

Филологические науки

УДК 811.112.2

DIE ENTWICKLUNG DER TERTIAERSPRACHENDIDAKTIK

*I.F. Borod, Hochschullehrerin,
Lehrstuhl «Fremdsprachenlehre und -praktikum und Uebersetzung»
Innovative Eurasische Universitaet (Pawlodar)
E-mail: Kaf_afp@ineu.edu.kz*

Мақалада сөздік және элементарлық грамматикалық бірліктердің жылдам меңгерілуіне ықпал ететін бірінші шет тілі білім негізінде екінші шет тілін оқыту әдістері қарастырылады.

В данной статье рассматривается метод обучения второму иностранному языку на основе знаний первого иностранного языка, который способствует более быстрой активизации элементарных грамматических единиц и словарного запаса.

The given article deals with the second language teaching methods on the basis of the first foreign language knowledge that provokes a quicker activation of elementary units and vocabulary.

Was versteht man unter "Tertiaersprache"? Das ist ein Sammelbegriff fuer alle (Folge-) Sprachen, die man nach einer ersten Fremdsprache erlernt: Deutsch als Folgefremdsprache. Bei der Tertiaersprachendidaktik nutzt und aktiviert man das gemeinsame Sprachpotenzial. Das Deutschlernen ist eine Konstruktion und geschieht im Kopf der Lernenden in einem mehrsprachigen Kontext. Vorhandenes sprachliches Wissen aus der Muttersprache wird aktiviert, transvertiert und Gemeinsamkeiten und Unterschiede werden erkannt.

Ein relativ grosser Grundwortschatz kann aktiviert und aufgebaut werden: zahlreiche Woerter aus Themenbereichen des Alltags wie Hobbys, Essen, Freizeit, Farben, Kleidung, Mode usw. sind international aehnlich. Elementare Grammatikkenntnisse koennen effizient aktiviert werden, da Sprachbewusstsein vorhanden ist (z.B. Personalpronomen, Verbkonjugation). Systeme werden nicht haepchenweise, sondern als ganzes Paradigma angeboten und als Ganzes gelernt.

Die Lernende koennen vorhandene Lerntechniken und Lernstrategien (Wortschatz- und Grammatiklernen, Umgang mit Hoer- und Lesetexten) bewusst einsetzen, erweitern, um den eigenen Lernprozess wirkungsvoller zu gestalten. Muttersprache ist auch erlaubt. Die Lernenden entwickeln globale Verstehensstrategien an authentischen Texten, in denen viele Internationalismen und Anglizismen vorhanden sind. Es ist wichtig gezielte Themen und Text von Anfang an auswaehlen, die den Interessen der Zielgruppe entgegengekommen. Arbeit mit Lesetexten hat von Anfang an einen wichtigen Platz im Tertiaersprachenunterricht.

Sprachlehrforschung geht davon aus, dass eine Erziehung zur Mehrsprachigkeit (und nicht nur zur Zweisprachigkeit) moeglich und sinnvoll ist. Mit der Institutionalisierung der Sprachlehrforschung an den wissenschaftlichen Hochschulen sind auch Moeglichkeiten geschaffen worden, wissenschaftlichen Nachwuchs aus- und fortzubilden, die die Komponenten Sprachpraxis, Theorie und Empirie, Methodik sowie Sprachlehrpraxis (einschliesslich praktischer Ausbildungsphasen) umfassen. In der Lehrerfortbildung gehoeren Fragestellungen der Sprachlehrforschung zum festen Bestandteil der Angebote.

Es ist unerkennbar, dass – bedingt durch die weltweit steigende und sich gleichzeitig differenzierende internationale Verflechtung in Politik, Wirtschaft und Technik durch die Niederlassungsfreiheit in Europa, die Oeffnung der Grenzen in Osteuropa sowie durch die Arbeitsmigration – der Bedarf an Fremdsprachen weiter zunehmend wird. Hierdurch eroeffnen sich fuer jene Konzepte der Sprachlehrforschung, die sich einerseits auf die Erziehung zur Mehrsprachigkeit und andererseits auf die Ausbildung der Faehigkeit zur interkulturellen Kommunikation konzentrieren, neue, wenngleich aeusserst komplexe Aufgabebestellungen; dabei gilt es, u. a. die Spezifika konkreter, auf die Ausbildung von Mehrsprachigkeit ausgelegter Lehr- und Lernkontexte zu erhellen, um auf diesem Wege zur Entwicklung einer differenzierten, praxisrelevanten Theorie des Fremdsprachenunterrichts beizutragen[1, S. 81].

Gleichzeitig wird – in Abkehr von dem Gedanken, universale Spracherwerbsmechanismen finden zu wollen – die Untersuchung individueller sowie kulturspezifischer Lehr- und Lernvorgaenge noch staerker als bisher das Forschungsinteresse wecken; so wird unter anderen nach diesbeueglichen Auspraegungen von Lernstrategien und Lehrmethoden und des interkulturellen Umgangs mit Sprache gefragt werden muessen.

Analysen, die den Wirklichkeitsbereich Lehren und Lernen von fremden Sprachen in den Blick nehmen, gebrauchen noch recht haeufig die Begriffe „Zweisprachigkeit“ bzw. „Mehrsprachigkeit“ lediglich in globaler Form, dabei begegnet man nicht selten sogar einer Begriffsverwendung, die implizit davon ausgeht, dass die „Beherrschung“ von zwei oder mehreren Sprachen stets und selbsverstaendlich mit der „vollen“, in einer Erstsprache erworbenen Kompetenz gleichzusetzen waere. Hinzu kommt schlusslich, dass die Begriffe

„Mehrsprachigkeit“ und „Zweisprachigkeit“ oftmals noch immer undifferenziert bzw. synonym gebraucht werden, und dies vor dem evidenten Hintergrund, dass in der alltaeglichen Praxis sowie in den Curricula und Lehrplaenen die Stellung und Funktion von Sprachen sowohl im schulischen als auch im nichtschulischen Kontext laengst auf vielfaeltige Differenzierungen hin ausgelegt sind.

Verantwortlich fuer diese Situation sind Gruende, die in der Komplexitaet der hier angesprochenen Sache selbst liegen, zu den wichtigsten zaehlen u.a. die folgenden:

Zwei- oder Mehrsprachigkeit wird durch die im menschlichen Individuum angelegte Faehigkeit ermoeeglicht, grundsatzlich viele Sprachen erwerben, lernen und gebrauchen zu koennen. Gleichwohl liegt das Faktum auf der Hand, das sogenannte maximal bilinguals oder gar maximal multilinguals, die also tatsaechlich ueber volle Kompetenzen in zwei oder mehreren Sprachen konstant verfuegen, in Wirklichkeit die Ausnahme, keinesfalls jedoch die Regel bilden, d.h., wenn von zwei- oder mehrsprachigen Individuen die Rede ist, dann handelt es sich in ueberwiegendem Masse – gemessen an der jeweils erworbenen mutter- oder erstsprachlichen Kompetenz – um approximative, unterschiedlich ausgeformte Sprachfaehigkeiten.

Die Komplexitaet des hier zur Debatte stehenden Gegenstandsbereichs liegt folglich in der Diskrepanz zwischen der Veranlagung des Menschen zur Mehrsprachigkeit einerseits und den in der Regel lediglich approximativ existierenden Zwei- oder Mehrsprachigkeitsformen andererseits.

Mehrsprachigkeit tritt haeufig als individuelles und gleichzeitig als gruppensoziales, oder kollektives Phaenomen in Erscheinung. Die wechselseitigen Beziehungen zwischen diesen „Realitaeten“ sind extrem vielschichtig. Sie lassen deshalb gleichermassen Zugriffe aus unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen, wie z.B. der Linguistik, der Soziologie, der Psychologie, aber auch der Paedagogik und der Sprachlehrforschung zu, ihre exakte Analyse ist schwirrig und jeweils durch disziplingebundene Erkenntnisinteressen gesteuert [2, S.21].

Die Frage nach konkreten Formen der Zweisprachigkeit haengt prinzipiell davon ab, ob diese Faehigkeit ueberwiegend ueber Prozesse des Erwerbens oder des Lernens aufgebaut worden sind. Gleichzeitig ist eine real gegebene Zweisprachigkeit sowohl auf der individuellen als auch auf der kollektiven Ebene stets durch kontinuierliche Instabilitaet gekennzeichnet: so steigert sich in der Regel z.B. der konkret erworbene Beherrschungsgrad in einer zweiten Sprache durch die Intensivierung von privaten und beruflichen Kontakten mit entsprechenden Muttersprachlern, das weitere kann zu einem bestimmten Zeitpunkt ihre jeweilige funktionale Reichweite in unterschiedlichster Hinsicht eingeschaenkt sein. So z.B. bei einer sich mehr oder weniger „natuerlich“ einstellenden Begraenzung des Fertigkeitensbereichs „Schreiben“ in einer Situation, in der beispielweise eine bestimmte Herkunftssprache in zielsprachlicher Umgebung nur noch muendlich als sog. Familiensprache benutzt wird.

Die Komplexitaet der hier skizzierten, grundsatzlich prozessorientierten Interrelationen fuehrt dazu, dass genaue Beschreibung bzw. die begruendete Messung von konkreten bilingualen Sprachstaenden nur annaehrend gelingen kann, dies gilt verschaerft fuer multilinguale Faehigkeiten, so dass es wenig verwundert, wenn sich die bisherige Forschungs- und Publikationstaetigkeit – sowohl bezogen auf die individuelle als auch auf die kollektive Ebene – in ueberwiegender Weise auf die Analyse des Bereichs Bilingualitaet beschaenkt hat.

Die Begriffe zweisprachig bzw. bilingual werden speziell im Kontext des Lehrens und Lernens von fremden Sprachen zwischenzeitlich nicht nur mit Blick auf die hier ausschliesslich zur Debatte stehende Beschreibung und Analyse von individuellen Sprachfaehigkeitsformen verwendet, sie werden vielmehr parallel und zusaetzlich fuer die Bezeichnung von unterrichtsmethodischen Prinzipien herangezogen und haben seit laengerem einen zentralen Platz im Kontext der noch immer kontrovers gefuehrten Diskussion ueber vermittlungsmethodische Ansaetze wie z.B. dogmatische Einsprachigkeit versus funktionale Einsprachigkeit einerseits und zweisprachige Methodenkonzepte bzw. bilinguale Bildungsgaenge und Unterrichtsformen andererseits eingenommen.

Die skizzierte Begriffsdoppelung, die durch den Transfer aus der Fremdsprachenlern- bzw. –erwerbeperspektive (zweisprachig als Sprachfaehigkeitsform) hinueber in die Fremdsprachenlehrperspektive (zweisprachig als unterrichtsmethodisches Prinzip) bedingt ist, hat zahlreiche Begriffsverwechslungen und unscharfe Diskussionsablaeufo nach sich gezogen [3, S.39].

Vor dem Hintergrund der im Problemaufriss zusammengefassten Situation soll nunmehr der Versuch unternommen werden, unterschiedliche, tatsaechlich existierende Formen der Zwei- und Mehrsprachigkeit typisierend darzustellen. Es handelt sich also um die Frage, was es denn jeweils heissen kann, wenn z.B. von einem bestimmten Individuum gesagt wird, es sei zweisprachig oder es beherrsche mehrere Sprachen, dabei wird zum einen der Akzent auf die individuelle, fuer den Fremdsprachenunterricht vorrangig wichtige Ebene gelegt und zum anderen wird davon ausgegangen, dass der Begriff Mehrsprachigkeit nur fuer solche Faelle Verwendung finden kann, bei denen das Erwerben oder Lernen einer zweiten fremden Sprache bereits eingesetzt hat, d.h. mit anderen Worten, dass von Zweisprachigkeit nur dann gesprochen wird, wenn die Sprachfaehigkeit auf die Kompetenz in der Mutter- oder Erstsprache sowie auf die Beherrschung einer einzigen Fremdsprache begrenzt ist, der Typus der von Geburt an erworbenen doppelten Erstsprachen ist hierbei mit eingeschlossen.

Vor dem Hintergrund der heute erreichten, bereits angesprochenen Forschungs- und Publikationslage lassen sich die folgenden Zwei- oder Mehrsprachigkeitsformen umreissen.

In einer ersten Gruppierung werden die Typen zusammengefasst, mit denen sich Zwei- oder Mehrsprachigkeitsformen beschreibend analysieren lassen, die heute – bedingt durch unterschiedlich intensive

Migrationsstroemungen und durch die allgemeine Mobilitaet vieler Bevoelkerungsschichten – bei Sprechern in saemtlichen Weltregionen angetroffen werden koennen. Sie lassen sich von dem Leitkriterium der sogenannten globalen Sprachfertigkeit (im Sinne eines jeweils konkret erreichten Sprachstandes) her ausdifferenzieren; dabei gilt, dass sich diese Typen – wenngleich mit unterschiedlicher Gewinnung – unter den Bedingungen sowohl von Erwerbs als auch von Lernkontexten entwickeln koennen.

Die wichtigsten dieser Sprachfaehigkeitsformen sind die folgenden: die minimalen Zwei- oder Mehrsprachigkeitsformen, unter denen man die sogenannten incipient bilinguals zusammenzufassen versucht, d.h. also Individuen, die in einer oder in mehreren Fremdsprachen lediglich rudimentaere, nicht satzuebergreifend kontextualisierbare Kenntnisse aufweisen (meist in Form von feststehenden Wendungen, Begruessungsritualen);

Die maximalen Zwei- oder Mehrsprachigkeitsformen, die sich auf Individuen bezeichnen, die eine oder mehrere Fremdsprachen native like „beherrschen“, und deren zugrunde gelegtes Konzept – wie bereits angedeutet – wohl eher als idealisierte Zielgrosse denn als alltaeglicher Regelfall verstanden werden muss.

Die ausgewogenen oder symmetrischen Zwei- und Mehrsprachigkeitsformen, mit denen Individuen beschrieben werden, die z.B. fuer zwei Sprachen – bezogen auf alle moeglichen Kommunikationstexte – einen ungefaehr gleichgewichtigen Sprachstand erlangt haben und die zusaetzlich in der Lage sind, diesen ambilingualen aequilingualen Sprachfertigungsgrad ueber einen laengeren Zeitraum in etwa konstant zu halten[4, S.32].

Die Formen der dominanten oder asymmetrischen Zwei- oder Mehrsprachigkeit, mit denen Individuen beschrieben werden, die eine oder mehrere Fremdsprachen beherrschen und bei denen konstant oder abwechselnd die kommunikative Reichweite einer einzelnen Sprache gegenueber der bzw. den anderen groesser wird; dabei kann sich der Dominanzgrad haeufig durch sozial oder geographisch bedingte Mobilitaet veraendern.

Die Semilingualismusformen, mit denen Individuen beschrieben werden, die in allen ihren Sprachen – gemessen an jeweils monolingual kompetenten Personen – ueber laengere Zeitraeume hinweg quantitative und qualitative Defizite aufweisen, so dass in der Regel nur rudimentaere, auf den alltaeglichen Lebensbedarf abgestellte Kommunikationsablaeuft stattfinden koennen, d.h., dass die jeweiligen Defizite nicht nur alle Sprachebenen (vor allem Lexikon und Morphosyntax), sondern auch die pragmatischen, affektiven und psychologischen Planungs- und Realisierungsprozeduren betreffen.

Es ist evident, dass sich die aufgefuehrten Typen nur ausgehend von der Aufnahme eines Kontinuums gegeneinander abgrenzen lassen; dabei ist festzuhalten, dass von den aufgefuehrten Typen eigentlich nur die ausgewogene bzw. symmetrische Zweisprachigkeit intensiver diskutiert worden ist. So bezweifelt man nachhaltig die Existenz von tatsaechlich ausgewogenen bilingualen Individuen, die ihre beiden Sprachen in einer Vielzahl von Situationen gleichermaessen kompetent einsetzen koennen; vielmehr haellt er – ausgehend von empirisch ermittelten Befunden – einzig und allein fuer realistisch, dass die bilingualen Sprachfaehigkeiten je nach kommunikativer Intention bzw. Funktion unterschiedliche Perfektionsstufen und Merkmale aufweisen und dass gleichzeitig jede der beiden individuellen Sprachkompetenzen fuer sich genommen durch die bereits angesprochene kontinuierliche Instabilitaet gekennzeichnet ist.

In einer zweiten Gruppierung werden beschreibend-analytische Typen zusammengefasst, die sich – je nach soziokulturellem Kontext – sowohl auf Erwerbssituationen als auch auf fremdsprachenunterrichtliche Lernkontexte beziehen koennen.

Konzepte der funktional ausgelegten Zwei- oder Mehrsprachigkeit haben in der Vergangenheit das Lehren und das Lernen fremder Sprachen im Kontext der sogenannten fertigkeitenorientierten Kursentwicklungen vor allem im nordamerikanischen Raum nicht unerheblich beeinflusst. Hierbei spielt die nach wie vor kontrovers gefuehrte Auseinandersetzung ueber Vor- und Nachteile der Ausbildung von funktionellen, kulturellen und vor allem kritischen Lese- und Schreibfertigkeiten, d.h. also von biliterarycies, eine besondere Rolle; die trifft vor allem auf sprachminoritaere Gruppen, aber auch auf den allgemeinen schulischen Fremdsprachenunterricht zu. Zusaetzlich gehoert zu in diesem Kontext fuer das Lehren und Lernen von Fremdsprachen generell wichtige und unmittelbar einschlaegige Diskussion ueber Produkte Zwei- oder Mehrsprachigkeitsformen einerseits, bei denen alle vier Fertigkeitsebenen in ausgewogener Weise ausgebildet sind, und ueber rezepptive Formen andererseits, bei denen die Sprachfaehigkeit bewusst und gezielt auf das Hoer- und/oder Leseverstehen eingegrenzt wird.

Zwei- oder Mehrsprachigkeitsformen, die sich von der Art ihrer mentalen Repraesentation, d.h. von der Art ihrer Speicherung im Gehirn des bi- bzw. multilingualen Individuums, her bestimmen lassen. Hierher gehoeren insbesondere die beiden folgenden klassischen Typen, die jedoch lediglich als abstrakte Konstrukte zu betrachten sind[4, S. 51].

Der kombinierte Bi-bzw. Multilingualismustypus, dessen Hauptmerkmal darin liegt, dass fuer eine gemeinsame Bedeutungsebene zwei verschiedene sprachliche Kodierungssysteme mental gespeichert werden; als Standardtyp hierfuer wird im allgemeinen das Lernen einer Fremdsprache in schulischen Situationen, und zwar im jeweiligen erst- oder muttersprachlichen Umfeld, angesetzt.

Der koordinierte Bi- bzw. Multilingualismustypus, dessen Hauptmerkmal darin besteht, dass die jeweiligen Sprachen in ihrer Gesamtheit voellig voneinander getrennt als sog. coordinate systems mental gespeichert werden, dabei gilt, dass die Palette der hinfuer in Frage kommenden Erwerbs- und Lernkontexte sehr viel breiter ausgelegt ist als beim kombinierten Typus. In jedem Fall wird jedoch davon ausgegangen, dass dieses Bilingualismuskonzept dem sog. true bilingual zugrunde liegt, der dann z.B. in der Lage ist, die eine Sprache mit seinen Eltern und die andere z.B. im schulischen oder beruflichen Umfeld zu benutzen.

Die neuere Zwei- oder Mehrsprachigkeitsforschung befasst sich mit Gegenstandsbereichen, die gleichermassen in Erwerbs- und Lernkontexten verankert sein koennen, dabei gibt es zusaetzlich eine lange Tradition, die sich systematisch um die Klaerung der Frage nach der Transferierbarkeit von Erwerbskomponenten auf institutionalisierte Lernkontexte bemueht. Zusaetzlich zeichnet sich diese Forschungsrichtung ueberwiegend durch empirische Untersuchungsverfahren aus, dabei ist die Durchfuehrung von quantitativ ausgerichteten Fallstudien mit Sicherheit das am haeufigsten eingesetzte klassische Verfahren, wobei diese Vorgehensweise in den letzten Jahren zunehmend – vor allem im Bereich der Bilingualismusforschung – durch qualitative Methoden ergaenzt wird. Schliesslich wendet man sich immer staerker von dem traditionellen, insbesondere durch die Studien eingefuehrten systemlinguistischen Sprachbegriff ab, um Zwei- oder Mehrsprachigkeitsformen ueber Konzepte des interkulturellen Lernens der interkulturellen Kommunikation, und zwar vor dem Hintergrund multikultureller Gesellschaften und Klassenverbaende, in den Blick zu nehmen.

Englisch ist in den letzten Jahrzehnten zur „Weltsprache“ geworden. Fast ueberal ist Englisch die erste Fremdsprache. Daher koennen wir davon ausgehen, das Deutsch fuer viele Lernenden die zweite Fremdsprache, Tertiaersprache ist. Es gibt ein „gemeinsamen“ Wortschatz Deutsch/Englisch, z.B. Wochentage, Monatsnahmen, Koerperteile, Kleidung. Daher lassen sich zahlreiche Woerter ohne weiteres erschliessen, wenn die Studenten ihren englischen Wortschatz aktivieren. Zahlreiche „Internationalismen“, z. B. Rockmusik, Jeans, Computer, Internet erleichtern den Zugang zur deutschen Sprache. Der Vergleich von Muttersprache, Englisch und Deutsch foerdert die Lernmotivation der Lernenden und entwickelt das Sprachbewusstsein[5, S. 13].

Gerade im Anfangsunterricht lassen sich durch den Sprachvergleich (Muttersprache, Englisch und Deutsch) im Verstehensbereich unaufwaendig und effizient elementare Grammatikkenntnisse aktivieren und ein relativ grosser Grundwortschatz des Deutschen aufbauen. Der tertiaersprachendidaktische Ansatz unterstuetzt schnell und effizient das Textverstaendnis. Die Studenten kennen schon Lerntechniken und –strategien, z.B. fuer das Wortschatz- und Grammatiklernen, die sie auch fuer den Erwerb der deutschen Sprache aktiv einsetzen und erweitern koennen.

Die Muttersprache spielt eine grundlegende Rolle beim Fremdsprachenerlernen. Jeder Lernende lebt in seiner eigenen Welt und vergleicht automatisch mit dem schon vorhandenen Sprachwissen (Muttersprache und die erste Fremdsprache), um z.B. neue Strukturen, neuen Wortschatz zu verstehen und zu speichern. Bei der Tertiaersprachendidaktik kann man zeitsparende/ effiziente Lehr- und Lernverfahren entwickeln. Die Lernenden werden als aktiv Handelnde in das Lehren und Lernen mit einbezogen.

Literaturverzeichnis

1. Karl-Richard-Bausch. Handbuch Fremdsprachenunterricht. – Tuebingen, 1995. – 581 S.
2. Мильруд Р.П. Актуальные проблемы методики обучения иностранным языкам за рубежом // Иностранные языки в школе. - 2004. - № 3. – С. 19-21.
3. Zeitschrift, Bildung und Wissenschaft, // Bonn, Internationes. - 1991. - № 2. - S. 38-42.
4. Wissenschaftliche Fachzeitschrift, Pdagogik: Wissenschaftliche Aufsdtze zur Pdagogik, Didaktik und Methodik des Unterrichts. – DAAD. - 2008. – 79 S.
5. Gompf, Gundi. Kinder lernen europaeische Sprachen. – Stuttgart, 1999. – 109 S.

УДК 811.581:003.212

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ГРУППИРОВКИ ИЕРОГЛИФОВ И СИСТЕМЫ ПОИСКА В СОВРЕМЕННЫХ СЛОВАРЯХ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

Б.К. Шевчук, ст. преподаватель

кафедра «Теория и практика иностранных языков и перевода»

Инновационный Евразийский университет (г. Павлода)

E-mail: Kaf_afp@ineu.edu.kz

Мақалада иероглифтердің негізгі топтары қарастырылады. Қазіргі қытай тілі сөздіктеріндегі иероглифтерге анализ жасалады және аларды іздеудің жүйесі беріледі

В данной статье рассматриваются основные группировки иероглифов . Дается анализ и система поиска иероглифов в современных словарях китайского языка.

The given article deals with basic groups of hieroglyphs. Analysis and system of hieroglyph search in modern dictionaries of the Chinese language is represented.