglich einheitlich für alle in der Schule unterrichteten Fremdsprachen ist. Das

bedeutet, dass neben der Lernbarkeit, Brauchbarkeit und Verstehbarkeit auch ein inhaltlicher Einklang der thematischen Bereiche erwägt werden sollte. Hier entsteht aber ein großes Problem. Jedes Lehrwerk ist anders konzipiert, für ein anderes Sprachniveau gebildet, so dass auch die Schüler aus dem gleichen Studienjahr aber aus einer anderen Sprachgruppe mit einem unterschiedlichen Lehrwerk arbeiten. Viele Verlage passen sich an diese neuen Bedingungen an, und wir können schon in ihrem Angebot solche Lehrbücher finden. Als Beispiel kann man *Deutsch.com 1* anführen.

Vor allem zur Verstehbarkeit kann ein Arbeit mit mehreren Sprachen ermöglichender oder vermittelnder Unterricht beitragen, und wie es schon mehrmals erwähnt wurde, kommt es in einem einzigen Augenblick zu einer mehrseitigen Unterstützung und zur Entfaltung eines Individuum im Bereich der Sprachenbildung.

### 3. 2. Fachwortschatz

Der Fachwortschatz, den man auch als Wortschatz der Fachsprache definieren kann (vgl. Duden, 477), wird durch kleine bedeutungstragende und dabei frei verwendbare Einheiten gebildet (vgl. Janíková, 2005, 71). Diese Einheiten kennen wir unter dem Begriff Fachwörter und wenden sie in einer Kommunikation innerhalb eines bestimmten menschlichen Tätigkeitsbereiches an (vgl. Janíková, 2005, 71). Der Fachwortschatz ist Bestandteil der **Fachsprache**, respektive der Fachsprachen, die zur Funktion „*einer präzisen, effektiven Kommunikation über meist berufsspezifische Sachbereiche und Tätigkeitsfelder*“ (Bußmann, 211) dient und die durch „*Exaktheit und Ökonomie der Informationsvermittlung*“ charakteristisch ist (Bußmann, 211). Zu weiteren Merkmalen, durch die sich die Fachsprache von der Alltagssprache unterscheidet, gehören Verwendung der Fachtermini und –begriffe und morphologischer und syntaktischer in der Alltagssprache rar vorkommender Strukturen (vgl. Janíková, 2005, 72).

Wenn wir noch mehr in die Tiefe gehen, kann man den Fachwortschatz auch gliedern. Roelcke (1999, 52) unterscheidet **vier Gruppen**. In die erste reiht er den intrafachlichen



Fachsprachewortschatz ein, der die Fachsprachewörter umfasst, die ausschließlich der konkreten Fachsprache angehören. Die Fachwörter, die sowohl in dem betreffenden als auch in anderen fachsprachlichen Systemen vorkommen, gehören in die zweite Gruppe und Roelcke nennt sie als interfachliches Fachsprachewortschatz. Der die dritte Gruppe bildende extrafachliche Fachsprachewortschatz besteht aus zu anderen fachsprachlichen Systemen gehörenden Fachwörtern, die aber in Fachtexten des betreffenden Faches angewandt werden. Und in die letzte Gruppe reiht er den nichtfachlichen Fachsprachewortschatz, genauer die allgemeinen und fachlich nicht weiter geprägten Wörter der Fachtexte.

Zu den **Eigenschaften**, durch die Fachwörter gekennzeichnet sind, gehören Exaktheit, Eindeutigkeit, Vagheit und fachsprachliche Metaphern (vgl. Janíková, 2005). Die Exaktheit erklärt Roelcke (vgl. 1999, 61) als möglichst adäquates Ausdrücken und das im Bezug zu den Gegenständen, Sachverhalten und Vorgängen im konkreten menschlichen Tätigkeitsbereich, die Eindeutigkeit (vgl. Roelcke, 63) als Verhältnis von fachlichen Ausdrücken und ihrer Bedeutungen und die Vagheit (vgl. Roelcke 64) als fachsprachliche Polysemie und Synonymie. Zu den fachsprachlichen Metaphern führt er drei Modelle an, nach denen die Metaphern gebildet werden (vgl. Roelcke, 68). Es sind das Modell des menschlichen oder tierischen Körpers („*Der Motor säuft viel.*“ (Roelcke 69), das Modell menschlicher Psyche und Intelligenz („*Die Maschine merkt das und schaltet ab.*“ (Roelcke 69) und das Modell der Alltagsmechanik. Mittels dieses Modells werden schwierig zu erfassende technische oder physikalische Erscheinungen umschrieben („*Der Dampf drückt das Ventil herunter.*“ (Roelcke 69).

Für die Fachsprache sind ebenfalls auch beispielweise Bildungen aus Eigennamen (Ottomotor, Röntgen), mehrgliedrige Komposita oder fachspezifische Abkürzungen typisch (vgl. Janíková, 2005, 72). In der syntaktischen Ebene sind das z. B. neben den Funktionsverbgefügen auch komplexe Attribute und unpersönliche Konstruktionen (vgl. Bußmann, 211).

### **3.2. 1. Fachwortschatzlehren und – lernen im Kontext der Mehrsprachigkeit**

Im Fachwortschatzlehren im Kontext der Mehrsprachigkeit sollten sich gleichfalls die allgemein für die Fachwortschatzarbeit geltenden **Prinzipien** widerspiegeln. Nach Buhlmann und Fearn (vgl. 1991, 45-47) gehört zu ihnen fachbezogene, systematische, qualitativ und inhaltsorientierte Arbeit, und hinzufügen kann man auch auf Schüler, Produkt und Prozess orientiertes Unterrichten, das auch Schüleraktivität in den Vordergrund stellt (vgl. Janíková, 2005). Der prozessorientierte Unterricht gibt den gemeinsamen Tätigkeiten Vorzug, und dieses Gemeinplanen, -entscheiden und –erproben bauen fachliche und soziale Kompetenzen auf (vgl. Janíková, 2005, 74). Das Ergebnis einer nicht nur gemeinsamen Arbeit in der Form eines Plakates, Bildes, einer anschaulichen Zeichnung oder eines Lehr- und Lernmittels kann nicht nur das Lern- und Lehrprozess beschleunigen aber auch Schüleraktivität und – motivation unterstützen. Weil das mehrsprachige Lehren und Lernen anspruchsvoller sind als das in einer Fremdsprache, ist eine Schüler aktivierende und auf Schüler orientierte Arbeit unentbehrlich. Es werden dadurch auch Lerner selbstständigkeit und –autonomie unterstützt. Diese zwei Aspekte werden aber auch durch andere Bedingungen determiniert wie Sprachniveau, Alter oder Eigenschaften der Zielgruppe. Aber auch beim mehrsprachigen Lernen gelten die eigenen Erfahrungen, Entdecken und praktische Applikationen als Effizienz und positive Ergebnisse bringende Lernprozesselemente.

### **3.3. Wortschatz besser lernen und verstehen**

Um die Mehrsprachigkeit bei Schülern unterstützen und zur Erweiterung von ihrem Sprachenportfolio beitragen zu können, sollten wir uns damit befassen, was das Wortschatzerlernen oder –verstehen erleichtert und positive Ergebnisse bringt.

Wörter zu verstehen und sie auch besser oder leichter zu erlernen, helfen uns verschiedene **Aspekte**. Wie Bohn (vgl. 2003, 93) anführt, prägen wir Konkreta besser ein als Abstrakta, Nomen leichter als Verben, leichtaussprechbare Wörter mehr als komplizierte und dreisilbige einfacher als zweisilbige. Wir können Kenntnisse der Struktur der Sprache und der sprachlichen Zusammenhänge oder den oben genannten Kontext noch erwähnen. Im

Zusammenhang mit Verstehen im Rahmen eines Textes kann ich kohäsive und kohärente Mittel (vgl. Káňa, 2013) und noch eventuell Kenntnisse der Textlinguistik ergänzen. Beim Wortschatzlernen ist ebenfalls grundlegend, auf welcher Weise der Wortschatz vermittelt und präsentiert wird. In diesen Prozess tritt wieder Lehrer als Hauptträger ein. Er hat hier eine unerschöpfliche Skale der Möglichkeiten, wie diese Vermittlung und Präsentation zu realisieren. Sie erinnern sich bestimmt auch an die Wichtigkeit vom benutzten Medium. Obwohl die Ergebnisse der Wortschatzarbeit einen integrierenden Bestandteil der Sprachkompetenz darstellen, sind benutzte Lehrwerke nicht immer behilflich, nicht nur im Gebiet der Unterstützung von der mehrsprachigen Bildung.

Die Arbeit im Bereich des Wortschatzes bezieht das Verfahren von der Vermittlung, über das Üben, Wiederholen und Wortschatzanwenden und Fehlerkorrektur bis zum Evaluieren ein. Beim Wortschatzerklären kann man nach Bohn (vgl. 2003, 59-60) eine **nichtsprachliche, teilweise nichtsprachliche** oder **sprachliche Weise** wählen, die noch in eine einsprachige oder zweisprachige weiter unterteilt wird. Die nichtsprachlichen Erklärungsverfahren, wie Piktogramme, Verkehrszeichen, Zahlen und Zeichen (vgl. Bohn, 59-60) dienen als Hilfstechiken vorwiegend in den Anfangsphasen des Lehrens. Unter den teilweise nichtsprachlichen Erklärungstechniken versteht man gegenständliche und bildliche Veranschaulichungen, Klangbilder, Gestik, Mimik oder Pantomime (vgl. Bohn, 60). Zu den einsprachigen Verfahren reiht Bohn (vgl. 2003, 63-69) Erklärung durch den Kontext, Nutzen der paradigmatischen Beziehungen (Synonyme, Antonyme, Wortbildungskennntnisse, Reihen), der logisch-begrifflichen Beziehungen (Hierarchisierungen, Analogieschlüsse, Gleichungen) und der umschreibenden Formen (Definitionen, Beispielsätze, Paraphrasen).

Das Vermitteln der Wortbedeutung in der Zielsprache ist natürlich immer schwieriger als in der Muttersprache. Deshalb ist effektiv, die vorerwähnten nichtsprachlichen oder teilweise nichtsprachlichen Erklärungstechniken zu benutzen. Obwohl die fremdsprachliche Kommunikation nur in der Zielsprache die sprachliche Kompetenz zweifellos unterstützt und entfaltet, muss der Lehrende manchmal zum zweisprachigen (mit der Muttersprache) Verfahren übergehen, vor allem bei der Arbeit mit den Anfängern, die meistens über ein nicht ausreichendes Sprachniveau disponieren. Eine der überwiegenden Möglichkeiten ist die klassische Übersetzung, wo aber andererseits interkulturelle Unterschiede auftauchen können,

z. B. in der Form eines nicht existierenden Begriffes, Gegenstandes, Ereignisses usw. oder der unterschiedlichen Situationen, bei denen man den bestimmten Begriff oder die bestimmte lexikalische Einheit benutzen kann (z.B. Begrüßungsformeln). Bohn (vgl. Bohn, 2003, 86) macht darauf aufmerksam, dass manche Bedeutungsunterschiede zwischen Wörtern entstehen schon unter Synonymen innerhalb einer Sprache und dass diese Schwierigkeiten steigern sich dann in verschiedenen Sprachen und Kulturen noch weiter. Um die Muttersprache im Fremdsprachenunterricht ganz zu vermeiden, gibt es hier die Möglichkeit, auf eine andere von den Lernenden mindestens teilweise beherrschte Fremdsprache zurückzugreifen. Diese Idee ist vorwiegend in solchem Milieu realisierbar, wo die Lernenden über Kenntnisse einer weiteren gemeinsamen Fremdsprache verfügen, ob sie sie gelernt haben oder ihre Beherrschung auf einer anderer Weise gewonnen haben. Einen Vorteil, den man aus dieser Einstellung zieht, kann man im Üben mehrerer Fremdsprachen in einem Augenblick sehen. Dieser Gedanke stellt jedoch höhere Ansprüche an den Lehrenden und seine berufliche Vorbereitung oder Fortbildung.

Die akustischen und grafischen **Ähnlichkeiten** der Wörter zwischen den Sprachen können ähnliche oder sogar identische **Bedeutung** tragen (vgl. Bohn, 2003, 69). Nicht immer kann man sich jedoch darauf verlassen. Die sprachliche Terminologie bezeichnet sie als „falsche Freunde“ oder „faux amis“ (vgl. Bohn, 2003 69). Eine sehr wichtige Hilfe stellen dank der semantischen Übereinstimmung die Internationalismen dar. Konkret diesen sprachlichen Erscheinungen widmen sich auch die folgenden Kapitel. Jedenfalls ist es für die Fremdsprachenlehrer empfehlenswert, sich mit dieser Problematik ausführlicher bekannt zu machen und auf sie so viel wie möglich im Unterricht hinzuweisen.

Um die neuen Wörter im Gedächtnis, vor allem im Langzeitgedächtnis, zu speichern, muss man nach Bohn (vgl. Bohn, 2003, 78) sie so effektiv wie möglich lernen und einüben. Obwohl früher dem Paar-Assoziations-Verfahren (Abdeckmethode) (vgl. Bohn, 2003, 78) der Vorzug gegeben wurde, wird heute jedem die Autonomie in diesem Bereich überlassen. Wie Rohrer (vgl. Rohrer 1993, 212 ff in Bohn, 2003,82) anführt, bestimmen unser Denken zwei wesentliche Prozesse – **Assoziieren** und **Sortieren/Ordnen**, und deshalb knüpfen neue Informationen an die schon im Gedächtnis vorhandenen an. Nach Bohn (vgl. 2003, 84) ergibt sich daher daraus, dass die Wörter in einem Zusammenhang gelernt werden sollten, denn

jedwede hervorgebrachten Beziehungen und Netzstrukturen zwischen den Wörtern verbessern ihr Speichern, was im Unterricht mit textbezogenen und themenbezogenen Aufgaben unterstützt werden kann.

Zu anderen Elementen, die zum leichteren Wortschatzerlernen beitragen, kann man **mehrkanaliges Lernen** hinzufügen. *„Unter mehrkanaligem Lernen verstehen wir einen mentalen Prozess, der mehr ist als die Kombination von Lesen, Sprechen, Hören und Schreiben. Wir aktivieren dazu unsere Vorstellung von Klängen, Rhythmen, Melodien, Farben, Formen, Gerüchen, Geschmacks- und Tastempfindungen, Mimik und Gestik. Wir können sie dank unserer Einbildungskraft lebhaft wahrnehmen.“* (Kleinschroth, 2000, 62). Weil wir in gewissem Maß ganzen Körper zum Lernen benutzen, wird diese Aktivität auch als ganzheitliches Lernen bezeichnet (vgl. Bohn, 2003, 92). Jeder von uns gehört zu einem anderen **Lernertyp** (vgl. Bohn, 2003, 87). Dieses hängt davon, in welchem Maß der konkrete Sinn an der Wahrnehmung den Anteil hat. Visuelle Lernertypen lernen besser über das Sehen, auditive erfassen etwas schneller, wenn sie zuhören, haptische behalten besser das im Gedächtnis, was sie berühren oder anfassen konnten und den olfaktorischen Lernertypen hilft das Lernen über Riechen und Schmecken. Der Lehrer kann durch die Kombination der klassischen Verfahren und Medien diese Verschiedenheit im Wahrnehmen unterstützen. Wenn wir unsere Aufmerksamkeit auf die Orthographie richten, kann es visuellen Lerntypen helfen, zwei Begriffe nebeneinander zu sehen, die entweder gleichförmig oder ähnlich sind. Ebenfalls die Ergebnisse der komparativen Analyse, die den Bestandteil dieser Arbeit bilden, und die Erkenntnisse, die sie bringt, können auch als Lehrmaterial für diesen Lerntyp dienen. Ein wirksames zu einer schnelleren Äußerung oder einem schnelleren Begreifen führendes Mittel können zweifellos Gesten und mimische Elemente (vgl. Bohn, 2003, 91) sein, die vor allem bei den Anfängern und lernschwachen Schülern einen positiven Wiederhall finden.

Wir dürfen auch nicht vergessen, dass die **Autonomie**, die wir den Schülern überlassen, wenn es möglich ist, an besseren Ergebnissen beim Lernen auch einen Anteil haben kann. *„Autonomes Wortschatzlernen meint die Fähigkeit sich Wörter einer fremden Sprache weitgehend selbstständig (selbsttätig, selbstbestimmend) anzueignen“* (Bohn, 2003, 94). Die klassische Rolle des Lehrers ändert sich zu einem Lernhelfer, Begleiter, der dem mit seinen eigenen Erfahrungen bereicherten Lernenden im Unterricht auch verschiedene Wege zeigen

sollte, wie man selbst am besten lernt zu lernen. Dem Lehrer können dabei die Autonomie unterstützenden Lehrwerke behilflich sein. Nach Gick (Gick, 1989, 166, in Bohn, 2003, 95) sollten solche Lehrbücher nebst anderem den Lernenden aktivieren, ihm Anregungen zum Trainieren von Sprachkenntnissen geben und für seine eigenen Interessen offen sein. Er erwähnt auch, dass die Autonomie durch die Vermittlung der Lernstrategien und Arbeitstechniken und die Berücksichtigung der schon oben genannten Lerntypen in den Lernmaterialien gefördert wird oder auch sogar durch die Möglichkeit den Kenntnisstand selbst einzuschätzen (Gick, 1989, 166, in Bohn, 2003, 95).

Wie es allgemein bekannt ist, hemmen auch Angst und Druck jedwedes Lernen, nicht nur das Wortschatzlernen. Einer der Vorzüge des Lehrers sollte der Abbau dieser negativen Einflüsse sein. Zur Realisierung stehen dem Lehrer verschiedene alternative Lernkonzepte zur Verfügung wie z. B. die Suggestopädie (vgl. Bohn, 2003, 94). Sie empfiehlt beispielsweise Lernen mit Musik, die die Aufnahmefähigkeit erhöht, oder bildhaftes Lernen, dem individuelle innere Visualisierungen das Wiedererkennen von Wörtern erleichtern (vgl. Bohn, 2003, 94). Hier können wir hinzufügen, dass Lernen mittels Bilder nicht nur für kleine Kinder bestimmt ist.

### **3.4. Positiver und negativer Einfluss im Wortschatzbereich**

#### **3.4.1. Transfer**

Was für einen Einfluss kann ein bestimmtes Wort in einer Sprache auf die Wortwahl in einer anderen Sprache haben? Dieses versuchen wir im folgenden Kapitel erklären.

Dieser Einfluss kann zwei Pole haben. Einerseits einen positiv wirkenden, andererseits einen, der Komplikationen verursacht. Die Fachsprache nennt sie positiver Transfer und Interferenz. Zuerst befassen wir mit dem Transfer, dann gehen wir zur Interferenz über.

Die Fachliteratur definiert die Bedeutung des Transfers folgend: „...*Übertragung von sprachlichen Besonderheiten der Muttersprache auf die Fremdsprache, wobei zwischen*

*positiven (auf Ähnlichkeiten zwischen den beiden Sprachen beruhenden) und negativen T. unterschieden wird“* (Bußmann, 709). Duden Universal Wörterbuch ergänzt noch, dass diese Übernahme auch aus der Fremdsprache auf die Muttersprache möglich ist. (vgl. Duden, 1550).

Der **Transfer aus der Muttersprache** bezeichnet eine Strategie, wie mittels der Übertragung von überprüfem Wissen ein Problem zu lösen, wobei sowohl erstsprachliche linguistische Merkmale als auch erstsprachliches Weltwissen auf die Zielsprache übertragen werden (vgl. Transfer). Ähnlich definieren den Transfer auch Mähler und Stern (vgl. Transferdefinition), die ihn als erfolgreiche Anwendung von Wissen oder erworbenen Fähigkeiten in einer neu entstandenen mit dem Wissens- und Fertigkeitserwerb zusammenhängenden Situationen beschreiben. Möhle und Raupach (vgl. Transfer) ergänzen, dass *„Während der Muttersprachler neben einzelnen Wörtern Muster für mögliche Wortkombinationen darin gespeichert hat und zu jedem Wort automatisch eine Menge von verbundenen Welt- und Sprachwissen aktiviert wird, lernt der Fremdsprachenlernende dagegen das neue Wort isoliert als L2-Ersatz für ein L1-Wort, arbeitet ansonsten jedoch weiter mit dem Informationsnetz der L1, d. h., das L2-Wort aktiviert Welt- und Sprachkontext gemäß der L1. Daher gibt es viele Wort-für-Wort-Übersetzungen“*. Chen (vgl. Wortübertragungen) führt dieses bei wenig fortgeschrittenen Lernenden einer Fremdsprache an, die ein Wort der Zielsprache oft zuerst mit einem Übersetzungsäquivalent verbinden. Mit dem Terminus Transfer hängen also zwei Begriffe zusammen – **Vorwissen und Weltwissen**. Wenn es möglich ist, transferiert man das vorhandene Wissen (von Textsorten, Funktion der Sprache, Bedeutung der Wörter usw.) auf das zu erworbene Wissen. Es kann mithilfe verschiedener Mittel (vgl. Wortübertragungen) z. B. der Bilder, Überschriften oder Zusammenfassungen aktiviert werden und erweckt unsere Erwartungen. Diese Unterstützungsmittel erleichtern die verlangte Dekodierung (vgl. Wortübersetzungen). Das Weltwissen, was das inhaltliche Vorwissen darstellt, unterstützt das Wahrnehmen und Einordnen der Informationen.

Warum ist es sinnvoll, eine verwandte Fremdsprache mit Hilfe einer schon erworbenen Sprache zu lernen? Meißner (vgl. Wortübersetzungen) erklärt, dass wir die neuen Informationen auf aktivierte Kenntnisse anknüpfen können, die zum Aufnehmen und

Einordnen dieser neuen Informationen nötig sind und die als Transferbasen fungieren können. „Diese Transferbereiche sind besonders bei den verwandten Sprachen umfangreich und können im Unterricht und beim selbständigen Lernen genutzt werden“ (vgl. Sorger, Janíková, 2011, 16).

Besonders im Bereich des Wortschatzes sind die meisten Ähnlichkeiten unter der Fremdsprachen bemerkbar (vgl. Neuner). Glavic (vgl. Glavic) macht aber aufmerksam, dass obwohl wir die Ähnlichkeit bei den verwandten Sprachen voraussetzen, finden wir sie nicht immer. Als Beispiel führt er den Vergleich zwischen Französisch und Latein anführen: chien – canis (Hund), étoile – stella (Stern), château – castellum (Schloss).

Eine der größten Transfermöglichkeiten unter den Sprachen bieten **Internationalismen** an. Sie sind in Kleine Enzyklopädie – Deutsche Sprache (Fleischer, 2001, 102) folgend definiert: „Internationalismen sind Wörter, die in verschiedenen Sprachen eine gleiche oder ähnliche Bedeutung haben und lautlich, wenn auch an die jeweilige Sprache angepaßt, übereinstimmen... Sie sind oft griechischer oder lateinischer Herkunft oder aus griechischen und lateinischen Morphemen gebildet. Sie können aber auch aus einer Nationalsprache stammen und erst im Laufe der Jahrhunderte internationale Verbreitung gefunden haben wie z. B. Soldat (Ital.)...“. Wer wird sich heute noch bewusst, dass Schöpfer vom Wort „robot“ (der Roboter, robot, le robot) der tschechische Schriftsteller Karel Čapek ist? Wir fassen manche Wörter als Ergebnis des Eindringens von fremden Ausdrücken ins Tschechische auf.

Die Internationalismen nehmen aber meiner Ansicht nach in der Sprache eine widersprüchliche Stellung. Einerseits vereinfachen sie das Verstehen der Fremdsprache oder ihr Erlernen, andererseits ist ihre Anwendung nicht so eindeutig. Fírlé und Hovorková (vgl. Fírlé und Hovorková) machen darauf aufmerksam, dass im Tschechischen bestimmte Internationalismen existieren, aber Deutsch wendet ein einheimisches Wort an. Frank (vgl. Fírlé und Hovorková) fügt hinzu, dass diese Erscheinung auch umgekehrt gelten kann. Zum Beispiel anstatt des Wortes „Industrie“ wird im Tschechischen das Wort „průmysl“ angewandt. Gleichfalls die komparative Analyse, die den Bestandteil dieser Arbeit bildet, bestätigt, dass Deutsch auch in der Militärterminologie zu ihrem eigenen Ausdruck anstelle des Internationalismus neigt.



Mit dem Bedarf neue Gegenstände, Entdeckungen und Erscheinungen zu benennen, hängt eng auch die Entlehnung der Wörter des fremden Ursprungs in die Muttersprache. Dazu kam es schon in den ältesten Perioden der Sprachentwicklung (vgl. Firle und Hovorková), es kommt zu ihr auch in der Gegenwart, vor allem aus dem Englischen, und man kann mit einer bestimmten Sicherheit voraussehen, dass solche Tendenz auch in der Zukunft weiter eine gleiche Richtung nehmen wird.

### 3.4.2. Interferenz

Leider kann es während der fremdsprachlichen Kommunikation, beim Fremdsprachenlernen oder der Arbeit mit der Fremdsprache auch zu einem negativen Transfer kommen, der als Interferenz genannt wird (vgl. Transfer). Nötig ist also zwischen dem positiven, nutzbringenden und negativen Transfer unterscheiden.

Die Interferenz als Begriff hat neben ihrer Bedeutung im Gebiet der Physik, Psychologie, Medizin und Biologie (vgl. Duden 2007) auch ihre Stellung in der Linguistik. In der Sprachwissenschaft bezeichnet sie *„Einwirkung eines sprachlichen Systems auf ein anderes, die durch die Ähnlichkeit von Strukturen verschiedenen Sprachen od. durch die Vertrautheit mit verschiedenen Sprachen entsteht“* (Duden 773). Und für das Erlernen einer Sprache wird die Interferenz noch als *„falsches Schließen von einem Element der Fremdsprache auf ein anderes (z. B. die Verwechslung ähnlich klingender Wörter)“* beschrieben (Duden 773). Im interlingualen Sinne kommt es zu einem solchen Beeinflussen gegenseitig zwischen der Mutter- und Fremdsprache oder unter verschiedenen Fremdsprachen (vgl. Interlingual). Die innerhalb einer Sprache vorkommende Interferenz nennt man intralinguale (vgl. Transfer).

In welchen Gebieten der Sprache kann es aber zur Interferenz kommen? In der ersten Reihe fällt uns zweifellos die Direktübertragung bei nahe verwandten Sprachen ein (vgl. Direktübertragung). Erwähnen wir genauer z. B. ein nicht kongruentes Geschlecht in zwei Sprachen (vgl. Interlingual) oder sogar ein nicht vorkommendes Neutrum (im Französischen). Wenn wir uns auf die Beziehung Tschechisch – Deutsch konzentrieren, dann kann es geschehen, dass der Tscheche ein bestimmtes Geschlecht automatisch ins Deutsche überführt.

Frank (Firle und Hovorková) führt Beispiele der häufigen Fehler an: brainstorming, leasing, brífung im Tschechischen Maskulinum aber im Deutschen Neutrum, image im Tschechischen Maskulinum, Femininum und auch Neutrum nach der Bedeutung aber im Deutschen nur Neutrum usw. In der morphologischen Ebene sind auch die Übertragungen im Bereich der Konjugation, Deklination und Pluralbildung keine Ausnahme (vgl. Direkübertragung).

Aus der Sicht der Semantik treffen wir uns mit ähnlich oder gleich klingenden oder geschriebenen Wörtern, die aber eine andere Bedeutung haben. Ein Problem können auch Konnotationen und die Frage der Polysemie darstellen. Ähnlich entsteht auch die Situation bei den wörtlich übersetzten Redewendungen, die der Kommunikationspartner nicht begreifen muss. Hier spricht man von der idiomatischen Übertragung (Beispiel – aus der Haut fahren) (vgl. Idiom).

Im Zusammenhang mit der Interferenz hat sich der Terminus „**Falsche Freunde**“ („false friends“, „faux amis“) eingebürgert. Metzler Lexikon (vgl. Glück, 2000, 204) charakterisiert ihn folgend: *„Als falsche Freunde bezeichnet man u. a. morpholog. u. idiomat. Entsprechungen zwischen zwei Sprachen, wenn sich zwei Wörter oder Wendungen scheinbar entsprechen aber unterschiedliche Referenzbereiche haben. In der Kommunikation können hierdurch Missverständnisse entstehen, vgl. ... engl. to become > werden < vs. dt. bekommen ....“*.

Erwähnen müssen wir auch syntaktische Interferenz, die u. a. in Satzstrukturen entsteht, und auslassen können wir ebenfalls nicht die Ebene der Phonetik, genauer die Übertragung des muttersprachlichen Phonemekomplexes auf die Fremdsprache (vgl. Direkübertragung). Im Falle, dass in der Muttersprache die in der Fremdsprache existierenden Laute nicht vorkommen, werden die durch ähnliche Laute der eigenen Sprache ersetzt (vgl. Direkübertragung). Zur Phonologie bindet sich die Übertragung vom Rhythmus und Akzent (vgl. Direkübertragung). Eine Korrektur oder Beseitigung der in der Aussprache erscheinenden Interferenz verlangt meistens mehr Zeit und Bemühung. Ein der wirksamen Verfahren ist, möglichst viel und natives Deutsch zu hören und nachzusagen, und man führt auch die innere Motivation und Bewusstmachung dieser Problematik an der Seite des Lernenden auf (vgl. Interlingual) als Voraussetzung der Beseitigung. Im Gegenteil kann es zu der sog. Fossilierung kommen (vgl. Interlingual). Das ist die Situation, wenn sich die Fehler

verfestigen, so dass es praktisch unmöglich wird, die muttersprachlichen Einflüsse aus der Fremdsprache auszuschalten (vgl. Direktübertragung). Wir können aber auch Zeuge sein, dass bei Leuten, die längere Zeit im Ausland verbringen oder dort wohnen, Aussprachemerkmale der Fremdsprache in der Muttersprache hörbar sind.

Eine Uneinheitlichkeit entsteht auch in der stilistischen Ebene, vor allem in der Spezifität der Textsorten. Wie Topalová (vgl. Topalová) anführt, kann sich neben unterschiedlichen Stilschichten auch der Einfluss der verschiedenen zeitlich-historischen Faktoren und regionalen Differenzierung auswirken, was die Bedeutung und den Gebrauch betrifft.

#### **4. Lern- und Lehrstrategien**

Der Lernprozess wird effektivere Ergebnisse nur im Falle aufweisen, wenn beide Beteiligten – Lehrer und Lernende – zugleich engagiert werden. Beim Lernen begegnen wir zwei Begriffen – **Lernstrategie und -technik**, die in der Fachliteratur manchmal als Synonyme vorkommen (vgl. Bohn, 2003, 96). Trotzdem erläutern wir uns, wo sich der kleine Unterschied befindet. Eine Lernstrategie ist „*ein Plan (mentalen) Handelns, um ein Lernziel zu erreichen*“ (Bimmel/Rampillon 2004, 70). Unter Lerntechnik versteht man „*Fertigkeiten, die Lernende einsetzen können, um etwas zu lernen, z. B. die Fertigkeit, etwas im Wörterbuch nachschlagen zu können*“. (Bimmel/Rampillon 2004, 73), weiter elektronische Medien zu benutzen oder die Zeit zum Lernen gut zu planen (vgl. Janíková, 2002, 20). Außer dem klassischen Vokabelpauken existiert eine Reihe der Möglichkeiten, wie neue Wörter zu lernen, sie im Gedächtnis zu behalten und dann sie im entscheidenden Augenblick abzurufen und anzuwenden.

## 4.1. Lernstrategien

Die Mehrheit der Lernstrategien ist direkt mit der lernenden Person verbunden, und deshalb von dem bevorzugten Verfahren zum Zielerreichen abhängig. In diesem Kapitel gehe ich von der **Teilung der Lernstrategien** nach Bimmel und Rampillon (vgl. Bimmel/Rampillon, 2004, 101 – 176) aus. Von ihnen wähle ich nur diejenigen aus, die ich für wichtig fürs Wortschatzlernen halte, und füge meine Vorschläge hinzu, wie diese Lernstrategien für die Mehrsprachigkeitsunterstützung ausgenutzt werden können, respektive wie mehrere Sprachen zugleich lernen. Ich führe auch einige Lernstrategien für Wortschatzlernen an, die Bohn (vgl. 2003) beschreibt, wieder mit einigen Ideen, wie diese Strategien für mehrsprachiges Lernen auszunutzen.

### A. Direkte (kognitive) Strategien – Gedächtnisstrategien (vgl. Bimmel/Rampillon, 2004)

#### 1. Wortgruppen bilden (vgl. Bimmel/Rampillon, 2004, 101)

- Die Lernenden können Vokabeln in mehreren Fremdsprachen sammeln und sie nach ihrem Inhalt oder anderen Kriterien ordnen, eventuell diesen Gruppen Oberbegriffe zuordnen. Diese Gruppen können zu bestimmten Themen gebildet werden. Nach Bimmel und Rampillon (vgl. Bimmel/Rampillon, 2004, 101) ist diese Strategie für analytisch geprägte Lerntypen geeignet.
- Bohn (vgl. 2003, 104) erklärt auch, dass Wörter, die für die Person eine nähere Bedeutung haben, besser im Gedächtnis behalten werden. Er nennt sie „*Ich-Wortschatz*“. In diesem Zusammenhang schlägt Kleinschroth (vgl. 2000, 62) vor, auf Blätter einen persönlichen Wortschatz zu notieren, wie z. B.: Meine Familie ..., Meine Wohnung ..., was wieder in mehreren Sprachen geschrieben sein kann. Lernende können dazu ein eigenes Vokabelheft in einer elektronischen Form, der Form eines Ringbuches, Karten, Plakaten usw. haben.
- Ich würde hierher auch Redemittel und verschiedene Wendungen („Wie geht es dir?“, „Wie spät ist es?“ usw.) einreihen, die man sich in mehreren Sprachen aufsucht und dann sie als ein Ganzes lernt.

- Die andere Strategie, die **Schlüsselwortmethode**, die ich persönlich für sehr kompliziert halte, beschreibt Letzel (vgl. Bohn, 2003,99) so, „*daß man ein zu lernendes Fremdsprachenwort an ein ähnlich klingendes muttersprachliches 'bindet', vom muttersprachlichen Anbindewort eine Brücke zum neu zu lernenden Wortinhalt schlägt und von diesem eine zu dem Wort, das dem Fremdsprachenwort entspricht, vgl.: cech. spáti - (dt. spät – spät: schlafen gehen)- dt. schlafen.*“. Ergänzen kann ich, dass man nicht unbedingt das Anbindewort aus der Muttersprache anwenden sein muss. Sperber (vgl. Bohn, 2003, 99) führt auch an, dass es während dieses Verfahrens zur Entstehung einer visuellen Vorstellung kommt, wobei das unterstützende visuelle Gedächtnis eingeschaltet wird.

## **2. Bilder verwenden (vgl. Bimmel/Rampillon, 2004)**

- Diese Strategie ist für visuelle Lerntypen geeignet.
- Lernende können ein Bild in der Wortform malen, das zu lernen ist, und darin das konkrete Wort zu schreiben (vgl. Bimmel/Rampillon, 2004, 101), möglich ist es auch in verschiedenen Fremdsprachen einzuschreiben.
- Ebenfalls kann man verschiedene Gegenstände am Bild in mehreren Fremdsprachen benennen und dazu die oben genannte Strategie „Wortgruppen bilden“ hinzufügen. Ich kann auch empfehlen, zuerst die wichtigsten Vokabeln herauszuschreiben, und dann darüber nachzudenken, was man mit den Gegenständen machen kann, wie sie aussehen usw.
- Man kann auch einen Kernbegriff in ein Oval einschreiben und fremdsprachliche Bedeutungen in Kästchen nebeneinander (vgl. Bimmel/Rampillon, 2004,101). In diesen Kästchen können die Wörter wieder in allen möglichen Sprachen geschrieben werden. Neuner (vgl. Bimmel/Rampillon, 2004, 105) benutzt diese Visualisierung für Grammatiklernen, aber man kann diese Idee ganz gut für Vokabellernen benutzen. Es erinnert an Assoziogramme, Wortnetze oder einen Wortigel. Wie Bohn schreibt (vgl. Bohn, 2003, 103) kann man sich diese Wortnetze als Landkarten oder Pläne vorstellen, wo Wörter oder ganze lexikalische Einheiten systematisch erfasst werden.

- Der Unterschied besteht darin, dass bei Wortnetzen zu einem Kernwort alle Stichwörter in mehreren Fremdsprachen nach ihrer Nähe oder Ferne zum Kernwort oder zu anderen Stichwörter zugeordnet und noch weiter gegliedert werden (vgl. Bimmel/Rampillon, 2004, 106). Diese Strategie ist beiträgend, denn wenn man Wörter lernt, werden sie im Gehirn nach bestimmten Sinnzusammenhängen geordnet (vgl. Bimmel/Rampillon, 2004, 147).

### **3. Regelmäßig wiederholen (vgl. Bimmel/Rampillon, 2004)**

- Als Beispiel für diese Strategie kann die **Vokabelkartei** angeführt sein. Das Prinzip einer Wortschatzkartei beruht auf einer Vokabelwiederholung und deren Einordnung in einzelne Abteilungen nach dem Beherrschungsgrad eventuell deren Aussortierung im Falle der absoluten Bewältigung (vgl. Bohn, 2003, 102). Obwohl Bohn (vgl. 2003, 102) diese Strategie unter den Lehrstrategien anführt, reihe ich sie eher unter die Lernstrategien ein. Nach mir zeigt diese eine typische Möglichkeit einer selbstständigen Arbeit mit Vokabeln oder ihres Trainings, die zugleich zu einer Selbstkontrolle führt. Deshalb sehe ich hier eine der Weisen, wie Lernerautonomie und eigene Verantwortung für Lernen zu unterstützen. Dieses Verfahren hat unbestritten viele Vorteile. Einer von ihnen ist eine individuelle Zusammenstellung der Vokabeln, Wendungen oder eventuell grammatischen Ausnahmen. Man kann abhängig von sich selbst eine Entscheidung treffen, was konkret, in welchem Maß, auf welchem Niveau diese „Wortschatzsammlung“ umfassen wird, und auf welcher Weise und nach welchen Kriterien man dieses Wiederholen durchführen wird. Der Lerner kann sich auch freiwillig entscheiden, dass die Vokabel an der zweiten Seite des Kärtchens nicht in seiner Muttersprache sondern in einer anderen von ihm beherrschten Fremdsprache aufgeschrieben wird. Im Rahmen der Beseitigung des negativen Einflusses, den einige Ähnlichkeiten in den Sprachen verursachen, kann man eine solche Vokabelkartei gerade auf diese Bedeutungsdifferenz richten und diese Vokabeln später in die Kartei mit anderen Ausdrücken einlegen, wo die Fähigkeit der Differenzierung verstärkt noch einmal überprüft wird. Beim Zielen dieser Kartei nicht auf die Kombination Fremdsprache – Muttersprache, sondern auf zwei Fremdsprachen, wird zugleich die andere Fremdsprache vervollkommnet. Man kann

diese Vokabelkartei in einer kleineren Version haben, das bedeutet nur einige Kärtchen, und sie in der Tasche tragen und wiederholen, wenn man z. B. im Zug fährt oder irgendwo warten muss.

#### **4. Räumliches Verstellungsvermögen nutzen (vgl. Bimmel/Rampillon, 2004)**

- Dazu kann die sog. **Loci-Methode** dienen. Wie schon selbst die Benennung andeutet, geht sie aus dem lateinischen Wort loci = Plätze, Orte (vgl. Klimeš, 1998, 442). Diese bildhafte Technik beruht auf der Verknüpfung der im Gedächtnis bereits existierender Assoziationen und der anzueignenden und abzurufenden Wörter, was aber bei abstrakten Begriffen problematischer ist (vgl. Bohn, 2003, 100). Das Funktionieren dieser unser räumliches Vorstellungsvermögen nutzenden Methode beschreibt Bohn (2003, 99) folgend: *„Man stellt sich einen Weg vor, den man genau kennt, z. B. einen Weg durch das eigene Haus, zur Arbeit usw. Dann geht man diesen Weg in Gedanken und verbindet dabei die eigenen bildhaften Vorstellungen von den Wörtern, die man lernen möchte, mit markanten Punkten/Gegenständen auf diesem Weg. Man legt sozusagen die unbekanntes Wörter an bekannten Orten ab und stellt sich die ‚vergegenständlichten‘ Lernwörter in einer Situation vor - vor ungewöhnlichen Situationen braucht man nicht zurückzuschrecken... Man geht denselben Weg in Gedanken noch einmal und ‚trifft‘ die (ungewöhnlichen) Gegenstände an dem bekannten Ort.“*. Nach mir funktioniert diese Methode wirklich nur bei den Personen mit einem räumlichen Verstellungsvermögen, weil ich sie anspruchsvoll finde.
- Warum die Fremdsprachen nicht kombinieren? Es ist möglich, zwei Fremdsprachenbegriffe mit der gleichen Bedeutung zu verbinden. Man kann dieses Verfahren für schwierig lernbare Wörter versuchen.

#### **5. „Falsche und gute Freunde“ zum Lernen ausnutzen (vgl. Bimmel/Rampillon, 2004)**

- Zu einem der Hilfsmittel beim Wortschatzerwerb kann man die Gemeinsamkeiten zwischen Sprachen, genauer gesagt die lautlichen, grafischen und semantischen Ähnlichkeiten der lexikalischen Einheiten, ausnutzen. Konkret helfen Internationalismen, aber man muss auf die gleiche Bedeutung Acht geben. Jemandem

hilft es, gerade durch Unterschiede in den Sprachen zu lernen. Die Ähnlichkeiten, Übereinstimmungen oder Unterschiede können auch farbig visualisiert sein, um das endliche Lerneffekt zu erhöhen. Diese Problematik wurde ausführlicher in den vorherigen Kapiteln erklärt.

## 6. Bücher lesen

- Ich finde eine gute Quelle zum Wortschatzerwerb das Lesen. Den Vokabeln begegnen wir so in einem Kontext, in einem Zusammenhang. Manchmal taucht ein Ausdruck mehrmals im Rahmen eines Kapitels auf, dann gibt es eine bessere Voraussetzung, dass man sich dieses Wort im Gedächtnis behält. Falls man eine Vokabel schon mehrmals im Text so gesehen hat, dass man sie sich merkt, aber ihre tschechische Übersetzung nicht kennt, dann empfehle ich auch beim Lesen im Wörterbuch nachzuschlagen, um dieses Wort auch in der tschechischen Form zu festigen.

## B. Direkte (kognitive) Strategien – Sprachverarbeitungsstrategien (vgl. Bimmel/Rampillon, 2004)

### 1. Strukturieren (vgl. Bimmel/Rampillon, 2004)

Diese Strategie benutzt man beim Textlesen, um das Wichtigste hervorzuheben. (vgl. Bimmel/Rampillon, 2004, 109). Die Vokabeln werden so im Kontext gelernt.

- Man kann bei der Textarbeit die Strategie des **Markierens** und des **Notierens** verbinden. Man markiert im Text die Vokabeln, die man für wichtig hält oder die man in mehreren Sprachen beherrscht oder im Gegenteil die man noch lernen will z. B. für Ausdrücken des gleichen Textinhaltes oder für Zusammenfassen aber in einer anderer Sprache.
- Man kann sich auch Notizen machen, ob einige Wörter Hindernisse beim Verstehen verursachen können.



- Wir müssen nicht unbedingt von einem Text herausgehen, es können Notizen zu einem Thema, zu welchem man sprechen oder eine schriftliche Aufgabe machen soll. Die Notizen können in der Form eines Schemas sein, z. B. links Muttersprache, rechts andere Fremdsprachen.

## **2. Analysieren und Regeln anwenden (vgl. Bimmel/Rampillon, 2004,114)**

- Wenn wir mehrere Sprachen in Betracht ziehen, kann man Kenntnisse der Wortbildung in den gegebenen Sprachen anwenden, um einige Wörter selbst zu bilden, ohne sie im Wörterbuch zu suchen. Wenn wir die Regeln der einzelnen Sprachen vergleichen und Ähnlichkeiten oder Unterschiede aufsuchen, kann es uns helfen unbekannte Ausdrücke zu erschließen oder zu bilden.

## **3. Üben (vgl. Bimmel/Rampillon, 2004, 119)**

- Für das Üben und Trainieren ist es wichtig zu wissen, wo man eventuelle Informationen findet. Die jüngere Generation bevorzugt elektronische Medien vor einem Wörterbuch oder Lehrwerk.
- Sehr nutzbringend ist es, wenn man zum Vokabeltrainieren ein Lehrbuch findet, der interessant gestaltet ist und beim Üben Spaß macht. Die Herausgeber passen sich schon an den Bedarf der Mehrsprachigkeitsunterstützung an und es gibt jetzt Lehrbücher, mittels deren mehrere Sprachen geübt werden können (z. B. *Deutsch.com I*).
- Wahrscheinlich die beste Möglichkeit zum Üben ist, jede Angelegenheit zu einer praktischen Sprachenanwendung auszunutzen. Zu dieser Strategie würde ich auch die Strategie der **Kompensationsmittel** hinzufügen. Weil wenn uns unsere Sprachkompetenz nicht ausreicht und es nötig ist, fehlende Wörter zu ersetzen, dann können wir den Ausdruck aus einer anderen Sprache „leihen“ um das Kommunikationsziel zu erreichen. Bei den verwandten Sprachen wird manchmal der bestimmte Ausdruck nur anders ausgesprochen, aber der Kommunikationspartner hat eine größere Chance uns zu verstehen. Danach kann man die fehlenden Wörter aufsuchen und in einer folgenden Situation schon anwenden. Die gleiche Funktion

haben auch **Umschreibungen**, die vorwiegend für mündliche Kommunikation charakteristisch sind.

### **C. Indirekte Lernstrategien – Strategien zur Regulierung des eigenen Lernens (vgl. Bimmel/Rampillon, 2004, 127)**

Der Unterschied besteht darin, dass die direkten Strategien sich auf das Handeln in der Fremdsprache beziehen und die indirekten zum erfolgreichen Lernen indirekt beitragen (vgl. Bimmel/Rampillon, 2004, 126). Weil sie das Lernen allgemein betreffen und für Bedürfnisse dieser Arbeit es nicht so nötig ist, über sie zu schreiben, erwähne ich sie nur marginal.

#### **1. Wortschatzlernen planen und organisieren (vgl. Bimmel/Rampillon, 2004)**

- Der Lernabsicht hängt selbstverständlich eng mit Motivation und Interessen zusammen. Lernende sollten ihre persönlichen Lernziele bestimmen, was, wann, wo oder wie sie mit Rücksicht auch eigene Erfahrungen und eventuelle Probleme lernen wollen ((vgl. Bimmel/Rampillon, 2004, 128).
- Beim mehrsprachigen Wortschatzlernen ist dieses Planen komplizierter und Lernende müssen eine konkretere Vorstellung haben, um das Lernen in mehreren Sprachen zu realisieren.

#### **2. Das eigenen Lernen überwachen und auswerten (vgl. Bimmel/Rampillon, 2004, 130)**

- Genauer handelt es sich um eine Kontrolle, ob Lernziele erreicht waren (vgl. Bimmel/Rampillon, 2004, 130), Strategien gut ausgewählt waren, wo eventuelle Änderungen tun. Lernende können sich selbst evaluieren und feststellen, wo und aus welchen Gründen wahrscheinlich eventuelle Fehler vorkamen und ob Fehler gerade wegen z. B. einem negativen Transfer aus anderen Sprachen nicht entstanden.
- Lernende lenken bestimmt ihre Aufmerksamkeit darauf, ob das mehrsprachige Lernen ihnen Vorteile bringt, welche der gelernten Sprachen ihnen beim Wortschatzlernen am meisten hilft oder umgekehrt eventuelle Schwierigkeiten beim Lernen verursacht.

#### **D. Indirekte Strategien – affektive Strategien (vgl. Bimmel/Rampillon, 2004,132)**

- Diese Strategien sind zu spezifisch für jeden einzelnen Lernenden und beziehen sich allgemein aufs Lernen, deshalb befasse ich mich mit ihnen im Rahmen des Wortschatzlernens nicht.

#### **E. Indirekte Strategien – soziale Strategien (vgl.Bimmel/Rampillon, 2004, 133)**

- Diese Strategien hängen mit anderen Menschen, sowohl den Lernenden als auch Lehrenden, zusammen (vgl.Bimmel/Rampillon, 2004, 133). Ich halte sie für ganz wichtig, weil ein sozialer Faktor einerseits positiv andererseits auch negativ nicht nur das Wortschatzlernen beeinflussen kann. Jemandem passt mehr, den Wortschatz mit anderen, manchmal auch erfahreneren Kollegen zu lernen, die ihn überprüfen oder ihm raten können. Kollektives Lernen empfehle ich für eine Wiederholung vor einem Text oder einer Prüfung.

##### **1. Fragen stellen (vgl.Bimmel/Rampillon, 2004, 133)**

- Eine der Voraussetzungen für diese Strategie stellt der Lehrer dar, denn Lernende dürfen keine Angst haben, um ihn zu fragen. Der Lehrer sollte die Fragen beantworten, wenn den Lernenden etwas in der Klasse gefangen nimmt, obwohl es direkt mit der unterrichteten Sprache nicht zusammenhängt, wie z. B. ein Plakat, etwas wird in einer anderen Fremdsprache an der Tafel geschrieben usw.

#### **F. Sprachgebrauchsstrategien (vgl. Bimmel/Rampillon, 2004, 140)**

Es handelt sich nicht mehr um Lernstrategien aber um eine Sprachenanwendung (vgl. Bimmel/Rampillon, 2004, 140), die eng mit einem folgenden Lernen zusammen hängt und es beeinflussen kann.

## 1. Vorwissen nutzen (vgl. Bimmel/Rampillon, 2004, 140)

- Das Nutzen des Vorwissens ist aus meiner Sicht im mehrsprachigen Lernen sehr nutzbringend, weil Kenntnisse und erworbenes Wissen ins Lernen einer anderen Fremdsprache schon als Vorwissen eintreten können. Dieser Prozess kann das eigenen Lernen beschleunigen und sehr erleichtern.

## 2. Alle Strategien kombinieren (vgl. Bimmel/Rampillon, 2004)

- Jedes Lernen, auch das Wortschatzlernen, können andere Bedingungen und Umstände beeinflussen. Man wählt die Strategie aus, die natürlich am besten passt. Im Laufe des Lernens kann man sie ändern. Wichtig ist es, darüber nachzudenken und auch mit anderen Lernenden sie zu besprechen und neue Ideen zu suchen.

Um die Mehrsprachigkeit im Sinne des Umfangs von beherrschten Fremdsprachen zu unterstützen und die Vokabelaneignung so viel wie möglich zu erleichtern, stehen noch andere Lernstrategien zur Verfügung. Diese sind als Hilfe für Lernen der einzelnen Sprachen präsentiert und nicht mehr für Fremdsprachenlernen im Sinne eines Komplexes.

- Die **Mnemotechniken** („Eselsbrücken“) wirken nach Bohn (vgl. Bohn, 2003) auf der Basis der Kombination von sprachlich und nicht sprachlich gespeicherten – visuellen, akustischen, motorischen, rhythmischen – Informationen (vgl. Bohn, 2003, 99). Für sie ist es typisch, dass die Lernenden sie individuell bilden können und dass ihr Umfang und Qualität von jedem von uns abhängen (vgl. Bohn, 2003, 98). Dieses bedeutet keinesfalls, dass diese bewussten Verfahren nicht den anderen ermöglichen das Gelernte besser im Gedächtnis zu behalten. Als den bekanntesten Vertreter dieser mnemotechnischen Hilfsmittel führt Bohn (vgl. Bohn, 2003, 98) **Merkverse** an, deren Ziel meistens das Einprägen von Funktionswörtern ist. Ein Beispiel – „*Aus, bei, mit, nach, seit, von, zu finden Dativ immerzu.*“ ( Sperber 1989, 209, in Bohn, 2003). Bohn betont auch (vgl. Bohn, 2003, 98), dass Klangähnlichkeiten und Rhythmik auch das Gedächtnis stützen, deshalb macht der Reim den Behaltenseffekt größer. Der Bereich der Merkverse für den Wortschatz ist nicht so bunt, trotzdem mindestens ein Beispiel – „*-chen und –lein machen alles klein.*“ (vgl. Bohn, 2003, 98).

- Die **Geschichtentechnik** beruht darauf, dass der Lernende einzelne Begriffe willkürlich nebeneinander so stellt, damit eine Geschichte entsteht (vgl. Bohn, 2003, 100).
- **Akronyme (Kernwörter)** entstehen individuell, und die Buchstaben am Anfang helfen, sich andere Wörter oder Zusammenhänge anzueignen. Bohn (vgl. Bohn, 2003, 101) führt als typische Beispiele die Namen von Tieren, Pflanzen, Bäumen an (*Belak – Buche, Eiche, Linde, Ahorn, Kastanie*) (Bohn, 2003, 101).

Der Lernende findet meistens selbst den Weg, wie er sich Vokabeln aneignen soll. Der Lehrer hat hier eine nicht weniger wichtige Rolle, denn er zeigt den Lernenden verschiedene Möglichkeiten, und diese können sich dann aufgrund ihrer eigenen Entscheidung diejenige auswählen, die ihnen nach ihren individuellen Bedürfnissen am besten passen. Verschiedene Lerntypen muss nicht unbedingt der Lehrer geben, sondern auch Mitlernende gegenseitig. Hier kann man vom kollektiven Lernen sprechen, das nicht unbedingt im Rahmen des direkten Unterrichtsprozesses durchlaufen muss, sondern auch während der außerschulischen Vorbereitung. Die Aufgabe des Lehrers im Unterricht besteht dann daraus, einen Raum zu ihrer Vermittlung zu bilden, eventuell auch eine bestimmte Zeit im Rahmen des Unterrichtes dazu zu widmen. Die eigenen Erfahrungen sowohl auf der Seite des Lehrers als auch der Lernenden sind am bewährtesten, und eine solche Diskussion kann ihnen eine ganz andere Anschauung auf die gegebene Fremdsprache bringen.

#### 4.2. Lehrstrategien

Neben den Lernstrategien sind auch die Lehrstrategien im Lernprozess nicht minder wichtig, sie spielen möglich sogar beim Wortschatzerwerb eine wesentlichere Rolle, weil die Lernenden meistens im Unterricht in den ersten Kontakt mit neuen unbekanntem Wörtern geraten. Ich beschreibe vorwiegend die direkten Strategien und teile sie nach der Übersicht der Lernstrategien. Wenn die Charakteristik oder meine Vorschläge gleich sind, wiederhole ich sie ganz nicht mehr aber ich erwähne sie kurz. Die indirekten Lernstrategien sind nur marginal aufgeführt, weil sie ein anderes großes Thema darstellen.

## A. Direkte (kognitive) Strategien – Gedächtnisstrategien

### 1. Wortgruppen bilden

- Gleich wie bei der Lernstrategie können die Lernenden Vokabeln in mehreren Fremdsprachen sammeln und ordnen, eventuell diesen Gruppen Oberbegriffe zuordnen. Diese Gruppen können zu bestimmten Themen oder nach anderen Kriterien gebildet werden.
- **Akronyme (Kernwörter)**, die unter den Lernstrategien schon beschrieben wurden, ist es möglich, in mehreren Sprachen bilden und dann beobachten, ob man gleiche Wörter fand, ob in einer anderen Sprache gleiche oder ähnliche Ausdrücke sind usw.
- Obwohl das **Wörterbuch** meistens als Nachschlagewerk wahrgenommen wird, in dem wir nur suchen, wenn wir etwas nicht wissen oder nur etwas überprüfen, werden wir uns nur selten bewusst, dass es auch eine weitere Benutzung im Unterricht haben kann. Wir können nicht nur verschiedene Analogien, abgeleitete Wortarten, Synonyme, Antonyme aufsuchen und so den nötigen Wortschatz erweitern, sondern auch wie Bohn zeigt (vgl. 2003, 112) das Alphabet trainieren, Vorteile der einsprachigen und rückläufigen Wörterbücher ausnutzen und passiven und aktiven Sprachgebrauch unterstützen. Ich vermute, dass der Lehrer beim Gebrauch des Wörterbuchs als Lehrmittel in seiner Fantasie und Kreativität nicht begrenzt ist und den Lernenden zeigen kann, wie mittels dieses Mediums das Wortschatzlernen in einer interessanten Weise zu bereichern. Man kann das längste oder im Gegenteil das kürzeste Wort oder Kollokationen suchen, weiter Wörter mit einzelnen Umlauten, Internationalismen, sog. falsche und gute Freunde oder einzelne mit verschiedenen Buchstaben beginnende Wortarten suchen. Selbstständig ist es möglich dazu verschiedene Kriterien stellen. Einerseits stellt eine solche Arbeit jedenfalls hohe Ansprüche auf die Unterrichtsvorbereitung, andererseits erweitert sich damit der Überblick der Lernenden. Die Erfahreneren können ein zweisprachiges Wörterbuch verwenden, das ihre Muttersprache nicht beinhaltet. Die Wörterbuchverwendung als eine Unterrichtsmethode wandelt nicht nur den Gehalt des traditionellen Unterrichtens ab, sondern auch das klassische Aufnehmen dieser Wortschatzquelle. Dieses Verfahren kann bestimmt die Lernenden zu ihrer Arbeit motivieren und aktivieren.

## 2. Bild verwenden

- Vorwiegend während des Fremdsprachenlernens bei kleineren Kindern oder jüngeren Lernenden kann der Wortschatzerwerb mittels Malens oder Ausmalens unterstützt sein, denn diese schaffen sehr gern etwas selbst und drücken sich durch diese Technik aus. Bohn (vgl. 2003, 101) ergänzt, dass Visualisierungen aber auch bei denjenigen geeignet sind, bei denen das an bildliche Darstellung gebundene Erinnerungsvermögen in hohem Maß überwiegt, denn die Anwendung der Farben das Abrufen und die Wortassoziationen unterstützen können (vgl. Bohn, 2003, 101). Ein konkretes Beispiel stellen „**Wortschatz-Memorys**“ dar, bei denen Lernenden Bilder und Begriffe zueinander verbinden (vgl. Bohn, 2003, 101). In diesem Fall wäre es auch möglich, mehrere Fremdsprachen ins Lernen einzubeziehen.
- Wieder wie bei der Lernstrategie kann man Wortschatz mittels **Assoziogramme**, **Wortnetze**, **Wortigel** oder **Mindmapping** visualisieren.

## 3. Regelmäßig wiederholen

- Die **Vokabelkartei**, über die im vorigen Kapitel geschrieben wird, kann auch für den Lehrer nützlich sein. Er kann sie nur für ein bestimmtes Thema oder für den Fachwortschatz bilden und dann sie als ein geeignetes Lehrmittel in den Unterricht einschalten. Der Lehrende kann die Benutzung solcher thematischen Komplexe weiter entwickeln. Die Lernenden können zueinander passende Wörter nach verschiedenen Kriterien aussuchen, Synonyme, Antonyme, ein geeignetes Adjektiv, zu einem Substantiv ein Verb und umgekehrt anführen, eine entstandene Assoziation äußern, zu der gewählten Karte oder Gruppe der Karten einen Satz, Dialog, eine Geschichte ausdenken. Natürlich geht es dieses Lehrmittel als Alternative der klassischen Wortschatzwiederholung ausnutzen, wieder in der Kombination Fremdsprache – Muttersprache oder zwei Fremdsprachen und wie bei den Lernstrategien geschrieben ist, kann man eine solche Wortschatzkartei zu Übungsmitteln der Bedeutungsunterschiede zwischen den Wörtern der einzelnen Fremdsprachen einreihen. Bohn (vgl. 2003, 103) führt noch die Möglichkeit der Arbeit mit einer solchen Kartothek an, und das alle sicher beherrschten Vokabeln nach dem Alphabet einzuordnen. Dieses Verfahren kann man aber auch ganz gut beim Alphabettrainieren

bei Anfängern oder bei der Einübung der Arbeit mit einem Wörterbuch praktizieren. Unbekannte Ausdrücke spielen in diesem Falle keine Rolle. Wenn einige trotzdem das Interesse wecken, können Lernende ihre Bedeutung mit Hilfe eines Wörterbuches finden.

#### **4. Räumliches Verstellungsvermögen nutzen**

- Nicht nur für jüngere Lernende, sondern auch für die älteren ist behilflich, einzelne Wörter in der Klasse oder einem Raum zu hängen. Wie Bohn (vgl. 2003,105) empfiehlt, ist es noch besser, wenn diese Aufschriften direkt mit dem konkreten Gegenstand verbunden sein können. Diese Idee kann man auch auf mehrsprachiges Lehren übertragen. Aus der persönlichen Erfahrung weiß ich, dass eine größere Wirkung sich auch bemerkbar macht, wenn die Lernenden selbst diese Aufschriften verfertigen und aufhängen. Es werden dadurch auch kreative Arbeit und ästhetisches Fühlen im Fremdsprachenunterricht unterstützt. Auch eine farbige Bearbeitung trägt ein besseres Einprägen ein. Erinnern wir noch einmal, dass dieses Verfahren vor allem für die visuellen und haptischen Lerntypen geeignet ist.

#### **6. . Falsche und gute Freunde**

- Beim Wortschatzlehren kann man das Prinzip der komparativen Analyse ausnutzen und ihre Ergebnisse farbig gestalten oder mit verschiedenen Symbolen ( !, +, OK) ergänzen. Zu diesem Prinzip wird mehr im empirischen Teil geschrieben.

### **B. Direkte (kognitive) Strategien – Sprachverarbeitungsstrategien**

#### **6. . Strukturieren**

- Diese Strategie benutzt man beim Textlesen, um das Wichtigste hervorzuheben. Die Vokabeln werden so im Kontext gelernt.



- **2. Analysieren und Regeln anwenden**
- Näher ist diese Strategie bei den Lernstrategien beschrieben.

## 6. . Üben

- Für eine interessantere Wortschatzarbeit kann man im Unterricht versuchen, auf ungewöhnliche Weise Vokabeln zu präsentieren, die auf einer mannigfaltigen graphischen Darstellung der Übungen beruht und die wieder das Lernen durch das visuelle Wahrnehmen fördert. Die selbständig von den Lernenden entwickelten Wortbilder bringen sicherlich Abwechslung in den Unterricht. Man kann sich in der Fachliteratur inspirieren. Empfehlenswert ist das Buch *Probleme der Wortschatzarbeit* von Reiner Bohn (im Literaturverzeichnis angeführt).
- Mittels eines Computers kann auch das Vokabellernen und –üben vermittelt werden. In der letzten Zeit weist das **E-Learning** eine steigende Bedeutung auf. Der Lehrer kann in der den Lernenden näheren Sprache die Aufgabe oder Übung erklären und beschreiben, aber die eigene Erfüllung schon in der geübten Sprache ausfertigt wird.

## C. Sprachgebrauchsstrategien

### 1. Geschichte schreiben

- Die **Geschichtentechnik** beruht darauf, dass der Lernende einzelne Begriffe willkürlich nebeneinander so stellt, damit eine Geschichte entsteht (vgl. Bohn, 2003, 100). Man kann hier verschiedene Verfahren kombinieren. Lernende können beispielweise diese Geschichte in eine andere Sprache übersetzen oder der Lernende schreibt einen Satz, schickt es seinem Kollegen und der führt weiter, wenn ihm Wortschatz fehlt, hilft er sich mit dem aus einer anderen Sprache, um die Aufgabe zu erfüllen.

## **6. . Reim bilden**

- Über die Unterstützung mittels Klangähnlichkeiten und Rhythmik wurde es schon im Teil über Lernstrategien geschrieben. Mit dem Reim kann auch der Lehrer arbeiten. Lernende können die Sprachen kombinieren und Wörter suchen, damit sie sich reimen. Viele Lieder beinhalten zweisprachige Strophen, die zum mehrsprachigen Wortschatzvermittlung ideal passen.

## **D. Indirekte Lernstrategien – Strategien zur Regulierung des Lernens der Lernenden**

### **1. Wortschatzlehren planen und organisieren**

- Dieser Prozess bildet einen untrennbaren Bestandteil der Vorbereitung für den Unterricht.

## **6. . Wortlernen bei Lernenden überwachen und auswerten**

- Die Lernenden bekommen ein Feedback, wo und welche Fehler sie machen, manchmal auch warum. Es gehört zu diesem Prozess auch die Fehlerkorrektur und Evaluieren. Diese Aspekte geben den Lernenden nicht nur wichtige Informationen, die sie zum Vergleichen der eigenen Leistungen haben, sondern auch die Motivation kann erhöht oder Angst vor Fehlern beseitigt werden.

## **E. Indirekte Strategien – soziale Strategien**

- Der Lehrer bildet einen natürlichen Bestandteil des Lernprozesses. Von ihm sind alle Verfahren, didaktische Mittel, Formen und auch das Klima in der Klasse usw. abhängig.

**6. . Frage stellen aber vor allem beantworten**

**6. . Auf das Vorwissen der Lernenden anknüpfen**

**6. . Alle Strategien kombinieren, um das verlangte Lehrziel zu erreichen**

Ich bin fest überzeugt, dass der Unterricht, wo man mehrere Sprachen zum Verständigen, zur Kommunikation, zum Lernen, zum Äußern der Gedanken sowohl auf der Seite des Lernenden als auch des Lehrers anwenden kann, mehrere Chancen anbietet das verlangte Lehr- und Lernziel zu erreichen. Der Lehrer selbst findet in seiner Praxis die besten Lehrstrategien, die helfen das Lehrziel zu erreichen und das Lernziel zu erfüllen

## 5. Militärmittelschule in Moravská Třebová

### 6.2. Fremdsprachenbildung an der Militärmittelschule

Die Militärmittelschule in Moravská Třebová ist die einzige Mittelschule dieses Typs in der Tschechischen Republik. Sie ermöglicht den Interessenten an einem professionellen Dienst im Resort der Armee, sich nach dem Abiturablegen an Militärhochschulen fortzubilden oder in einen Truppenteil einzutreten.

Aufgrund des **Schulbildungsprogrammes** konzentriert sich die Sprachbildung in dieser Schule außer anderem auf die Entwicklung der kommunikativen Fertigkeiten, des schriftlichen und mündlichen Ausdrucks und der Lesefertigkeiten. Unterstützt werden auch die Fähigkeit der fremdsprachlichen Kommunikation in den Alltagssituationen des persönlichen und beruflichen Lebens, die Übersicht über allgemeine und auch Fachthemen. In Einklang mit diesem Schulbildungsprogram spielt eine wichtige Rolle ebenfalls die Vermittlung verschiedener kommunikativen Strategien und Textwahrnehmen als Informationsquelle. Dieses Dokument führt noch an, dass Schüler an ihre Muttersprachekenntnisse anknüpfen und sie beim Fremdsprachenlernen ausnutzen sollten.

Um Fremdsprachenlernen und –lehren zu unterstützen, nehmen auf einer Seite sowohl die Schüler als auch die Fremdsprachenlehrer an Studienaufenthalten im Ausland teil, auf anderer Seite hat in unserer Schule das Lehren der ausländischen Lektoren eine langjährige Tradition. Die haben auch einen großen Anteil an der Mehrsprachigkeitsentwicklung bei unseren Schülern, weil sie den Schülern mit einer anderen Fremdsprachenkombination Sprachkurze anbieten. Den Beitrag sehe ich nicht nur im Muster einer präzisen Aussprache sondern auch in neueren im Ausland gewöhnlichen Verfahren im Fremdsprachenunterricht.

Unsere Schule respektiert die Fremdsprachen, die die Schüler in der Grundschule lernten und zugleich bemüht sich mittels der freien Auswahl der zweiten Fremdsprache (Deutsch, Französisch, Russisch) die individuelle Mehrsprachigkeit zu entwickeln.

Spätestens im vierten Studienjahr sollten die Schüler die Militärsprachprüfung nach der Norm NATO-STANAG 6001(vgl. Šmíd) ablegen. **STANAG** ist die Verkürzung für das Temin

*Standardisation Agreement* (vgl. Kozák, 2001). Es handelt sich um für alle NATO-Mitgliedstaaten verbindliche Normen, und diese Prüfung dient für Testen der Sprachfertigkeiten in den einzelnen Streitkräften der Mitgliedsstaaten (vgl. Šmíd). Sie besteht aus vier Fertigkeiten – Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen. Nach der Norm hat jede diese Fertigkeit ihr *Standardized Language Profile – SLP* (vgl. Kozák, 2001), und man kann das Niveau 1 – 5 erreichen. Die Englischlernenden in dieser Schule sollten das Niveau SLP 2 erreichen und in anderen Fremdsprachen sind die Schüler für SLP 1 vorbereitet. Nach dem Institut für Sprachvorbereitung ÚJP (vgl. Šmíd) existiert leider wegen der Spezifität dieser Prüfung keine verbindliche Verknüpfung mit dem GERR. Die Niveaus entsprechen ungefähr folgend: SLP 1 – B1, SLP 2 – B2, SLP 3 – C1, SLP 4 – C2 und SLP 5 entspricht dem Niveau eines Muttersprachlers (vgl. Šmíd).

Die Spezifikation muss selbstverständlich respektiert werden. Wenn aber diese Prüfung nach GERR definiert sein könnte, hätte sie auch ihre Stellung außer dem Militärresort und diejenigen, die in der Laufbahn des Soldaten vom Beruf nicht weiter gehen wollen oder sie abschließen, könnten diesen Nachweis der erreichten Sprachkenntnisse in ihrem folgenden Berufsleben oder bei einer Arbeitssuche vorlegen. Im nächsten Schritt könnten sie sich konzentrieren, einen Nachweis einer weiteren Sprachqualifikation zu gewinnen.

Zur Mehrsprachigkeitsunterstützung bei den Schülern bemühe ich persönlich mit einem Zusatzunterricht der Fremdsprachen beizubringen, die die Schüler nicht als Pflichtfach haben, aber wollen in dieser Sprache die obengenannte Prüfung ablegen. Es handelt sich zwar um eine niedrige Zahl der Schüler, aber angesichts des Aufwands der Schulpflichten wird jede zusätzliche Aktivität der Schüler eingeschätzt.

## 6.2. Fachwortschatzlernen im Kontext der Mehrsprachigkeit

Wie sieht die Arbeit mit dem Fachwortschatz an der Militärmittelschule? Wird hier ein mehrsprachiges Fachwortschatzlehren und –lernen realisiert oder mindestens realisierbar? Warum gerade im Fachwortschatzbereich sind die mehrsprachigen Kenntnisse zu unterstützen?

Der Fachwortschatz ist ein Bestandteil der Sprachenbildung natürlich auch an der Militärmittelschule. Wie der Schultyp schon andeutet, handelt es sich um den Fachwortschatz und die Fachtermini aus dem **Gebiet des Militärwesens**. Ihr Inhalt ist vorwiegend auf die Themen vom Alltagslebens und der Tageseinteilung eines Soldaten gerichtet, denn jeder professionelle Soldat muss fähig sein, sich in den Auslandsmissionen und im Kontakt mit einem Soldaten einer ausländischen Armee zu verständigen. Zu den Grundkenntnissen gehört die Bewältigung vor allem der Themen wie Truppengattungen, Tagesablauf, Militärausbildung, Uniform, Dienstkleidung, Ausstattung und Ausrüstung und die wichtigsten Dienstgrade und Chargen. In der Abhängigkeit von der Stufe der Sprachprüfung laut der Norm NATO-STANAG 6001 wird der Wortschatz- und Themenumfang weiter erweitert. Dieses betrifft vorwiegend das Englische, wo die Stufe höher als Niveau SLP 1 (B1) verlangt und erreicht wird. Dieses beeinflusst natürlich auch die methodisch-didaktische Unterrichtsgestaltung. Der Lehrer selbst trifft die Entscheidung darüber, mit Hilfe welcher Verfahren und Mittel ans erwünschte Ziel zu gelangen.

Das Fachfremdsprachelehren unterscheidet sich nicht viel vom Lehren des allgemeinen Wortschatzes. Die Lehrer bemühen sich, moderne Prinzipien des Unterrichtens zur Geltung zu bringen, vor allem **Prinzipien des handlungsorientierten Unterrichtes** (vgl. Janíková, 2005, 73-74). Angesichts der Schwierigkeit, die diese Wortschatzart mitbringt, werden vor allem die Aktivität der Schüler und ihr Anteil an der Unterrichtsgestaltung unterstützt. Ein enger Bezug zwischen der Theorie und Praxis leistet seinen Beitrag zu einem besseren und schnelleren Verstehen der nötigen Zusammenhänge und zu einer berufsorientierten Vorbereitung.

Der spezifische Wortschatz wird trainiert in allen vier Fertigkeiten – Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen. Konkret im Bereich der gelesenen und geschriebenen Fachtexte werden Schüler mit den Textsorten, ihrer Funktionen und ihren typischen und von den Texten der Alltagskommunikation abweichenden Merkmalen und aus linguistischer Sicht mit morphologischen und syntaktischen Besonderheiten bekannt gemacht.

Übergehen wir zur zweiten Frage nach der Realisation oder Realisierbarkeit des mehrsprachigen Fachwortschatzunterrichts in dieser Schule. Unterrichten in diesem Kontext kann man nur teilweise. Warum?

Angesichts dessen, dass Englisch für alle Schüler pflichtig ist, wird bei dieser Sprache auch ein höheres Niveau verlangt als in den Wahlfremdsprachen. Deshalb kann man nur auf die Kenntnisse und das Vorwissen aus dem Englischen anknüpfen und nicht umgekehrt. Paradox haben die zweiten Fremdsprachen einen großen Vorteil, weil die Schüler in den Fachkenntnissen der allgemeinen Militärthematik ein hohes Niveau aufweisen, deshalb ist die Unterstützung mittels der Fremdsprache möglich. Ideal wäre es eine gegenseitige Beziehung unter den Sprachen. Den zweiten Fremdsprachen steht leider eine niedrigere Zahl der Unterrichtsstunden zur Verfügung, einschließlich deren, die für Fachwortschatzlehren bestimmt sind. Die Bedingungen der Fremdsprachenbildung in unserer Schule ändern ständig, deshalb kann man nicht sagen, dass in Zukunft zu einer solchen Verknüpfung der Fremdsprachen auch im Gebiet des Fachwortschatzlehrens nicht kommt.

## **6.2. Praktische Beispiele der Unterstützung der Mehrsprachigkeit**

Das Interesse fürs Thema der Sprachenähnlichkeiten, Mehrsprachigkeit und ihre Unterstützung erweckte in mir eine didaktische Situation direkt im Unterricht. Im Fach „Französische Sprache“ hatten wir die Fertigkeit Leseverstehen trainiert. In der nachfolgenden Phase, Phase der Fehlerfeststellen und –korrektur, hatten die Schüler ständig die richtige Antwort auf eine sich auf den Text beziehende Frage nicht verstanden. Nach einer längeren Analyse waren wir zur Muttersprache übergegangen und hatten die Ursache festgestellt. Bei den Schülern war es zu einem negativen Transfer zwischen der englischen und französischen Sprache beim Bedeutungstransfer eines Wortes gekommen. Wir hatten uns

in diese Problematik versenkt, damit die Schüler die Zusammenhänge unter den Sprachen, ihre Ähnlichkeiten und Gefahr der „falschen Freunde“ begreifen.

Allmählich begannen wir im Unterricht im Falle einer das Wortschatzverstehen betreffenden Problemsituation, fremdsprachliche Äquivalente anzuführen, um uns diese positiven und negativen Einflüsse zu zeigen. Damit alle Klassen und Sprachkombinationen in dieses Lehrverfahren einbezogen werden konnten und die Schüleraktivität so viel wie möglich unterstützt wurde, schufen die Schüler selbst Plakate für gerade ihre Sprachkombination und hängen sie an Schränke. Jede Schranktür ist für eine positive oder negative Wörterbeziehung für alle möglichen Varianten der Sprachkombinationen vorbehalten. Um nicht nur den Raum für eine Unterstützung des Wortschatzlernens auszunutzen, unterscheiden die Schüler den positiven Einfluss mit einer grünen und den negativen mit einer roten Farbe.

Am Anfang hatte ich überhaupt nicht erwartet, dass diese Weise der Vermittlung und Arbeit mit dem Wortschatz soviel die Schüler gefangen nimmt. Noch kurz vor dem Unterrichtsbeginn gingen sie sich die Plakate ansehen, um festzustellen, welche neuen Wörter ihre Mitschüler aus anderen Klassen nicht nur ihre Listen sondern auch die Listen anderer Sprachenkombinationen bereichert hatten, und mehr waren sie von „falschen Freunden“ begeistert, die gefunden gewesen waren.

In dieser Phase reihte ich ein neues Verfahren ein. Die Wortschatzarbeit sollte mehr zur Sprachenverbindung führen. Die Schüler sollten Unterschiede und Ähnlichkeiten in der Wortbedeutung unter den allen Sprachen zu suchen, respektive beginnen, sie als ein Ganzes wahrzunehmen. Manchmal entwickelte sich eine längere Diskussion. Obwohl wir aus Mangel der Sprachkompetenz bei den Schülern zur Muttersprache übergehen mussten, lernten sie in diesem Unterricht mehr. Sie gewannen dank dem für sie ungewöhnlichen Lehrverfahren, dem nicht traditionellen Unterrichtsraum, den von ihnen selbst hergestellten didaktischen Mitteln und der für sie ganz neuen Unterrichtsform eine neue Sicht auf die Sprache. Obwohl sich nicht alle in Zukunft wahrscheinlich mit den Fremdsprachen professionell befassen werden, bereicherten sie ihr Weltwissen mit einer neuen Erkenntnis. Nach mir nehmen Lernende die Ähnlichkeiten, natürlich auch die Verschiedenheiten, die die Sprachen verbinden oder unterscheiden, noch nicht so intensiv wahr. Sie brauchen Zeit, um sich an diese Weise des Wortschatzlernens und sogar des mehrsprachigen Wortschatzlernens zu gewöhnen.



Den größten Beitrag hinsichtlich der Mehrsprachigkeit sehe ich aber darin, dass die Schüler dank dieser Wortschatzvermittlung einen Einklang mit der Sprache fanden, die sie eigentlich nicht lernen. Es kam zum Erkennen einer Fremdsprache dank einer anderen Fremdsprache. Aus dem ursprünglichen Vorhaben sich auf die Ähnlichkeiten zwischen zwei Fremdsprachen zu konzentrieren, entwickelte sich ein breiteres Fremdsprachenaufnehmen. Gerade solche Weise, nicht pflichtig, frei und freiwillig den Schülern die Welt der Fremdsprachen öffnen, kann in Zukunft an Motivation zum weiterem Fremdsprachenlernen und der Entfaltung der Sprachkompetenz bei den Schülern Anteil haben.

Die Erfahrung aus dem oben beschriebenen Verfahren des Wortschatzlernen und -lehren nützte ich bei der folgenden Arbeit an. Um den Unterricht dynamischer zu machen und mit Vokabeln nicht nur rezeptiv mittels Lehrbücher zu arbeiten, bearbeiten Schüler in einer Paarbeit ein Thema mit dem Schwerpunkt im Wortschatz, das dem thematischen Plan oder der eigenen Wahl der Schüler entspricht. Nach meinen Erfahrungen erreichen die Schüler bessere Ergebnisse im Lernprozess, wenn sie etwas selbst aufsuchen, versuchen oder ausdenken. Im Gebiet des Wortschatzlernens versuche ich auch, wenn es möglich ist, den Schülern die Autonomie zu überlassen. In diesem Sinne lasse ich auf ihnen, wie sie ihre Aufgabe erfüllen. Einige fertigen ein Bild mit Beschreibungen aus, einige eine kurze Computerpräsentation, andere bringen ein Buch mit oder bleiben bei der typischen Tafelarbeit. Ich habe bemerkt, dass die Schüler sich nicht nur über eine Anerkennung von Mitschülern freuen, was auch zu einem guten Klima in der Klasse beiträgt, sie bemühen sich um ein interessanteres, einfallreicheres oder farbigeres Produkt. Diese Bemühung ist besonders beim Präsentieren des Fachwortschatzes einzuschätzen. Hinsichtlich des zeitlichen Einklangs im thematischen Plan für Deutsch und Französisch des ersten Studienjahrs fürs Thema Familie nützte ich das von den Schülern hergestellte Stammbaum einer imaginären Familie mit Beschreibungen ihrer Mitglieder auch für die Wortschatzvermittlung im Französischen. Angesichts dessen, dass sich dieses didaktische Mittel außer der Fachklasse befand, verlief ein bestimmter Unterrichtsteil im Schulflur. Der Tätigkeiten- und Raumwechsel aktiviert Schüler und auch an der Militärschule kann eine solche Änderung den Unterricht attraktiver machen. Die Schüler ergänzten unter die Deutschbegriffe die französischen Äquivalente. Einige Wörter waren leicht erschließbar (z. B. r Cousin – le cousin, e Kusine, Cousine – la cousine), einige musste ich selbst entdecken. Weil mehrmals

englische Äquivalente ertönt hatten, fügten wir sie hinzu. In diese Tätigkeit waren v. a. die Schüler eingegliedert, die mit dem Französischen anfangen und noch nicht über einen so breiten Wortschatz verfügen.

Ich bekam aber eine überraschende Antwort auf die Frage, ob jemand die Wörter noch in eine Fremdsprache schreiben könnte. Eine der Schülerinnen war fähig, die Begriffe noch im Russischen und Litauischen nennen. Nur dank diesem Zufall erfuhr ich, dass ihre Muttersprache Tschechisch ist, die Zweitsprache Litauisch, L2 Russisch, L3 Englisch und jetzt beginnt sie mit Französisch (L4). Mit solchen Informationen kann man die Wortschatzarbeit wirklich anders gestalten. Wir alle interessierten uns am meisten für die litauischen Begriffe, weil wir diese Sprache zum ersten Mal sahen.

Abschließend kann ich sagen, dass die Erfahrungen aus der Praxis am meisten meine Arbeit beeinflussen. Weil ich die Probleme, denen die Schüler bei der Wortschatzarbeit begegnen, und die folgende Fehlerkorrektur und das Feststellen der Fehlerursachen im Lehrprozess in einer anderen Klasse ausnutze, beuge ich der eventuellen Komplikationsentstehung beim Wortschatzlernen vor. Dieses bezieht sich nicht nur auf die Beziehung Lernende – Lehrer sondern auch das Begreifen der Fehlerursachen, die auf der Seite der Schüler entstehen, kann positive Elemente in die Lehrerarbeit eintragen. Das Wortschatzlernen und –lehren im Kontext der Mehrsprachigkeit hängt mit den gleichen Unterrichtselementen zusammen, man muss nur die Arbeit der Entwicklung im Gebiet der Fremdsprachen anpassen.

## 6. Empirischer Teil

### 6.1.Ziel

Das Ziel des empirischen Teiles war, die Antwort auf eine Reihe der **Fragen** zu bringen. Gibt es im Wortschatz aus dem Militärwesensgebiet Wörter, bei deren Anwendung es dank der orthographischen Ähnlichkeit und gleichen Bedeutung zu einem positiven Transfer kommen kann? Unter welchen in die Untersuchung eingereichten Sprachen kommt die höchste Anzahl der einen positiven Transfer ermöglichenden Wörter vor? Erscheinen unter den Militärtermini Ausdrücke, deren orthographische Ähnlichkeit aber unterschiedliche Bedeutung eine Interferenz verursachen könnten? Könnten diese eventuelle Interferenz oder Interferenzen, angesichts der Spezifität der Militärumgebung, eine Kommunikationsstörung oder Entstehung einer ernsthaften Risikosituation hervorrufen? Kommen die aus dem empirischen Teil gewonnenen Ergebnisse auch im Lehr- und Lernprozess zur Geltung?

Um diese alle Fragen zu beantworten, wurde eine **komparative Analyse** der Fachtermini aus dem Gebiet des Militärwesens durchgeführt. Das Kriterium für die Auswahl der analysierten Ausdrücke waren die gleiche Bedeutung und die gleiche oder nach den Sprachregeln entsprechende Orthographie. Bei dieser Komparation ging ich von den Lehrwerken und thematischen Wörterbüchern aus. Die Lehrwerke beinhalten die standardisierte in der Armee der Tschechischen Republik und der ausländischen Streitkräften angewandte Terminologie, die zur Anwendung einer normierten Sprache unter den Mitgliedsstaaten von NATO beitragen soll (vgl. Tomšů, 2002, 1). Sie werden auch im Lehr- und Lernprozess an der Militärmittelschule und der Universität der Verteidigung benutzt, weiter von allen Armeeingehörigen, die sich zum Ablegen der Sprachprüfung der 2. Und 3. Stufe nach der Norm NATO-STANAG 6001 (vgl. Šmíd) vorbereiten und umgekehrt von Angehörigen der Auslandsarmeen fürs Studium des tschechischen Fachwortschatzes. Konkret sind das die folgenden **Quellen** (nähere Informationen im Literaturverzeichnis):

Deutsch: *Bundesrepublik Deutschland und Bundeswehr. Teil 1 und Teil 2, Zehn Schritte zur Bundeswehr, Německé vojenské texty, Militärwörterbuch Deutsch-Tschechisch, Tschechisch-Deutsch, Německo-český tematický slovník pro konverzaci, tlumočení a překlady, Česko-*

*německý, německo-český slovník, vojenská terminologie., Vojenský česko-německý slovník*

*Französisch: Tematický obrázkový slovník vojenské terminologie, česko-francouzský, Česko-francouzský-sborník vojenských pojmů a definic. Operačně-taktická část. Pozemní síly., Manuel de terminologie militaire franco-tchèque.*

*Englisch: Military briefings, Základy anglické vojenské terminologie do kapsy*

Angesichts des Umfangs vom spezifischen Wortschatz lenkte ich meine Aufmerksamkeit auf die am meisten angewandten und vorkommenden Ausdrücke, die ich in einige Gruppen nach den bestimmten Themenbereichen teilte.

Die Ergebnisse der Analyse fasste ich in eine Übersichtstabelle zusammen (Tabelle Nr. 1). Einige Ausdrücke gehören in mehrere Bereiche, deshalb erscheinen sie mehrmals mit einer Bedeutungskonkretisierung in den bestimmten Gebieten. Die ausgesuchten Begriffe sind alphabetisch nach der tschechischen Sprache geordnet, weil die geschaffene Liste vor allem für Schüler der Militärmittelschule bestimmt ist. Die zweite Spalte ist dem Englischen vorbehalten, das die Hauptfremdsprache in der militärischen Branche darstellt, gefolgt vom Deutschen und Französischen. Die Ausdrücke, die eine Interferenz unter Sprachen verursachen könnten, sind in der Anlage unter Tabelle Nr. 2 zu finden.

Das Vorhaben dieses empirischen Teils war keine mehrsprachige Vokabelliste hervorzubringen oder alle Militärtermini umzufassen, sondern den Lernenden eine gute Basis der einen positiven Transfer ermöglichenden Fachtermini zu schaffen, die sie nach ihrem Bedarf oder Interesse ändern und erweitern können. Die weitere Absicht war ihnen ebenfalls zu zeigen, wie man sich Lernen eines relativ schwierigen Wortschatzes im Rahmen einiger Sprachen vereinfachen kann, mit den Fremdsprachen anders arbeiten kann und eine weitere Fremdsprache nicht als ein unbewältigtes Hindernis, sondern als ein ausgezeichnetes Mittel beim Wortschatzlernen wahrzunehmen.

## 6.2. Analyse und Interpretation der Ergebnisse

Während der Komparation waren insgesamt 554 Ausdrücke mit einem positiven Einklang ausgesucht. Daraus die Mehrheit der nach den gestellten Kriterien übereinstimmenden Begriffe umfasst der Themenbereich **ABC-Abwehrtruppe** (chemische Truppe), gleich gefolgt vom Bereich **Strategie**. Wir können den Stand im ersten Themenbereich dadurch begründen, dass gerade dieser Bereich die Begriffe aus dem Gebiet der Naturwissenschaften wie Physik und Chemie und der Medizin angewandt werden, mit denen man im Rahmen der chemischen Verteidigung in Kontakt kommen kann. An dem positiven Ergebnis der Komparation haben einen markanten Anteil auch Internationalismen. Im Gegenteil die niedrigste Anzahl war im Themabereich **Formalusbildung** gefunden, wo die Sprachen fürs Ausdrücken eigene Begriffe und wenig Internationalismen benutzen.

Für eine bessere Übersicht sind die Ergebnisse noch einmal absteigend geordnet. Keinesfalls bedeutet das, dass die Größe der Gruppen vom Gesichtspunkt der Wörteranzahl endgültig und unveränderlich ist.

<b>Themenebereich</b>	<b>Gesamtzahl der einen positiven Transfer ermöglichenden Ausdrücke</b>
ABC-Abwehrtruppe	157
Strategie	152
Taktik	104
Artillerie	52
Pioniere	42
Ausstattung und Ausrüstung	13
Truppengattungen	11
Dienstgrad	11
Formalusbildung	8

Wenn wir die Wortarten in Erwägung ziehen, setzt sich diese Vokabelliste aus den **Inhaltswörtern** (Substantive, Adjektive, Verben) zusammen, denn gerade diese brauchen wir zum Ausdruck der Bedeutungen, Eigenschaften und Tätigkeiten. Würden wir in der Liste zu jedem Begriff diese erwähnten Wortarten anführen, würde sich noch die Wörteranzahl erhöhen.

Aus der durchgeführten Analyse geht zugleich hervor, dass die meisten einen positiven Transfer ermöglichenden Vokabeln zwischen der englischen und französischen Sprache gefunden waren. Dieses könnten wir selbstverständlich der historischen Entwicklung der Sprachen zuschreiben. Würden wir einzelne **Sprachenkombinationen** vergleichen, brächte die Analyse die folgenden Daten. Sie sind wieder für eine bessere Übersicht und für Finden der konkreten Sprachkombinationen absteigend geordnet.

<b>Sprachkombination</b>	<b>Gesamtzahl der einen positiven Transfer ermöglichenden Wörter</b>
E = F	430
E = Tsch	353
F = D	307
E = F = D	303
E = F = D = Tsch.	266
D = Tsch	233
F = Tsch	212
E = D	20

Statistisch kann man auch die Zahl der **orthographisch absolut gleichförmigen Wörter** in allen Themengruppen unter Englisch, Deutsch und Französisch darstellen. Man bekommt die Nummer 49. Als Beispiel kann man den Einklang zwischen *camouflet* (französisch) und *camouflet* (englisch) nennen.

Gehen wir noch zu den **Internationalismen** zurück. Wie im theoretischen Teil angeführt wurde, zeigt gleichfalls dieser Forschungsteil, dass die Anwendung von Internationalismen nicht so eindeutig ist. Wir können unsere Aufmerksamkeit auf zwei Aspekte lenken. Erstens existieren die internationalen Wörter in der Sprache, aber in der Kommunikation im Militärwesensgebiet den einheimischen Vorzug gegeben wird. Wir werden sehen, dass ganz eindeutig die höchste nach diesen Kriterien beurteilte Wörterzahl das Deutsch aufweist, was uns auch die vorherige Übersicht beweist.

Zweitens wird das internationale Wort angewandt, aber in der Sprache kommt dieses Wort nach den Sprachregeln in einer modifizierten Form vor. Es lockt uns, die Form des in unserer Sprache vorkommenden Internationalismus anzuwenden. Gerade hier in Zusammenhang mit diesen Aspekten entsteht meiner Ansicht nach ein hohes Risiko der Interferenzen unter den Sprachen. Näher präzisiere ich das in den folgenden konkreten Beispielen.

### 1. Einige sich zum ersten Aspekt beziehende Beispiele:

<b>Französisch, Englisch</b>	<b>Deutsch</b>
L' accréditation	e Beauftragung
La cooperation	e Zusammenarbeit
dé-	Ent-
La destruction	e Zerstörung, e Vernichtung
detonator	e Zündkapsel
L' économie f	e Einsparung
L' effect	e Wirkung

L' engagement m	r Eingriff
L' évacuation f	r Abtransport
L' exécution f	e Durchführung
L' exposition	e Belichtung
fixer	binden
La formation	e Zusammensetzung, e Gliederung
L' observation f	e Beobachtung
La parité f	s Gleichgewicht
permanent	Dauer-, ständig
La pollution	e Verschmutzung
La position de feu	e Feuerstellung
La présence	e Anwesenheit
La pression	r Druck
projectile	s Geschoss
La protection	r Schutz
La relation	e Beziehung
La résistance	e Festigkeit
respirator	s Mundatmungsgerät, e Atmungsschutzkappe
La situation	e Lage



**Französisch**

la catastrophe

**Englisch**

disaster

**Deutsch**

e Flexibilität

r Orientationspunkt

**Französisch**

la souplesse

le point de référence

**Englisch**

Illumination squad

**Französisch**

le groupe d' éclairement

**2. Einige sich zum zweiten Aspekt beziehende Beispiele:****Französisch**

La coordination

La désactivation

L' évacuation f

L' identification f

L' initiation f

La mobilisation

La standardisation

**Deutsch**

e Koordinierung

e Entaktivierung

e Evakuierung

e Identifizierung, s Identifizieren

e Initierung

e Mobilmachung

e Standardisierung

Ein Teil der Untersuchung dieses Fachwortschatzes wurde der Beantwortung der Frage gewidmet, ob einige Ausdrücke mit der gleichen oder fast gleichen Orthographie aber unterschiedlichen Bedeutung negativ einwirken können und Verstehen erschweren oder es sogar verhindern können. Es gelang mir einige solche Risikobegriffe zu finden. Ihre komplette Liste bildet einen Bestandteil der Anlage (Tabelle Nr. 2). Die Zahl der entdeckten Wörter ist wieder nicht abgeschlossen, und bei einer weiterführenden Untersuchung werden zweifellos noch andere Interferenz verursachende Wörter gefunden sein. Für die Wörter, die ein höheres Risiko eines potentiellen Missverständnisses in dieser spezifischen Umgebung, die das Militärwesen bestimmt darstellt, halte ich persönlich diese „falsche Freunde“:

F l'ampoule (Glühbirne)	Tsch. ampule (Ampulle)
F l'arme (Gewehr)	D arm
F la berge (Ufer)	D r Berg
F le canon (Gewehrlauf)	Tsch. kanón (Kanone, Geschütz)
E capacity, F capacité (Fähigkeit)	Tsch. kapacita (Inhalt)
F la chemise (Hemd)	Tsch. chemicky (chemisch)
F le hausse (Visier)	D s Haus
E host (country) (Gastland)	Tsch. Host (Gast, der Eingeladene)
E, F hostile (feindlich)	Tsch. Host (Gast)
F le liquide (Flüssigkeit)	Tsch., likvidace, D e Liquidation, E liquidation
F le médecin (Arzt)	E medicine (Medikament)
F la pile (Batterie)	Tsch. Pila (Säge)
F la prise (Steckdose)	D e Prise
F la prudence (Vorsicht)	Tsch. Prudkost (Heftigkeit)

F la rive (Ufer)

E river (Fluss)

F la ruse (List)

D r Russe

F la solde (Besoldung)

E sold (verkauft)

Abschließend kann ich sagen, dass ich zu einem positiven Resultat kam. Die Menge der einen positiven Transfer unter den Sprachen ermöglichenden Wörter übersteigt merklich die Zahl derjenigen, die einen negativen Einfluss auf Verstehen oder den Kommunikationsdurchlauf haben können. Zusätzlich vermute ich, dass keine wirkliche Risikosituation, die die Sicherheit den Staaten bedrohen oder einen Konfliktstand hervorrufen könnte, während der irrtümlichen Anwendung der sog. falschen Freunde entstehen würde. Die letzte Frage nach der Geltung von den Untersuchungsergebnissen im Lehr- und Lernprozess wird im folgenden Kapitel beantwortet.

## **6.3. Schlussfolgerungen für die Unterrichtspraxis**

### **6.3.1. Schlussfolgerungen für den Lernprozess**

Aus meiner Sicht leisten die Ergebnisse der durchgeführten Analyse und vor allem die beigelegte Gesamtübersicht gerade für eine praktische Anwendung im Lehr- und Lernprozess den wichtigsten Beitrag.

Im theoretischen Teil befassten wir uns mit verschiedenen das Wortschatzlernen vereinfachenden Lernstrategien. Logisch taucht die Frage auf, wie die in der Anlage zur Verfügung stehende Wortschatzliste den Sprachenlernenden helfen kann. In der ersten Reihe sehen Lernende, dass solche Ähnlichkeiten unter den Sprachen in einer nicht vernachlässigbaren Menge vorkommen. Wie es konstatiert wurde, ist diese Anzahl nicht abgeschlossen, deshalb können Lernende mit dieser Vokabelübersicht weiter arbeiten, sie erweitern, ändern oder mit anderen Sprachen bereichern. Ich setze voraus, dass solche Wortschatzliste sowohl in der elektronischen als auch in der Form eines Ringbuches, Vokabelheftes usw., in einem nachfolgenden Lernen oder Sprachenstudium behilflich sein wird. Besonders gilt das für die Schüler der Militärmittelschule, die sich an der Universität der Verteidigung fortbilden werden. Ich glaube fest, dass Lernende beginnen, Fremdsprachen als ein Komplex und nicht als getrennte unterschiedliche Schulfächer wahrzunehmen, aus denen sie eine bevorzugen, denn sie vermuten, gerade dort einen reicheren Wortschatz zu haben. Ebenfalls werden sie hoffentlich der Existenz von der unter den Fremdsprachen durchlaufenden Interaktion und von den auf die Sprache wirkenden positiven und negativen Einflüssen bewusst werden. Sie können eine neue vielleicht auch einfachere Weise des Wortschatzlernens nicht nur im Fachwortschatzbereich finden.

Für das Wichtigste halte ich eine leichtere Erschließbarkeit der orthographisch ähnlichen Ausdrücken und Internationalismen. Wenn Lernende keine Anfänger sind und mit der Sprache arbeiten können, bewältigen sie dann auch verschiedene Ableitungen zu bilden. Für Lernende, die im Bereich der Wortbildung nicht so erfahren sind, sind diese Ableitungen mindestens leicht erschließbar, wenn sie ihnen in einem Text begegnen.

Durch diesen Weg kann nicht nur die Schulbildung unterstützt werden sondern auch die Idee des lebenslangen Lernens, denn wenn sich Lernende mit den Vorteilen solches Sprachenwahrnehmens identifizieren, kann es ihnen helfen, ein höheres Niveau in der Sprache zu erreichen oder sogar sie motivieren, eine andere Sprache zu lernen.

Sollte ich noch kurz die Militärmittelschule erwähnen, prägt sich die Sprachenkombination Englisch-Französisch als die beste aus. Weil alle Schüler hinsichtlich der Bedürfnisse von NATO Englisch lernen, sind die Französisch lernenden Schüler im Vorteil. Angesichts dessen, dass sie gerade diese Sprache für schwierig halten, könnte ihnen eine neue Sicht helfen, ihre Befürchtung zu beseitigen und ihr Interesse nicht nur für Wortschatzlernen der militärischen Termini und Begriffe zu erhöhen, die sie in ihrem Beruf brauchen werden.

### **6.3.2. Schlussfolgerungen für den Lehrprozess**

Die Erkenntnisse und Schlussfolgerungen, zu denen ich in dieser Arbeit gelang, können gleichfalls den Lehrkräften dienen. Sie können ihre Kenntnisse nicht nur im Gebiet der Linguistik sondern auch der Didaktik bereichern. Ich erlaube mir sogar zu sagen, dass sie ihre Lehrverfahren und Aufgaben- und Übungsbildern ganz ändern können. Die Lehrer sollten ihren Lernenden alle in den vorigen Kapiteln beschriebenen Vorteile betonen, und auch während der Textarbeit auf die Erleichterung im Sinne der Orthographie und Ähnlichkeit hinweisen. Schon in den ersten Unterrichtsstunden, die nicht nur auf die Fachsprache gerichtet werden müssen, ist es möglich, den Lernenden zu zeigen, wie viele Begriffe, respektive Vokabelseiten, sie schon noch vor dem Beginn des eigenen Lernens beherrschen. Eine besondere Aufmerksamkeit sollte man den sog. falschen Freunden und einen negativen Transfer verursachenden Ausdrücken widmen.

Es ist auch möglich, eine solche Liste für jedes beliebige Kommunikationsthema und Themabereich schaffen. Die Fachwortschatzübersicht können alle Militärterminologie unterrichtenden Personen als ein Manual nicht nur für ihr eigenes Lernen und ihre Vorbereitung für den Unterricht benutzen, sondern auch als Nachschlagewerk in den Unterricht einreihen, wo Begriffe mit der gleichen Bedeutung in einer anderen von den

Lernenden beherrschten Fremdsprache gesucht werden können, um sich auf die Muttersprache zu verzichten, oder wenn ein Begriff schwierig erklärbar ist, was in der Fachsprache nicht so außergewöhnlich ist.

Zweifellos finden Lehrer weitere Möglichkeiten, um die angeführten Daten und Ergebnisse und beschriebenen Vorteile in ihrer Praxis auszunutzen.

## **7.Zusammenfassung**

Die Mehrsprachigkeit wird im Leben besonders für uns Europäer ständig wichtiger, nicht nur deshalb, dass sich die Europäische Union allmählich erweitert, sondern auch dass Fremdsprachen im Zusammenhang mit der politischen und wirtschaftlichen Weltentwicklung ihre Position unter den verbreitetsten Weltsprachen wechseln. Die Wichtigkeit und Bedeutung der mehrsprachigen Kompetenz sollte nicht nur der gegenwärtigen Generation betont zu werden, sondern auch den nachfolgenden.

Bei der Unterstützung der individuellen Mehrsprachigkeit spielt eine besonders wichtige Rolle der Lehrer, der eine unerschöpfliche Menge der Förderungsmöglichkeiten zur Verfügung hat. Eine von ihnen stellt auch die Unterstützung mit dem Schwerpunkt im Wortschatzlehren dar, denn der Wortschatz einen untrennbaren und einen der wichtigsten Bestandteile des Fremdsprachenlernens und –lehrens bildet. Obwohl ohne den Wortschatz die sprachlichen Fertigkeiten nicht entwickelt werden können, kann er ganz natürlich im Bildungsprozess Schwierigkeiten nicht nur in der Form des negativen Transfers darstellen. Für ihre Überwindung und Erleichterung des Wortschatzerwerbs und –lernens gibt es eine ganze Reihe der Hilfsmittel in der Form der Lehr- und Lernstrategien oder des positiven Transfers unter den Sprachen. Die gleichen Aspekte gelten auch für den Fachwortschatz, der größere Ansprüche auf Lernende stellt, aber kein Hindernis für die Mehrsprachigkeitsentwicklung bei ihnen auch in diesem spezifischen Gebiet des Wortschatzes bedeutet.

Beim Hineintragen der Forschungsergebnisse im Gebiet des Fremdsprachenlernens und Plurilingualismus in die Praxis spielt eine der wichtigsten Rollen wieder der Lehrer, dessen

Stellung und Funktion im Bildungsprozess ständig ändern, und mit dem Bedarf der Mehrsprachigkeitsunterstützung sich weiterhin ändern werden. Er selbst sollte mehrere Fremdsprachen beherrschen, um Lernende auf Ähnlichkeiten und Unterschiede unter Sprachen und daraus hervorgehende Vorteile aufmerksam machen zu können.

Aus der durchgeführten komparativen Analyse des Wortschatzes im Gebiet des Militärwesens ging hervor, dass die meisten einen positiven Transfer ermöglichenden Vokabeln zwischen der englischen und französischen Sprache gefunden waren. Es zeigte sich aber auch, dass die Anwendung von Internationalismen nicht so eindeutig ist. Erstens existieren die internationalen Wörter in der Sprache, aber in der Kommunikation im Militärwesensgebiet den einheimischen Vorzug gegeben wird. Zweitens wird das internationale Wort angewandt, aber in der Sprache kommt dieses Wort nach den Sprachregeln in einer modifizierten Form vor. Es lockt uns, die Form des in unserer Sprache vorkommenden Internationalismus anzuwenden. Es wurde ebenfalls bewiesen, dass auch im Bereich des Fachwortschatzes zu Interferenzen kommen kann.

## 8. Resumé

Multilingualism is increasingly more important in our life - especially for us Europeans, not only because the European Union has enlarged, but also for the reason that languages change their position in the world in the context of world political and economic development.

In support of multilingualism plays a particularly important role the teacher who has an inexhaustible amount of funding opportunities available. One of them is the support with a focus on vocabulary teaching, because the vocabulary is one of the most important components of foreign language learning and teaching forms. Although without the vocabulary linguistic skills cannot be developed, it can naturally represent the educational process difficulties not only in the form of negative transfer. To overcome them and facilitate vocabulary acquisition and learning, there are a number of tools in the form of teaching and learning strategies, techniques or positive transfers among languages. The same issues apply to the specialized vocabulary that puts greater demands on learners.

Summarizing the research results in the field of foreign language learning and plurilingualism in practice we find out that one of the most important roles plays teachers again who change their position and role in the educational process constantly. The change with the needs of multilingual support will continue. They themselves should be fluent in several languages in order to make sure learners pay attention to similarities and differences among languages and resulting benefits from them.



## 9. Anlage

**Tabelle Nr. 1: Einen positiven Transfer ermöglichenden Wörter nach Themenbereichen**

<b>TRUPPENGATTUNGEN</b>			
<b>Tschechisch</b>	<b>Englisch</b>	<b>Deutsch</b>	<b>Französisch</b>
brigáda	brigade	e Brigade	la brigade
dělostřelectvo	artillery	e Artillerie	l'artillerie f
divize	division	e Division	la division
družstvo		e Gruppe	le groupe de combat
legie	legion	e Legion	la légion
pěchota	infantry	e Infanterie	l'infanterie f
pluk	regiment	s Regiment	le régiment
prapor	batallion	s Bataillon	le bataillon
rota	company	e Kompanie	la compagnie
tylové zabezpečení, log.	logistik	e Logistik	la logistique
vojenské námořnictvo		e Marine	la marine

## DIENSTGRAD

<b>Tschechisch</b>	<b>Englisch</b>	<b>Deutsch</b>	<b>Französisch</b>
armádní generál	army general	r Armeegeneral	général d'armée
desátník	corporal		le caporal
důstojník	officer	r Offizier	l'officier m
generál major	major general	r Generalmajor	
kapitán	captain		le capitaine
major	major	r Major	
maršál	marshal	r Marschall	le maréchal
plukovník	colonel		le colonel
podplukovník	lieutenant colonel		le lieutenant-colonel
poručík	lieutenant	r Leutnant	le lieutenant
voják	soldier	r Soldat	le soldat

## FORMALAUSBILDUNG

<b>Tschechisch</b>	<b>Englisch</b>	<b>Deutsch</b>	<b>Französisch</b>
budíček	veille		le réveil
medaile	medal	e Medaille	la médaille
Na můj povel!	At my command! Auf mein Kommando! A mon commandement!		
povel	command	s Kommando	le commandement
přehlídka	parade	e Parade	
rozkaz denní	order	e Order	l'ordre m
Stůj!		Halt!	Halte là!
nástup	assembly		le rassemblement

## AUSSTATTUNG UND AUSRÜSTUNG

<b>Tschechisch</b>	<b>Englisch</b>	<b>Deutsch</b>	<b>Französisch</b>
baret	beret	s Baret	le béret
helma	helmet	e Helm	
kabát		r Mantel	le manteau
kartáč	brosh		la brosse
knoflík	button		le bouton
kravata		e Krawatte	la cravate
nárameník	epaulet		l epaulette f
obuv	shoes pl	e Schuhe pl	
ponožky	sochs	e Socken pl	
přezka	buckle		la boucle
tričko	T-shirt	s T-shirt	
tričko			le tricot
výstroj	equipment		l'équipement m

## STRATEGIE

<b>Tschechisch</b>	<b>Englisch</b>	<b>Deutsch</b>	<b>Französisch</b>
agrese	aggression	e Aggression	agression f
akce	action	e Aktion	action f
aliance	alliance	e Allianz	alliance f
anexe, připojení	annexation	e Annexion	annexion f
arbitráž	arbitration	e Arbitrage	arbitrage f
armáda	Army	e Armee	armée f
asistence	assistance	e Assistenz	assistance f
bezpečnost	security		securité f
bilaterální, dvoustranný	bilateral	bilateral	bilatéral
blokáda	blockade	e Blockade	blocus m
boj	combat		combat m
bombardování	bombing	e Bombardierung	bombardement m
doktrína	doctrine	e Doktrin	doctrine f
civilní	civilian	zivil	civil, -e
demilitarizace	demilitarization		démilitarisation f
dialog	dialogue	r Dialog	dialogue m
diplomacie	diplomacy	e Diplomatie	diplomatie f
dobrovolný	voluntary		volontaire
donucení	coercion		coercition f
embargo	embargo	s Embargo	embargo m
etnický	ethnic	ethnisch	ethnique
evakuace	evacuation	e Evakuierung	évacuation f
expanze	expansion	e Expansion	expansion f
geopolitický	geopolitical	geopolitisch	géopolitique
humanitární	humanitarian	humanitäre	humanitaire

charta	charter	e Charta	charte f
imunita	immunity	e Immunität	immunité f
integrace	integration	e Integration	intégration f
intenzita	intensity	e Intensität	intensité f
interoperabilita	interoperability	e Interoperabilität	interopérabilité f
invaze	invasion	e Invasion	invasion f
katastrofa		e Katastrophe	catastrophe f
koalice	coalition	e Koalition	coalition f
kolaterální, vedlejší	collateral	kollateral	collatéral, -ale
kolektivní	collective	kollektiv	collectif, -ive
kombatant	combatant	r Kombattant	combattant
komplex	complex	r Komplex	complexe m
komunikace	communication	e Kommunikation	communication f
koncepce	concept	e Konzeption	concept m
konflikt	conflict	r Konflikt	conflit m
konfrontace (vojenská)	confrontation	e Konfrontation	confrontation f
konvenční (síly)	conventional	konventionell	conventionnel, -le
konzultace	consultation	e Konsultation	consultation f
koordinace	coordination	e Koordinierung	coordination f
krize	crisis	e Krise	crise f
manévr	manoeuvre	s Manöver	manoeuvre m
mezinárodní	international	international	international
mise	mission	e Mission	mission f
mobilita	mobility	e Mobilität	mobilité f
mobilizace	mobilization		mobilisation f
monitorování	monitoring		
možnost řešení	option		option f
námořní	naval		naval, -e

napětí	tension		tention f
nebezpečí	danger		danger m
nedotknutelné území	sanctuary		sanctuaire m
nepřátelský	hostile		hostile
nestabilita	instability	e Instabilität	instabilité f
neutralita	neutrality	e Neutralität	neutralité f
nezbytnost	necessity		nécessité f
obrana	defence		défense f
oběť	victim		victime f
ochrana	protection		protection f
okamžitý	immediate		immédiat, -e
omezení pohybu	counter mobility		contremobilité f
opatření	measure		measure f
operace	operation	e Operation	opération f
ozbrojený	armed		armé, -e
pásmo, zóna	zone	e Zone	zone f
pirátství	piracy	e Piraterie	piraterie f
plán	plan	r Plan	plan m
plánování	planning	e Planung	planification f
pomoc	aid		aide f
porážka	defeat		défaite f
posílení	reinforcement		renforcement
postoj (k bezpečnosti)	attitude		attitude
potenciál	potential	s Potenzial	potentiel m
pozice	position	e Position	position
pozorovatel	observer		observateur m
pravidlo		e Regel	règle f
pronásledování	pursuit		poursuite f

protiútok	counter-attack		contre-attaque m
protivník	adversary		adversaire m
prevence	prevention	e Prävention	prévention f
pružnost (strategická)	flexibility	e Flexibilität	
předsunutý	pre-positioned		prépositionné, -e
přemístění	redeployment		redéploiement m
převaha	superiority		supériorité f
přežít	survive		survivre
přilehlý (pásmo)	contiguous		contigu, -e
příměří	armistice		armistice m
přípravenost	preparedness		préparation f
přítomnost	presence	e Präsenz	présence f
psychologický (operace)	psychological	psychologisch	psychologique
ratifikace, schválení	ratification	e Ratifikation	ratification
reforma	reform	e Reform	réforme f
regulérní (armáda)	regular	regulär	regulier, ère
represálie (odveta)	reprisals	e Repressalie	représsaille f
riziko	risk	s Risiko	risque f
rovnost, rovnováha	parity		parité f
rozhodnutí	decision		décision f
rozpočet (vojenský)	budget		budget m
rozvinutí (vojsk)	deployment		déploiement m
rychlý	rapid		rapide
sankce	sanction	e Sanktion	sanction f
sbor (armádní)	corps	s Korps	corps m
sestava (mnohonárodní)	formation		formation f
scénář (bitvy)	scenario	s Szenario	scenario m
síla (vojenská)	force		force f



situace (krizová)	situation		situation f
sled (strategický)	echelon		échelon m
směr (strategický)	axis	e Achse	axe m
souostroví, archipel	archipelago	r Archipel	archipel m
speciální (jednotka)	special	Spezial-	spécial, -e
spojenec	ally		allié m
spektrum	spectrum	s Spektrum	spectre m
spolupráce, součinnost	cooperation		coopération f
stabilizace	stabilisation	e Stabilisierung	stabilisation f
standardizace	standardization	e Standardisierung	standardisation f
strategie	strategy	e Strategie	stratégie f
struktura	structure	e Struktur	structure f
svrchovanost	sovereignty	e Souveränität	souveraineté f
svrchovaný	sovereign	souverän	souverain, -e
stupňování (napětí)	escalation	e Eskalation	escalade f
styčná mise	liaison mission		mission de liaison f
system	system	s System	système m
tažení	campaign		campagne m
technologický (terorismus)	technological	technologisch	technologique
terorismus	terrorism	r Terrorismus	terrorisme m
těžiště	centre of gravity		centre de gravité m
transport	transport	r Transport	transport m
tribunál	tribunal	s Tribunal	tribunal m
umění (bojové)	art		art m
uprchlík	refugee		réfugié m
usmíření	conciliation		conciliation f
úspora (sil)	economy		économie f
útok	attack		attaque f

území	territory		territoire m
válčící strana	belligerent		belligérant m
vedení války	belligerency		belligérance f
vliv	influence	r Einfluss	influence f
výbor (vojenský)	committee		comité m
vsunutí (voj. sil)	interposition		interposition f
vyzbrojit	arm		armer
vztah (vojensko-civilní)	relation		rétation f
zajatec	prisoner		prisonnier m
základna	base	e Basis	base f
zásah (mezinárodní)	engagement		engagement m
zásoba	reserve	e Reserve	réserve f
zastavení (akce)	cessation		cessation f
zdroj	resource		ressource f
zločin	crime		crime m
zmrazení	freeze		gel m
zprostředkování	mediation		médiation f
zranitelnost	vulnerability		vulnérabilité f
ztráta (válečná)	loss		perte f

## TAKTIK

<b>Tschechisch</b>	<b>Englisch</b>	<b>Deutsch</b>	<b>Französisch</b>
aeromobilní	airmobile		aéromobil, -e
autonomní	autonomous	autonom	autonom
akční rádius	radius of action	r Aktionsradius	
analýza	analysis	e Analyse	analyse f
balistický (střela)	ballistic	ballistisch	balistique
baterie	battery	e Batterie	batterie f
bezpečnost	security		sécurité f
bezpečnostní hranice	security limit		limite de sécurité f
bojová hlídka	combat patrol		patrouille de combat
bombardér	bomber	r Bomber	bombardier m
čára (výchozí)	line	e Linie	ligne f
dohled (u vzduš. Prostoru)	surveillance		surveillance f
doprovod, eskorta	escort	e Eskorte	escorte f
elektromagnetický	electromagnetic	elektromagnetisch	électromagnétique
elektronický	electronic	elektronisch	électronique
fáze	phase	e Phase	phase f
fronta	front	e Front	front m
grafický	graphic	graphisch	graphique
hlídka	patrol		patrouille f
infiltrace	infiltration	e Infiltration	infiltration f
jednotka použití	unit of employment		unité d' employ f
kontakt	contact	r Kontakt	contact m
kontrola	control	e Kontrolle	contrôle m
kordon	cordon	r Kordon	cordon m

koridor	corridor	r Korridor	corridor m
léčka	ambush		embuscade f
let (taktický)	navigation		navigation f
letišťe	aerodrome		aérodrome m
letová trasa	air route		route aérienne f
linie (přední)	line	e Linie	ligne f
manévrová obrana	mobile defense		défense mobile f
maskování (zpráv)	camouflage		camouflage m
mise	mission	e Mission	mission f
nadmořská výška	altitude		altitude f
nadvláda (vzdušná)	supremacy		suprématie f
náklad (letecký)	cargo		cargaison f
naložení	embarkation		embarquement m
nařízení, rozkaz	order		ordre m
navigace	navigation	e Navigation	navigation f
nepřítel	enemy		ennemi m
odpor	resistance		résistance f
odposlouchávání	interception		interception f
odpovídač	transponder	r Transponder	transpondeur m
ochrana, záštita	safeguard		sauvergarde f
operace	operation	e Operation	opération f
organické (velení)	organic	organisch	organique
parašutista	parachutist		parachutiste m
pásmo (palebné)	sector		secteur m
plukovní (středisko)	regimental	Regiments-	régimentaire
pochodovat	march	marschieren	marcher
poplach	alert		alerte f

postupovat (dopředu)	advance		avancer
postup (pro přiblížení)	procedure		procédure f
poutat nepřítele	fix		fixer
použití (dělostřelectva)	employment		emploi m
pozorování	observation		observation f
proniknout	penetrate		pénétrer
protiopatření	countermeasure		contre-mesure f
provádět průzkum	reconnoitre		reconnaître
průzkum	reconnaissance		reconnaissance f
prvotní, počáteční	initial		initial, -ale
přepad (vzdušný)	interception		interception f
převratitelný	transportable	transportierbar	transportable
přeskupit	regroup		regrouper
převaha	superiority		supériorité f
přiblížení	approach		approche f
přístroj	instrument	s Instrument	instrument m
radar pro zjištění cíle	acquisition radar		radar d'acquisition
radarový odraz	radar echo		echo radar m
radiolokační obraz	radar signature		signature radar f
radiolokátor	radar	s Radar	radar m
radioreléové zařízení	radio-relay system		
radiový klid	radio silence		silence radio m
rozkaz, nařízení	order		ordre m
rozvinutí, rozmístění	deployment		déploiement m
řízená střela	missile		missile m
řízení (operace)	conduct		conduite f
sestava	disposition		dispositive m

seznam	list	e Liste	liste f
sled, odřad	echelon		échelon m
sled (postup)	chain		chaîne f
spojení	connection		connexion f
stanoviště (velitelské)	post		poste m
stupnice, škála	scale	e Skala	
styčný důstojník	liaison officer		officier de liaison m
středisko (kontroly)	centre	s Zentrum	centre
system (komunikační)	system	s System	système m
šifrování			chiffrement m
taktický	tactical	taktisch	tactique
telegrafický	telegraphic	telegraphisch	télégraphique
udržování (komunik. Síť)	maintenance		maintien m
vniknutí	intrusion		intrusion f
voj. cvičení	manoeuvres pl	e Manöver pl	manoeuvres m pl
vybavení	equipment		équipement m
výchozí čára	line of departure		ligne de départ f
vystřídání	relief		relève f
využití	exploitation		exploitation f
základna (výchozí)	base	e Basis	base f
záloha (taktická)	reserve	e Reserve	réserve f
zaminovaný	mined	miniert	miné, -e
zátaras	obstacle		obstacle m
zpráva	message		message m

## ARTILLERIE

<b>Tschechisch</b>	<b>Englisch</b>	<b>Deutsch</b>	<b>Französisch</b>
azimut	azimuth	s, r Azimut	azimut m
bezpilotní prostředek	drone	e Drohne	drône m
brigádní dělostřelectvo	brigade artillery	e Brigadeartillerie	artillerie de brigade
dělostřelecká baterie	artillery battery	e Artilleriebatterie	batterie d'artillerie f
dělostřelecká hlídka	artillery patrol		patrouille d'artillerie
dělostřelecká munice	artillery ammunition	e Artilleriemunition	munition d'artillerie
dělostřelecká skupina	artillery group	e Artilleriegruppe	groupe d'artillerie m
dělostřelecký prapor	artillery battalion	s Artilleriebataillon	bataillon d'artillerie
dělostřelectvo	artillery	e Artillerie	artillerie f
dráha (střely)	trajectory		trajectoire f
houfnice	howitzer	e Haubitze	
hustota (palby)	density		densité f
gyroskop	gyroscope	s Gyroskop	gyroscope m
jednotka	unit		unité élémentaire f
kočovní (baterie)	nomadic	Nomaden-	nomade
kompas	compass	r Kompass	compas m
koordináční čára (paleb)	coordinated line	Koordinierungslinie	ligne d coordination
krycí síly	covering forces pl		forces de couverture
meteorologický (příprava)	meteorological	meteorologisch	météorologique
minomet	mortar		mortier m
minometná baterie	mortar battery		batterie de mortiers
munice	munitions pl	e Munition	munition f
náplň (náboj)	charge		charge f
ničení (nepřítele)	destruction		destruction f

oslepení (cíle)	blinding	e Blendung	
pásmo (pozorování)	zone	e Zone	zone f
plánování (boje)	planning	e Planung	planification f
plánovaný (palba)	planned	geplant	planifié, -e
pluk	regiment	s Regiment	régiment m
posilové (dělostřelectvo)	reinforcing		de renforcement
postavení (palebné)	position		position f
povel	command	s Kommando	commandement m
pozorovaný (cíl)	observed		observé, -e
pozorovatel	observer		observateur m
pozorovatelná	observation post		poste d'observation
pravděpodobnost (zničení)	probability		probabilité f
přikrytí (přesunu)	covering		couverture f
příprava	preparation		préparation f
rozptyl (střel)	dispersion		dispersion f
salva	salvo	e Salve	salve f
sektor (palebný)	sector		secteur m
souřadnice (cíle)	coordinate	e Koordinate	coordonnée f
system (palebný)	system	s System	système m
střela (projektil)	projectile	s Projektil	projektile m
tabulka (střelby)	table		table f
topografický	topographic	topographisch	topographique
úkol (palebný)	mission		mission f
uskupení (dělostřelectva)	grouping		groupement m
útok	attack		attaque f
útvár	unit		unité f
zastavit (palbu)	cease		cesser
zteč	assault		assaut m



## PIONIÈRE

<b>Tschechisch</b>	<b>Englisch</b>	<b>Deutsch</b>	<b>Französisch</b>
aktivní mina	active mine	e aktive Mine	
autodestrukce			autodestruction f
bleskovice	detonating cord		cordeau détonant m
bod (roznětu)	point		point m
cvičná mina	exercise mine		mine d' exercice f
hluchý podkop	camouflet		camouflet
horizontální	horizontal	horizontal	horizontal, -ale
hustota (min. pole)	density		densité f
chemická mina	chemical mine		mine chimique f
inertní mina	inert mine	e inerte Mine	mine inerte f
klasifikace (mostů)	classification	e Klassifikation	classification f
kombinovaný obvod	combination circuit		circuit combiné m
kontaktní mina	contact mine	e Kontaktmine	mine à contact f
kontejner	container	r Container	container m
magnetická mina	magnetic mine	e Magnetmine	mine magnétique f
mina	mine	e Mine	mine f
mina pro ruční kladení	placed mine		mine placée f
nálož	charge		charge f
neutralizace	neutralization	e Neutralisation	neutralisation f
neutralizovaná mina	neutralized mine	e neutralisierte Mine	mine neutralisée f
nevýbušný zátaras	constructed obstacle		obstacle construit m
odjištěná mina	armed mine		mine armée f
odjišťování	arming		armement m

označování (polohy)	marking	e Markierung	marquage m
pasivní mina	passive mine	e passive Mine	mine passive f
plastický (trhavina)	plastic	plastisch	plastique
protipěchotní	anti-personnel	Antipersonen-	antipersonnel,-le
protitankový	anti-tank		
protivrtulníkový	anti-helicopter		anti-hélicoptère
průzkum (min. pole)	detection		détection f
předběžný	preliminary		préliminaire
pyrotechnický	pyrotechnic	pyrotechnisch	pyrotechnique
rozbuška	detonator		détonateur m
sterilizace	sterilization	e Sterilisation	stérilisation f
stromová záseka	abatis		abattis m
školní mina	instructional mine		mine d' instruction f
tlaková mina	pressure mine		mine à pression
trhavina	explosive		explosif m
trvalý zátaras	permanent obstacle		obstacle permanent
vozidlo	vehicle		véhicule m
zajištěný (mina)	disarmed		désarmé, -e
zátaras	obstacle		obstacle m

## ABC-ABWEHRTRUPPE

<b>Tschechisch</b>	<b>Englisch</b>	<b>Deutsch</b>	<b>Französisch</b>
absolutní	absolute	absolut	absolu, -e
absorpce (záření)	absorption	e Absorption	absorption f
absorbent	absorbent	s Absorptionsmittel	absorbant m
adamsit	adamsit	s Adamsit	adamcite m
adsorpce	adsorption	e Adsorption	adsorption f
aerosol	aerosol	s Aerosol	aérosol m
aktivita	activity	e Aktivität	activité f
aktivní (chlór)	aktive	aktiv	actif, -ve
analýza	analysis	e Analyse	analyse f
anemometr	anemometer	r Anemometer	anémomètre m
atmosféra	atmosphere	e Atmosphäre	atmosphère f
atmosferický	atmospheric	atmosphärisch	atmosphérique
atom	atom	s Atom	atome m
atomový	atomic	Atom-, atomisch	atomique
automatický	automatic	automatisch	automatique
barometr	barometer	s Barometer	baromètre m
binární	binary	binär	binaire
biochemický	biochemical	biochemisch	biochimique
biologický účinek	biological effect		effet biologique m
bojová chem. látka	chemical agent		agent chimique
cyklon	cyclone	r Zyklon	cyclone m
částice (alfa, beta)	particle	e Partikel	particule f
činidlo	reagent	s Reagens	

dávka (ozáření)	dose	e Dosis	dose f
dekontaminace	decontamination	e Dekontamination	décontamination f
detekce	detection	e Detektion	détection f
detektor	detector	r Detektor	détecteur m
dezaktivace	deactivation		désactivation f
dezaktivací látky	deactivation agent		agent désactivant m
dezinfekce	disinfectant		désinfection f
diagnostický	diagnostic	diagnostisch	diagnostique
dichloramin	dichloramin	r Dichloramin	dichloramin m
dichloreten	dichloreten	s Dichloreten	dichloréтан m
difosgen	difosgene	s Diphosgen	diphosgène m
disperze	dispersion	e Dispersion	dispersion f
dozimetr	dosimeter	s Dosimeter	dosimetre m
dozimetrický (kontrola)	dosimetric	dosimetrisch	dosimétrique
dozimetrie	dosimetry	e Dosimetrie	dosimétrie
edém (plic)	oedema	s Ödem	oedème m
efektivní dávka	effective dose	e effektive Dosis	dose effective f
ekologie	ecology	e Ökologie	écologie f
ekvivalent	equivalent	s Äquivalent	équivalent m
elektrofilní	electrophilic	elektrophil	électrophil, -e
elektromagnetický	electromagnetic	elektromagnetisch	électromagnétique
elektron	electron	s Elektron	électron m
elementární (analýza)	elementary	elementar	élémentaire
enzym	enzyme	s Enzym	enzyme m
exkrece	excretion	e Exkretion	excrétion f
expozice, osvit	exposure		exposition f
filtr	filter	s, r Filter	

filtrace	filtration	e Filtration	filtration f
fosgen	phosgene	s Phosgen	phosgène m
foton	photon	s Photon	photon m
fronta (atmosferická)	front	e Front	front m
generátor	generátor	r Generator	générateur m
havárie (chemická)	accident		accident m
herbicid	herbicide	s Herbizid	herbicide m
hermetický		hermetisch	hermétique
hmotnostní (aktivita)	mass		massique
hustota (kontaminace)	density		densité f
hydroxid	hydroxide	s Hydroxyd	hydroxyde m
chemický	chemical	chemisch	chimique
chlór	chlorine	s Chlor	chlore m
chloramin B	chloramine B	s Chloramin B	chloramine B m
chronický	chronic	chronisch	chronique
identifikace (látky)	identification	e Identifizierung	identification f
imploze	implosion	e Implosion	implosion f
impuls		r Impuls	impulsion f
individuální	individual	individuell	individuel, -le
indukovaný	induced	induziert	induit, -e
inhibitor	inhibitor	r Inhibitor	inhibiteur m
iniciace	initiation	e Initiation	
insekticid	insecticide	s Insektizid	insecticide m
interference	interference	e Interferenz	interférence f
intoxikace	intoxication	e Intoxikation	intoxication f
inverze	inversion	e Inversion	inversion f
ionizace	ionisation	e Ionisierung	ionisation f

ion(t)	ion	s Ion	ion m
ionizující (záření)	ionising	ionisierend	ionisant, -e
izobara	isobar	e Isobare	isobare f
izolační (materiál)		Isolation-	isolant, -e
izoterma	isotherm	e Isotherme	isotherme f
izotop	isotope	s Isotop	isotope m
kolektivní (filtr)	collective	kollektiv	collectif, -ive
kombinovaný (ochrana)	combined	kombiniert	combiné, -e
komora (zkušební)	chamber		chambre f
komora (zkušební)		e Kammer	
koncentrace	concentration	e Konzentration	concentration f
kontaminace	contamination	e Kontamination	contamination f
kontrola (chemická)	control	e Kontrolle	contrôle m
konvekce	convection	e Konvektion	convection f
kovový	metallic	metallisch	métallique
lakrimátor	lacrimator		
latence	latent	e Latenz	latence f
lewisit	lewisite	s Lewisit	lewisite m
lokální (detektor)	local	lokal	local, -e
materiál (ochranný)	material	s Material	matériel m
mina (chemická)	mine	e Mine	mine f
minimální	minimal	minimal	minimal, -ale
neutron	neutron	s Neutron	neutron m
neutronový (munice)	neutron	Neutronen-	neutronique
nukleon	nucleon		nucléon m
smíšený (munice)	mixed		melangé, -e
napadení (chemické)	attack		attaque f

napalm	napalm	s Napalm	napalm m
nebezpečný	dangerous		dangereux, -euse
nukleární	nuclear	nuklear	nucléaire
nuklid	nuclide	s Nuklid	nuklid m
ochrana	protection		protection f
ochranná maska	protective mask		masque de protection
odmořování	detoxication		détoxication f
odolnost (chemická)	resistance		résistance f
okamžitý (dekontaminace)	immediate		immédiat, -e
oslabení	attenuation		atténuation f
pára	vapour		vapeur f
parametr	parameter	s Parameter	paramètre m
pesticid	pesticide	e Pestiziden pl	pesticide m
plyn	gas	s Gas	gaz m
pozorovatel (chemický)	observer		observateur m
protonové číslo	proton number	e Protonnummer	numéro de proton m
průmyslový	industrial	industriell	industriel, -le
průzkum (chemický)	reconnaissance		reconnaissance f
předsíň (plynotěsná)	antechamber		antichambre f
radioaktivita	radioactivity	e Radioaktivität	radioactivité f
radon	radon	s Radon	radon m
reakce	reaction	e Reaktion	réaction f
reaktor	reactor	r Reaktor	réacteur m
relativní (vlhkost)	relative	relativ	relatif, -ive
rentgen (jednotka)	roentgen	s Röntgen	röntgen m
respirátor	respirator		respirateur m
retence	retention		retention f

roztok	solution		solution f
rota chem. ochrany	NBC company		compagnie NBC f
rušivý (látka)	interfering		interférent, -e
sarin	sarin	s Sarin	sarin m
senzor	sensor	r Sensor	
signál	signal	s Signal	signal m
situace (chemická)	situation	e Situation	situation f
sorpce	sorption	e Sorption	sorption f
smrtný	lethal		létal, -ale
snížený, zbytkový	residual		résiduel, -le
spektrometr	spectrometer	s Spektrometer	spectromètre m
stálost, vytrvalost	persistence		persistance f
stoupání (oblaku)	ascent		ascension f
stratosféra	stratosphere	e Stratosphäre	stratosphère f
stupeň (ohrožení)	degree		degré m
stupnice, škála	scale	e Skale	
substrát	substrate	s Substrat	substrat m
syndrom	syndrome	s Syndrom	syndrome m
system	system	s System	systeme m
system varování	warning system	s Warnsystem	
štěpení	fission		fission f
těkavost	volatility		volatilité f
tlaková výše	anticyclone		anticyclone f
toxický	toxic	toxisch	toxique
trvalý (látka)	persistent		persistant, -e
uhlí (aktivní)	carbon		charbon m
vedlejší (účinky)	collateral		collatéral, -ale



vodíková bomba	hydrogen bomb	e H-Bombe	bombe à hydrogène
vlhkost	humidity		humidité f
výbušnina (jaderná)	explosive		explosif m
yperit	yperite	s Yperit	ypérite m
záloha (chemická)	reserve	e Reserve	réserve f
zápalný (látka)	incendiary		incendiaire
zátaras (chemický)	obstacle		obstacle m
znečištění (atmosféry)	pollution		pollution f
zpuchýřující (látka)	vesicant		vésicant, -e

## Tabelle Nr. 2: Eine eventuelle Interferenz verursachende Wörter

Französisch

L' agent (čínidlo)	Tsch. agent
L' ampoule (žárovka)	Tsch. Ampule
L' arme (zbraň)	D arm (chudý)
L articulation (kloub)	Tsch. artikulace, výslovnost
la bande (pásmo, obinadlo)	D e Bande (parta, mantinel)
Le blindage (pancěř)	D blind (slepý)
Le blouson (bunda)	D e Bluse (dámská halenka)
La borne (svorka)	D r Born (studánka zřídlo)
but (cíl)	E but (ale), D r Butt (platýz)
Le canon (hlaveň)	Tsch. kanón
la capacité (schopnost)	Tsch. kapacita, obsah
La chemise (košile)	Tsch. chemický
La colonne (vertébrale) (páteř)	Tsch. kolona
la course (závod) (ve zbrojení)	D r Kurs, Tsch. kurs
la défaite (porážka)	Tsch. defekt
La fiche (zástrčka)	D r Fisch (ryba)
La frontière (hranice)	Tsch. fronta
Génial, -e (geniální)	E genial (vlídný, mírný)
Le génie (ženijní vojsko)	Tsch. génius, genialita
L' hangar (kůlna)	Tsch. hangár (velká místnost)
L' haute (výška)	D e Haut (kůže)
hostile (nepřátelský)	Tsch. Host (Gast)

Le liquide (tekutina)	Tsch likvidace, D Liquidation, E liquidation
La liste (seznam)	Tsch. list
Le magasin (sklad)	Tsch. magazín, časopis
le main (ruka)	D mein (můj)
La manche (rukáv)	Tsch. manžeta
Le médecin (lékař)	E medicine (lék), D e Medizin (lékařství)
Mettre (klást)	Tsch. metr
la mise (kladení)	Tsch. mise
La mutation (přeložení)	Tsch. mutace
l' objectif (cíl)	Tsch. objektiv
Le pas (krok)	Tsch. pas
La pile (baterie)	Tsch. pila
La police (policie)	Tsch. police
Le pot (kelímek)	Tsch. Pot
La prise (el. zásuvka)	D e Prise (špetka)
La prudence (opatrnost)	Tsch. prudkost
Le rabat (klopa)	D r Rabatt (sleva), e Rabatte (okrasný květinový záhon)
Le radiateur (chladič)	Tsch. radiátor
La raquette (à neige) (sněžnice)	Tsch. raketa
régulier, -ère (pravidelný)	Tsch. regulérní
La revue (přehlídka)	Tsch. časopis, revue
La rive (břeh)	E river (řeka)
la russe (lest)	D r Russe (Rus)
le sein (hrud')	D sein (jeho)

La solde (služné)	E sold (prodaný)
La sortie (bojový let)	D e Sorte (druh)
Le sud (jih)	Tsch. sud
Le talon (du chargeur) (spodek zásobníku)	Tsch. talón, žeton
Le tracteur (d'artillerie) (tahač)	Tsch, D traktor
travailler (pracovat)	E traveller (cestující)
La veste (blůza)	Tsch. vesta (bez rukávů)
Vous (Garde a vous) (pozor!)	Tsch. vous(y)

#### Englisch

frontier (hranice)	Tsch. fronta
hostile (nepřátelský)	Tsch. host
capacity (schopnost)	Tsch. kapacita
host (country) (hostitelská země)	Tsch. Host pozvaný

#### Deutsch

e Post (pošta)	F, E poste
e List (lest)	Tsch. list

La hausse (hledí)	D s Haus (dům)
La vision (vidění, noční)	D e Vision (vize)
La berge (břeh)	D r Berg (hora)
Gros (těžký, tlustý)	D groß velký
Faire (dělat)	D feiern (slavit)

## 10.Literaturverzeichnis

BOHN, R. (2003): Probleme der Wortschatzarbeit. Fernstudieneinheit 22. München, Langenscheid.

BIMMEL, P. / RAMPILLON, U. (2004): Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23. München, Langenscheid.

BREUER, H. (2007): Bundesrepublik Deutschland und Bundeswehr. Teil 1. Hürth, Bundessprachenamt.

BREUER, H. (2007): Bundesrepublik Deutschland und Bundeswehr. Teil 2. Hürth, Bundessprachenamt.

BREUER, H. (2007): Zehn Schritte zur Bundeswehr. Hürth, Bundessprachenamt.

BUHLMANN, R. / FEARNIS, A. (1991): Handbuch des Fachsprachenunterrichts. Berlin, Langenscheidt.

BUSSMAN, H. (2011): Lexikon der Sprachwissenschaft.

BUŠINA, J./ LÁNÍČEK, J./ MACHOURKOVÁ, B. / MLÝNKOVÁ, E. (2000): Militärwörterbuch Deutsch-Tschechisch, Tschechisch-Deutsch. Plzeň, Fraus.

DUDEN Universalwörterbuch (2007)

FLEISCHER, W. / HELBING, G. / LEICHNER, G. (2001): Kleine Enzyklopädie – deutsche Sprache. Frankfurt am Mein, Europäischer Verlag der Wissenschaften.

GLÜCK, H. (2000): Metzler Lexikon Sprache. Stuttgart, Verlag J. B. Metzler.

JANÍKOVÁ, Věra (2005): Didaktik des Deutschen als Fremdsprache. Anmerkungen zu aktuellen Themen mit Aufgaben zum reflektierten Selbststudium. Brno, Masarykova univerzita.

JANÍKOVÁ, Věra (2011): Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Brno, Masarykova univerzita.

JANÍKOVÁ, V. / MICHELS-MCGOVERN, M. (2002): Aspekte des Hochschulfachs Methodik und Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache im Überblick. Brno, Masarykova univerzita.

KÁŇA, T. (2013): Grundlage der deutschen Stilistik. Brno, Masarykova univerzita.

KLIMEŠ, L. (1998): Slovník cizích slov. Praha, SPN.

KOZÁK, Karel (2001): Frekventované zkratky významných mezinárodních společností. Praha, Avis.

KEPRTOVÁ, M. (2005): Německo-český tematický slovník pro konverzaci, tlumočení a překlady. Olomouc, Nakladatelství Olomouc.

KLABANOVÁ, S. (1996): Německé vojenské texty. Brno, Vojenská akademie.

KLEINSCHROTH, R. (2000): Sprachen lernen. Schlüssel zur richtigen Technik. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt Taschenbuch Verlag.

KOLEKTIV AUTORU ODDĚLENÍ FRANCOUZSKÉHO JAZYKA (2007): Tematický obrázkový slovník vojenské terminologie, česko-francouzský. Brno, Univerzita obrany.

KOLEKTIV AUTORU ODDĚLENÍ NĚMECKÉHO JAZYKA (2000): Česko-německý, německo-český slovník, vojenská terminologie. Brno, Univerzita obrany.

KOLEKTIV AUTORU ODDĚLENÍ ANGLICKÉHO JAZYKA (2007): Military briefings. Brno, Univerzita obrany.

KRAJC, J. (1964): Vojenský česko-německý slovník. Praha, MNO.

NEUNER, G. / HUFEBISEN, B. / KURSISA, A. / MARX, N. / KOITHAN, U. / ERLLENWEIN, S. (2009): Deutsch als zweite Fremdsprache. Fernstudieneinheit 26. München, Langenscheid.

ROELCKE, T. (1999): Fachsprachen. Berlin, Erich Schmidt Verlag.

SORGER, B. / JANÍKOVÁ, V. (2011): Mehrsprachigkeit in der Tschechischen Republik am Beispiel Deutsch nach Englisch. Brno, Tribun EU.

STODOLOVÁ, Jana (2005): Základy anglické vojenské terminologie do kapsy. Praha, Avis.

TOMŠU, J. (2002): Česko-francouzský-sborník vojenských pojmů a definic. Operačně-taktická část. Pozemní síly. Brno, OOS-CITA.

TOMŠU, J. / DURAND, J. / ČECH, P. / JAROŠ, V. (2008): Manuel de terminologie militaire franco-tchèque. Brno, Univerzita obrany.

#### Internetquellen:

*Direktübertragung.* <http://medizin.ihdsl.de/interferenz-linguistik/> (3. 3. 2015)

*Firle und Hovorková.* <http://www.opf.slu.cz/aak/2011/01/bobakova.pdf> (1.8. 2014)

*Glavic.* [http://uni-leipzig.de/didakrom/pdf/Latein-Artikel\\_Neveling.pdf](http://uni-leipzig.de/didakrom/pdf/Latein-Artikel_Neveling.pdf) (5.8. 2014)

*Idiom.* <http://www.feynschliff.de/interferenz.html> (10. 8. 2014)

*Interlingual.* [http://epa.oszk.hu/02100/02137/00021/pdf/EPA02137\\_ISSN\\_1219-543X\\_tomus\\_15\\_fas\\_3\\_2010\\_ger\\_139-143.pdf](http://epa.oszk.hu/02100/02137/00021/pdf/EPA02137_ISSN_1219-543X_tomus_15_fas_3_2010_ger_139-143.pdf) (3. 3. 2015)

*Kubiček.* <http://www2.rz.huberlin.de/linguistik/institut/syntax/krakau2006/beitraege/kubiczek.pdf> (5.8. 2014)

*Nationalplan.* [http://www.syka.cz/files/narodni\\_plan\\_vyuky\\_ciz\\_jaz.pdf](http://www.syka.cz/files/narodni_plan_vyuky_ciz_jaz.pdf) (1.8. 2014)

*Neuner.* <http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/Neuner-Mehrsprachigkeitsdidaktik.pdf> (14. 8. 2014)

*Riehl.*

[http://ganztagblk.de/ganztagsbox/cms/upload/sprachfrderung/BS\\_3/Aritel\\_Die\\_Bedeutung\\_von\\_Mehrsprachigkeit.pdf](http://ganztagblk.de/ganztagsbox/cms/upload/sprachfrderung/BS_3/Aritel_Die_Bedeutung_von_Mehrsprachigkeit.pdf) (23. 8. 2014)

*Transfer.* [https://cuvillier.de/uploads/preview/public\\_file/492/9783869559315.pdf](https://cuvillier.de/uploads/preview/public_file/492/9783869559315.pdf) (1.8. 2014)

*Transferdefinition.* <http://n.ethz.ch/student/seana/download/stern/02.pdf> (1.8. 2014)

*Sladkovská.* <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/9359/podpora-vicejazycnosti-v-evrope.html> (1.8. 2014)

*Šmíd.* <http://www.jazyky.com/vojenska-jazykova-zkouska-stanag/> (3. 3. 2015)

*Topalová.* [http://www.sls.upt.ro/files/conferinte/proceedings/PCTS%204-2012/14\\_PCTS\\_4\\_2011\\_lonescu\\_pp131\\_144.pdf](http://www.sls.upt.ro/files/conferinte/proceedings/PCTS%204-2012/14_PCTS_4_2011_lonescu_pp131_144.pdf) (1.8. 2014)

*Wortübertragungen.* <http://www.eurocomresearch.net/lit/Lutjeharms04.pdf> (1.8. 2014)



