

Ivanenko S.M.

УДК 811.112.2

DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE: PERSPEKTIVEN UND GEFAHREN

НЕМЕЦКИЙ КАК ВТОРОЙ ЯЗЫК: ПЕРСПЕКТИВЫ И РИСКИ

В статье речь идет о статусе немецкого языка в Украине и делается вывод о том, что шкалирование языков по принципу первого, второго, третьего и т. д. языков после родного привело к тому, что немецкий язык почти везде в Украине вынужден бороться за статус второго иностранного языка после английского вместе с французским и испанским.

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen stellt an alle Europäer eine hohe Anforderung in Bezug auf die Beherrschung einer Fremdsprache: das Niveau C2 setzt „nahezu muttersprachliche Sprachbeherrschung“ voraus. In dieser Hinsicht darf man die Beherrschung einer Fremdsprache mit dem Begriff *Zweitsprache* bezeichnen. Demnach ist der Begriff *Deutsch als Zweitsprache* nicht nur für Migranten relevant, sondern auch für alle Deutschlerner, für die Deutsch entsprechend ihrer persönlichen Motivation den zweiten Platz nach der Muttersprache einnimmt. Die Deutsche Welle bietet ihr neues Lernangebot auch für „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ an. Daran wird deutlich, dass die Unterschiede, die es zwischen diesen Begriffen gibt, nicht gravierend sind. Sie betreffen vor allem die Methodik des Sprachunterrichts. Das Ziel des Deutschunterrichts, egal ob Fremd- oder Zweitsprache, ist und bleibt das Niveau C2.

Jürgen Schweckendieck versucht Unterschiede zwischen DaF und DaZ auf Grund extralingualer Faktoren herauszuarbeiten, indem er Antworten auf vier Fragen gibt: Wer und wo? Wie? Mit welchem Ziel? Des weiteren untersucht er die Unterrichtsergebnisse. Man kann ihm fast in allen Punkten Recht geben, bloß in einem Punkt nicht ganz, der aber für den Unterricht relevant ist, und zwar, dass Deutsch als Zweitsprache vollkommen ungesteuert erworben wird [1, S. 14]. Als wichtiges Argument dagegen gilt, dass DaZ durch den Besuch von Deutschkursen gesteuert wird, und man kann sagen, dass dadurch eine gewisse Systematik des Spracherwerbs bei Migranten erreicht wird. Andere Unterschiede sind echt und wirken auf eigene Weise auf die Lernmotivation der Lerner. In ihrem Zusammenspiel aber wirken sie sich positiv auf den Erwerb der deutschen Sprache sowohl bei Migranten als auch bei Ausländern im Ausland aus. Lerner werden durch bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt gleich stark motiviert. Und eine starke Motivation zum Unterricht ist für den Lerner und den Lehrer Gold wert.

Methodisch-didaktische Unterschiede zwischen diesen Begriffen und ihre praktische Umsetzung sind bereits im Lehrbuch des Hueber-Verlags *Schritte international* festgehalten. In erster Linie fällt die Portionierung auf. Es gibt sechs Schritte (bis Niveau B1), die zum *Ziel* führen und das Lehrbuch *Ziel B2* ist seinerseits in zwei Bände geteilt und verhilft durch weitere Bände zum Niveau C1. Ein vergleichbares Lehrbuch für Deutsch als Zweitsprache wäre *Tangram*, das aus vier Bänden besteht und von Nullkenntnissen zum Niveau B2 führt. Wenn man den kommerziellen Gewinn beiseitelegt, so kommt man zur Schlussfolgerung, dass Realien des Lebens in Deutschland, die den Lernern als Inhalte vermittelt werden, beachtlich viel Platz einnehmen müssen, um einen Deutschlerner im Ausland mit dem Leben in Deutschland bekannt zu machen. Im Zeitalter des Internets, in dem Lerner sich die zusätzlichen Informationen sehr rasch aus dem Netz holen können, kann man dieses Vorgehen jedoch in Frage stellen.

Das Argument, in Deutschland würden Lerner aufgrund der natürlichen Umgebung im Kontakt mit vielen deutschen Muttersprachlern schneller Deutsch lernen, ist nicht ganz richtig, weil sich Migranten häufig in ihrer Familie und in ihrem sozialen Milieu aufhalten, das durch die Kommunikation in ihrer Muttersprache stark geprägt ist. Es bleiben nicht so viele Unterschiede zwischen dem Unterricht *Deutsch als Fremdsprache* und *Deutsch als Zweitsprache*. Durch diese Nähe sowohl in Bezug auf Inhalte als auch in Bezug auf didaktisch methodische Präsentation existiert die Fachrichtung DaF/DaZ an vielen Universitäten deutschsprachiger Länder und auch an unserer Alma Mater. Mehr noch, es wurde 2010 von Hans Barkowski und Hans-Jürgen Krumm das *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* im Francke-Verlag, Tübingen herausgegeben, das nach der Meinung von Elisabeth Wielander [2, S. 147] „einen unverzichtbaren Beitrag zur Etablierung der Disziplin“ DaF/DaZ leistet. Sie meint dass „mit diesem gelungenen Werk der erste Schritt in die richtige Richtung getan ist“ [ebd, S. 149]. Dies ist ein herausragender Beweis dafür, dass die Begriffe DaF und DaZ mehr Ähnlichkeiten als Unterschiede aufweisen.

Wenn Deutsch für Migranten die zweite Sprache nach ihrer Muttersprache sein soll, so ist sie im Ausland und in meiner Heimat, der Ukraine, die zweite Fremdsprache nach Englisch und diesen Platz muss sie noch im Kampf mit den anderen Fremdsprachen wie Französisch und Spanisch behaupten.

In den Zeiten der Perestrojka ist man zur Schlussfolgerung gekommen, dass Deutschland für uns kein Feind ist, und deshalb wurden Schulen auf Englisch als lingua franca des 20. und jetzt kann man sagen auch des 21. Jahrhunderts orientiert. Als Ergebnis haben wir in den Dörfern und kleineren Städten der Ukraine jetzt kaum noch Schulen mit Deutschunterricht.

Als Überbleibsel kann man noch Schulen mit erweitertem Deutschunterricht nennen, die durch das Goethe-Institut Kiew unterstützt werden. Die meisten von ihnen sind auch Pasch-Schulen. Sie sind noch nicht aus unserer Bildungslandschaft verschwunden, obwohl als erste Fremdsprache im Land Englisch gilt. Sie bestehen immer noch, weil sie immer noch sehr gut sind, allerdings nur in den größeren Städten. Sie vermitteln fantastische Sprachkenntnisse auf Niveau C1 und die besten unter ihnen führen zum Deutschen Sprachdiplom II. Stufe.

Die Gefahr besteht darin, dass im Geiste der Internationalisierung unseres Bildungssystems aus dem Grund, dass Englisch als erste Fremdsprache gelernt und gelehrt werden muss, solche Schulen geschlossen werden können. Die Frage ihrer Existenz bleibt, wie gesagt, offen, weil im Land Englisch als erste Fremdsprache betrachtet wird, und dies scheint Ausdruck der gesamteuropäischen Sprachenpolitik zu sein, obwohl Mehrsprachigkeit als Herzstück der europäischen Bildungspolitik betrachtet wird.

Es ist positiv zu bewerten, dass man heutzutage in Europa die eigene Sprache und noch dazu zwei Fremdsprachen spricht. Gefährlich ist die Skalierung der Sprachen, ihre Einstufung in die erste, zweite und dritte usw. In der Sprachbeherrschung ist eine solche Skalierung legitim. Man lernt Fremdsprachen aus unterschiedlichen Gründen und hat dazu auch unterschiedliches Volumen an Zeit. Und letztendlich beherrscht man sie auf einem unterschiedlichen Niveau. Aber in Bezug auf das persönliche Zukunftsziel der Sprachbeherrschung eines Menschen darf es so eine Skalierung nicht geben. Man sollte freie Wahl diesbezüglich haben, ansonsten spricht man mit Freunden die *lingua franca* Englisch, das man als Muss ohne persönliche Motivation gelernt hat.

Ich finde, dass es am Platze ist, eine etwas provokative Meinung von Prof. Peter Porsch anzuführen, die er in seinem Artikel „Sehnsucht nach Babel“ im *Sprachdienst* im Sommer dieses Jahres veröffentlicht hat. Er sieht die Sprachverwirrung von Babel und die Zerstreuung der Menschen über die ganze Welt als Gottesgabe und höchst positiv, weil der Liebe Gott uns Menschen, vielleicht vor Schlimmerem bewahren wollte, indem er dies getan hat. Ist es nicht der ewige Drang des Menschen aus „heißer Sehnsucht nach Rückkehr nach Babel [...], Gott zu überlisten oder ihm wenigstens ein Stück Babel abzulisten“? [3, S. 82]. Wenn man von diesem Standpunkt aus die letzten Entwicklungen in Europa sieht, findet man Beispiele, wie viele Pannen bei der Aerobusherstellung, die durch mangelnde Englischkenntnisse der Ingenieure aus verschiedenen europäischen Ländern verursacht wurden. Die Botschaft von Prof. Peter Porsch [ebd. S. 91] lautet: „Wir sollten die verschiedenen Sprachen – und natürlich auch ihre Sprecherinnen und Sprecher – als Bereicherung verstehen und selber lernen, um uns von unseren babylonischen Beschränkungen und den damit verbundenen Gefahren zu befreien“. Dadurch erreicht man auch im Humboldtschen Sinne „eine Multidimensionalität der Weltsicht und damit geistige Mobilitätsräume“ [ebd. S. 85].

Georg Christoph Lichtenberg hat noch 1799 gesagt: "Es ist keineswegs sicher, dass es besser wird, wenn es anders wird, aber so viel steht fest, dass es anders werden muss, wenn es besser werden soll". Dieses Andere kommt zu uns oft mithilfe einer Fremdsprache, die Trägerin einer anderen Kultur ist. Aber es besteht die Frage, inwiefern dieses Andere richtig verstanden wird?

Die Statistik besagt, dass 56 % aller Europäer sich mindestens in einer Fremdsprache unterhalten können, 28 % in zwei, 11 % in drei Fremdsprachen und 44% sprechen nur ihre Muttersprache. Dabei sind es 10%, die Deutsch als eine Fremdsprache sprechen [4, URL]. Es gibt also 10% EU-Bürger, die mit Deutschen als Muttersprachlern Deutsch kommunizieren können, und diese Kommunikation wird durch eine Vermittlersprache nicht gefährdet.

Den Ansatz zur Wahl zwischen der *lingua franca* und dem Deutschen in der zwischenmenschlichen Kommunikation finden wir auch in der methodisch-psychologischen Fundierung des Verstehens, wobei erkannt wird, dass die Kommunikation viel effizienter ist, wenn die Kommunikationssprache für einen der Gesprächspartner Muttersprache ist. Der Muttersprachler rekonstruiert viel leichter den gemeinten Inhalt aus dem möglicherweise falsch formulierten Text. Er verfügt über einen viel breiteren Redundanzraum als ein Ausländer, der in seiner Muttersprache spricht, deshalb wird eine solche Kommunikation besser, effektiver, verständlicher im Vergleich zur Kommunikation ausschließlich in *lingua franca* sein. Diese Tatsache wird durch das über 30-jährige Bestehen und die Effizienz der C-Tests für mehr als 20 Sprachen nachgewiesen, die auf dem Prinzip der reduzierten Redundanz aufgebaut sind. Der Muttersprachler verfügt, verglichen mit einem Nicht-Muttersprachler, immer über ein höheres Sprachredundanzquantum. Dies macht die Kommunikation viel adäquater.

Wenn man diesen Problemkomplex von einer anderen Seite, vom Standpunkt der Übersetzungslehre betrachtet, so findet man in einem der Postulate dieser sprachwissenschaftlichen Disziplin auch den Grund dafür, und zwar, dass man ausschließlich direkt aus einer Sprache in die andere übersetzen und dolmetschen darf. Es darf keine „Vermittlersprache“ zwischen diesen beiden Größen geben. Als Schlussfolgerung kann man zusammenfassen, dass es in Bezug auf Fremdsprachen keine Skalierung/Rangierung geben darf, wenn man eine möglichst erfolgreiche Kommunikation im europäischen Raum anstrebt.

Wenn wir die Situation mit DaF in der Ukraine als den Ist-Stand 2011 betrachten, so gilt unsere Aufmerksamkeit in erster Linie den Schulen, weil sie uns, den Universitäten und Hochschulen, die künftigen Studenten liefert.

In diesem Jahr haben 1,2% der Schüler aus dem ganzen Land die Prüfung in Deutsch zu ihrer Pflichtprüfung gewählt. Und das bedeutet bei weitem nicht, dass sie alle an die Universitäten und Hochschulen gehen. Etwa die Hälfte von ihnen könnte diese Chance entsprechend ihren Ergebnissen haben. Ob also 0,6% diese Chance auch für DaF wahrgenommen haben, ist noch eine offene Frage, weil einerseits die Auswertung der diesjährigen Immatrikulation aus organisatorischen Gründen erst später kommt, und andererseits weil man heute lieber Weltwirtschaft und Internationale Beziehungen studiert, wo auch Fremdsprachenkenntnisse benötigt werden, und nicht DaF. Die angeführten Zahlen offenbaren eine Gefahr für die Zukunft des Fachs „Deutsch als Fremdsprache“, weil es in der Schule heute um Deutsch als ausschließlich zweite Fremdsprache geht. Für Deutsch als zweite Fremdsprache räumt man aber viel weniger Unterrichtsstunden ein. Dies beeinträchtigt einerseits das Können der deutschen Sprache in der Schule und andererseits sinkt die Nachfrage nach DaF-Lehrern immer weiter.

Wenn man aber diese Angaben mit Angaben mit dem Englisch-Ist-Stand in der Ukraine vergleicht, so bekommt man ein ganz anderes Bild. Der Prozentsatz der Schüler, die Englisch zu ihrer Pflichtprüfung gewählt haben, macht etwa 30% aus.

Die Zahlen sprechen für sich. Dies bedeutet auch, dass an den Universitäten immer weniger Studierende Deutsch als studienbegleitenden Unterricht haben werden, weil an den Universitäten nur eine Fremdsprache

nachgefragt wird, und diese Sprache Englisch ist. Die Ausnahme bilden Philologen und Dolmetscher, die jeweils zwei Sprachen studieren, nach der Absolvierung der Universität aber meistens mit einer arbeiten, und diese meist Englisch ist. Deutsch als zweite Fremdsprache kommt manchmal in der Ausbildung künftiger Manager, Ökonomen, Weltwirtschaftler und Diplomaten vor.

Wenn man den heutigen Stand mit dem von vor 30 Jahren vergleicht, so war die Relation nicht 1:30, sondern 1:2. Und darin sehe ich die Gefahr für DaF bei uns im Lande.

Eine positive Botschaft gibt es trotz dieser düsteren Zahlen, weil wir das Goethe-Institut haben. Viele Studierende lernen Deutsch nicht an ihren Hochschulen und Universitäten, sondern am Goethe-Institut. Und die Zahlen dieser Lerner steigen mit jedem Jahr.

Indirekt kann man die Situation mit der Steigerung der Zahl an Deutschlernern im Studentenalter durch ihre Teilnahme an den TestDaF-Prüfungen veranschaulichen. TestDaF erfordert ein höheres Niveau der Sprachbeherrschung, verglichen mit dem, was in den Curricula für „Deutsch als studienbegleitendes Fach“ festgelegt ist, nämlich B 2. TestDaF hingegen verlangt Deutschkenntnisse vom Niveau B 2.1-C 1.2. Die Zahl der Studierenden, die meinen, dass ihre Deutschkenntnisse diesem Niveau entsprechen, steigt mit jedem Jahr. Die Ukraine hat hinsichtlich der TestDaF-Prüfungsteilnehmer 2008 noch den sechsten Platz nach China, Russland, Bulgarien, der Türkei und Polen belegt. 2010 hatten wir schon den vierten Platz nach China, Russland und Bulgarien. Die Türkei und Polen belegen entsprechend den fünften und sechsten Platz.

Die dargestellte Situation zeugt von zwei Tatsachen. Erstens ist die staatliche Bildungspolitik auf die lingua franca Englisch orientiert und demnach vermitteln Schulen in allen Gebieten der Ukraine Englisch als erste Fremdsprache, Deutsch unter Umständen als zweite Fremdsprache. Die Skalierung ist offenkundig! Zweitens ist die Reputation der deutschen Sprache in unserem Land hoch und mithilfe der noch existierenden Schulen mit dem erweiterten Deutschunterricht und des Goethe-Instituts beeinflusst man die Situation positiv, so dass wir immer noch Menschen mit guten Deutschkenntnissen im Land haben, die eine sachliche fachspezifische Kommunikation ohne lingua franca Englisch möglich machen.

Und als Fazit möchte ich hervorheben, dass man im Sinne von Georg Christoph Lichtenberg agieren muss, „wenn es besser werden soll“, also um Veränderungen kämpfen, um im Sinne von Prof. Porsch keine Sehnsucht nach Babel zu bekommen und auch im Humboldtschen Sinne „eine Multidimensionalität der Weltsicht und damit geistige Mobilitätsräume“ zu schaffen.

Literatur:

1. Schweckendiek Jürgen. Lernen Neuzuwanderer Deutsch als Fremdsprache oder als Zweitsprache? / Jürgen Schweckendiek // Deutsch als Zweitsprache. – 2002. – Heft 4. – S. 14-16.
2. Barkowski Hans, Krumm Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. – Tübingen : Franke, 2010 (UTB 8422) / Elisabeth Wielander // Informationen Deutsch als Fremdsprache. – 2011. – Nr. 2/3 38. – Jahrgang, April/Juni. – S. 147-149.
3. Porsch Peter. Sehnsucht nach Babel / Peter Porsch // Der Sprachdienst. – 2011. – Heft 3-4. – S. 81-91.
4. Kliewer Romea. Mehrsprachigkeit – der moderne Europäer spricht 1+2 : [Electronic resource] / Romea Kliewer. – Access mode : http://www.pasch-net.de/mag/dos/meh/de3335480.htm#vk_9

Калугина Т.В.

УДК 81'367.4

ДЕЕПРИЧАСТИЯ КАК СРЕДСТВО ВЫРАЖЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО СМЫСЛА «ОБРАЗ, СПОСОБ, КАЧЕСТВЕННАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕЙСТВИЯ»

Вопрос о роли и месте деепричастий в современной грамматике по-прежнему актуален в связи с тем, что семантико-функциональные свойства деепричастий двуплановы, а классификационные критерии выделения частей речи не допускают совмещения в одной части речи дифференциальных признаков двух классов слов.

В зависимости от научной парадигмы деепричастия анализируются по-разному. Петербургская школа функциональной грамматики рассматривает деепричастие в функционально-семантических полях, в частности таксиса. Это поле формируется различными средствами (морфологическими, синтаксическими, лексическими), объединенными функцией выражения временных отношений между действиями в рамках целостного временного периода, охватывающего комплекс действий, выраженных в высказывании [1, с. 71]. Конструкции с деепричастиями рассматриваются как полупредикативные, сочетающие основную и вторичную предикацию, и относятся к зависимому таксису, в котором соотносятся основное и второстепенное действие.

Е.А. Селиванова предлагает полевой подход к частям речи: «Полевая природа части речи обеспечивается наличием **ядра** (центра, доминанты) с чертами наибольшей специализированности к выражению инвариантного смысла и наибольшей формальной регулярности в соответствии с этим смыслом ... и **периферии** – сферы с иными инвариантами однопорядковой регулярной формы» [2, с. 8]. При таком подходе деепричастия, адвербиализованные деепричастия и отглагольные наречия относятся к периферии глагола и наречия. В целом частеречная система в ментальном лексиконе представляется как определенная когнитивная сеть коннекций, где периферийные зоны частеречных полей пересекаются и