

# Zu Sprachkompetenz und Sprachkontakt<sup>1</sup> an Schulen mit deutscher Unterrichtssprache in Rumänien

Liana IUNESCH\*

**Abstract:** After the events of 1989 pupils exit German language schools with a degree of German language proficiency which is much lower than research suggests it should be, given the amount of exposure to the language they had throughout their years of schooling. Generally, the only reason put forward for this relative lack of success in acquiring the language is the loss of the ethnic German population, which would have, on the one hand, provided the bulk of learners, and on the other hand, offered a rich linguistic environment to the few pupils of other ethnicities who are not native German speakers. In the present work I intend to challenge this mono-causal explanation by presenting the complexity of variables discussed in SLA research.

**Key words:** Language acquisition, competence in German, acquisition hypothesis, individual variables, schools with German as language of instruction

„Das Spektakel mit Licht und Klang

Es ist ein neues Unterhaltungsgenre (es stammt aus den 50er Jahren) dessen Hauptgestalt die Dekoration ist, eine reale, für gewöhnlich ein Architekturmonument, welches mittels allen gekannten szenischen Möglichkeiten: Licht, Musik, suggestiver Lärm, eventuell von Schauspielern deklamierte Brocken von Texten, um die Atmosphäre

---

\* Lekt.Dr. Lucian-Blaga-Universität Sibiu/Hermannstadt. liunesch@yahoo.com

<sup>1</sup> Der Begriff „Sprachkontakt“ wird nicht als Begriff der Linguistik gebraucht, sondern meint das Ausmaß und die Qualität des Kontakts eines Lerners mit der deutschen Sprache.

einer gewissen Epoche im radiophonischem Theater wieder zu erwecken.“<sup>2</sup>

So klingt ein kurzer Ausschnitt aus der Übersetzung eines Lehrbuchs für Kunsterziehung für die zehnte Schulklasse. Der Originaltext ergibt sich wortgetreu aus der Rückübersetzung:

„Spectacolul de sunet și lumină

Este un nou tip de spectacol (datează de 50 de ani) care are drept personaj principal decorul, un decor real, de obicei un monument de arhitectură, care este pus în valoare prin toate mijloacele scenice cunoscute: lumină, muzică, zgomote sugestive, eventual crâmpoie de texte recitate de actori pentru a reînvia atmosfera unei anume epoci, ca în teatrul radiofonic.“<sup>3</sup>

Der Auftrag zur Übersetzung des Schulbuches wurde an einen jungen vereidigten Übersetzer, Abgänger einer Schule mit deutscher Unterrichtssprache, vergeben. Die Übersetzung konnte in der Form allerdings für die „deutschen Schulen“ in Rumänien nicht gedruckt werden, sondern musste erneut in Auftrag gegeben werden. Für Lehrer<sup>4</sup> oder Dozenten bieten schon seit einigen Jahren Übersetzungen verschiedener Lehrbücher aber auch sonstiger Texte „ein neues Unterhaltungsgenre“.

Doch soll hier weder von Übersetzungswissenschaften die Rede sein, noch werden verschiedene Texte, wie der eben zitierte, auf die darin vorkommenden Fehler und ihren Ursprung analysiert. Der zitierte Text dient als konkrete Veranschaulichung der Sprachkompetenz von Abgängern der Schulen mit Unterricht in deutscher Sprache. Es handelt sich nicht um die Ausdrucksweise der schwächsten Schüler, noch um die der besten, aber wohl um die des Durchschnitts – und dieser Durchschnitt macht die Mehrheit der Schüler aus.

<sup>2</sup> Für die Ansicht, dass der Autor anonym bleiben sollte, bitte ich um Verständnis. Es geht nicht darum, jemanden lächerlich zu machen, sondern darum, den im gesamten Beitrag vertretenen Standpunkt konkret zu veranschaulichen.

<sup>3</sup> Nanu, Adina (2005): Educație plastică. Manual pentru clasa a X-a, Sigma, S. 53.

<sup>4</sup> Die Bezeichnung wird generativ gebraucht. Weibliche und männliche Formen werden in der vorliegenden Arbeit abwechselnd generativ gebraucht.

Mangelnde Sprachkompetenz von Schülern an Schulen mit deutscher Unterrichtssprache wurde bereits vor achtzehn Jahren auf verschiedenen siebenbürgischen Lehrertagen mit Besorgnis festgestellt. Zum Beispiel hatte 1993 der siebenbürgische Lehrertag das Thema: „Muttersprache, Zweitsprache, Fremdsprache“ und verließ unter dem Motto: „*Ob der, die oder das Vogel, Hauptsache: fliegt es.*“

Eine Entscheidung in Bezug auf die genaue Bezeichnung der deutschen Sprache an Schulen mit deutscher Unterrichtssprache wurde auf dem Lehrertag jedoch nicht getroffen. Tatsächlich ist eine solche Entscheidung angesichts der Bedeutungszuordnungen der Begriffe schwierig und sollte auch nicht voreilig getroffen werden.

Als „Muttersprache“ kann Deutsch an Schulen mit deutscher Unterrichtssprache heute nicht mehr bezeichnet werden und tut man es doch, so zeichnet sich gleich ein ironisches Lächeln um den Mund der Sprecher und Hörer gleichermaßen ab. Die Bezeichnung „Deutsch als Fremdsprache“ wird jedoch angesichts des Unterrichts in deutscher Sprache auch nicht als zutreffend empfunden, sondern eher abgelehnt, und für die Bezeichnung „Deutsch als Zweitsprache“ ist das deutschsprachige Umfeld nicht gegeben. Deutsch als Zweitsprache lernen beispielsweise türkische Kinder in Deutschland. Die Bezeichnung bilingualer Sachfachunterricht trifft wiederum nicht zu, weil an Schulen mit deutscher Unterrichtssprache in Rumänien die Bemühungen dahin zielen, dass alle Schulfächer, mit Ausnahme der rumänischen Sprache und Literatur in deutscher Sprache unterrichtet werden. Bilingualer Sachfachunterricht wäre zutreffend, wenn der Fachunterricht bereits in der Grundschule teilweise auch in rumänischer Sprache erfolgen würde.

Obwohl der Begriff Deutsch als Fremdsprache (DaF) für das allgemeine Verständnis der Sprache an Schulen mit deutscher Unterrichtssprache in Rumänien am wenigsten zutreffend scheint, entspricht der Begriff des „Fremdsprachenerwerbs“ unserer Schulsituation sehr gut:

Als Fremdsprachenerwerb ist der dynamische Prozess zu bezeichnen, in dem die Lernerin/der Lerner einen in Interaktionen wahrnehmbaren Input kognitiv verarbeitet, um fremdsprachliche Situationen in rezeptiver und produktiver Weise zu bewältigen, die von einer Sprache bestimmt sind,

die der Lerner zu einem Zeitpunkt lernt, zu dem er eine erste bereits ganz oder teilweise beherrscht.<sup>5</sup>

Von Kindern im Kindergarten- oder Schulalter kann angenommen werden, dass sie ihre erste Sprache, Rumänisch, bereits ganz oder teilweise beherrschen und im Kindergarten oder der Grundschule mit deutscher Unterrichtssprache kann gemeinhin angenommen werden, dass fremdsprachliche Situationen in rezeptiver und produktiver Weise zu bewältigen sind. Da der Begriff des Fremdspracherwerbs anhand der zitierten Definition auf die Schulsituation in Schulen mit deutscher Unterrichtssprache übertragbar ist, wird in der vorliegenden Arbeit auf Erkenntnisse der Sprachlehr- und -lernforschung Bezug genommen. Die Diskussion sollte nicht auf eine Änderung der gängigen Begriffe abzielen, sondern lediglich darauf hinweisen, dass eine Orientierung an Ergebnissen der Sprachlehr- und -lernforschung rechtfertigt ist.

Vor der Wende 1989 stimmte allerdings die Bezeichnung „Muttersprache“, weil ein großer Teil der Schüler Deutsch als Muttersprache hatten. Heutzutage ist ein großer Prozentsatz der Schüler an Schulen mit deutscher Unterrichtssprache ethnisch rumänisch. Nach der Wende 1989 und der Emigration der rumäniendeutschen Bevölkerung ist die Zahl der Schüler mit deutscher Muttersprache verschwindend klein.

Aus diesem Grund wird für die „Rückentwicklung“ der Sprachkompetenz an Schulen mit deutscher Unterrichtssprache eine zunächst plausible Erklärung abgegeben, die jedoch jede Hoffnung auf eine bessere Zukunft zerschlägt: mit der Abwanderung der „Muttersprachler“, der von Haus aus Deutsch sprechenden Schüler, ist die Zweitspracherwerbssituation an Schulen mit deutscher Unterrichtssprache seit 1989 nicht mehr gegeben. Deutsch wird nur in der Schule gesprochen, die Pausensprache ist Rumänisch. Kein Wunder, dass manche Abiturienten heutzutage Deutsch lediglich rudimentär beherrschen.

---

<sup>5</sup> Henrici, Gert (2000): Wer (Fremd)spracherwerb sagt, muss auch Interaktion sagen. Anmerkungen zu einer zentralen Kategorie bei der Erforschung des Fremdspracherwerbs. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.)(2000): *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*, Tübingen: Gunter Narr, S. 104.

Da sich seit 1989 die Lage dahingehend verändert hat, dass die Schüler deutschsprachiger Schulen fast alle aus rumänischen Familien kommen, dass der Gebrauch der deutschen Sprache auf den Unterricht beschränkt bleibt<sup>6</sup>, dass schließlich auch der Anteil der Lehrer, die nicht Deutsch als Muttersprache haben, angewachsen ist und weiterhin wächst, ist das Problem der Sprachkompetenz allseits akut geworden.<sup>7</sup>

Als mögliche Gründe für das akute Problem der Sprachkompetenz wurden also die fehlende Pausensprache, die ethnische Zugehörigkeit der Schüler und Lehrer und die Beschränkung des Sprachkontakts auf die Unterrichtszeit genannt.

Doch diese möglichen und auch plausiblen Gründe greifen zu kurz. Aus der ethnischen Zugehörigkeit, „*nicht Deutsch als Muttersprache*“ zu haben, lässt sich fehlende Sprachkompetenz nicht ableiten. Für diese Behauptung sind zahlreiche Beispiele vorhanden. Allein die Tatsache, dass sich mit wenigen Ausnahmen der gesamte Lehrkörper der Germanistiklehrstühle in Rumänien aus ethnisch rumänischen Bürgern mit ausgesprochen hoher Sprachkompetenz zusammensetzt, reicht bereits als schlagendes Argument aus.

Der Verlust der Pausensprache Deutsch und die Beschränkung des Sprachkontakts greifen als Erklärung für das akute Problem der Sprachkompetenz ebenfalls zu kurz, weil das Ausmaß des Sprachkontakts allein keine Erwartungen in Bezug auf einen gelungenen Spracherwerb rechtfertigt. Im Ausmaß sollte die Unterrichtszeit allein ausreichen (der für fast alle Schülerinnen vorhandene Nachhilfeunterricht wird in diese Überlegung nicht einbezogen), um bereits nach der zweiten Schulklasse das Kompetenzniveau C2 des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen zu erreichen. Laut Informationen des

---

<sup>6</sup> An dieser Stelle steht im Original folgende Fußnote: „Auch die Pausensprache ist heute (fast) durchwegs Rumänisch. Als Pausensprache – etwa durch schulinterne Regelungen – Deutsch einführen zu wollen, wäre aussichtslos. Ein Vergleich bietet sich an: Im 16. Jh. schrieben siebenbürgische Schulordnungen vor, dass die Schüler in den Pausen miteinander Latein sprechen.“ Vgl. Philippi (1996:137).

<sup>7</sup> Bottesch, Martin (1997): Deutsch sprechen in siebenbürgischen Schulen, Hermannstadt: Hora, S. 8f.

Goethe-Instituts gelten als Voraussetzung für die Prüfungszulassung für verschiedene Niveaustufen folgende Vorgaben:

A1 – 80 bis 200 Unterrichtseinheiten á 45 Minuten, A2 – 200 bis 350, B2 – 590 bis 680, C1 – 800 bis 1000, C2 – 1000 bis 1200 Stunden<sup>8</sup>. Eine einfache Rechnung kann darüber Aufschluss geben, ob der Sprachkontakt an Schulen mit deutscher Unterrichtssprache im Ausmaß für das Erreichen der Niveaustufe C2 ausreicht. Werden 177 Arbeitstage in einem Schuljahr mit 3 Stunden Sprachkontakt pro Tag multipliziert, so ergibt sich für das erste Schuljahr eine Anzahl von 531 Stunden. Drei Stunden pro Tag im zweiten Schuljahr würden eine Stundenanzahl ergeben, die an Goethe-Instituten für das Erreichen der Niveaustufe C2 als Voraussetzung gilt. Am Ende des zweiten Schuljahres sind Schüler jedoch noch nicht kompetente Sprecher der Unterrichtssprache, im Gegenteil. Da nun Schülerinnen an Schulen mit deutscher Unterrichtssprache ein weit größeres Ausmaß an Sprachkontakt erleben, veranschaulicht diese einfache Rechnung, wie paradox sich eigentlich die Situation darstellt, wenn als einzige Variable für den Lernerfolg das Ausmaß des Sprachkontakts genannt wird. Obwohl Kinder bekanntlich, laut allgemein vertretener Ansicht über den Spracherwerb, schneller Sprachen lernen als Erwachsene, obwohl an den Schulen mit deutscher Unterrichtssprache die Kinder als überdurchschnittlich intelligent gelten, obwohl Sachfachunterricht in einer Fremdsprache bekanntermaßen bessere Ergebnisse zeitigt als der klassische Fremdsprachenunterricht und obwohl das Ausmaß des Sprachkontakts bis zum Abschluss der 12. Schulklasse die Vorgaben des Goethe-Instituts für die Niveaustufe C2 (fast Muttersprachenniveau) um ein Vielfaches übersteigt, kann nicht behauptet werden, dass die Mehrheit der Abgänger das Kompetenzniveau C2 erreichen. Bereits Ende der zweiten Schulklasse müssten, laut Vorgaben, die Schüler muttersprachliche Kompetenz erreicht haben, wenn allein das Ausmaß des Sprachkontakts ausschlaggebend sein sollte, zumindest so lauten die seit Jahrzehnten erprobten Vorgaben des Goethe-Instituts. Wenn es intelligenten Kindern aus bildungsnahen Schichten, die von ihren Eltern zum Lernen angehalten werden und auch Nachhilfeunterricht erteilt

<sup>8</sup> Vgl. <http://www.goethe.de/ins/de/prf/zop/vor/deindex.htm>, 30. 08. 2011.

bekommen, nicht gelingt, nach der zweiten Klasse, also nach 1062 Stunden intensiven Sprachkontakts, einen richtigen Satz zu bilden, dann müsste es im Grunde unmöglich sein, dass ein erwachsener, berufstätiger Mensch mit belastender Verantwortung und verschiedenen Interessen nach 1200 Unterrichtseinheiten die Niveaustufe C2 erreicht.

Da die Vorgaben des Goethe-Instituts international erprobt sind und daher anzunehmen ist, dass sie keiner weiteren Validierung bedürfen, muss der Schluss zutreffen, dass das „akute Problem der Sprachkompetenz“ der Schüler weiteren Erklärungen bedarf.

Die drei betrachteten Erklärungen (Verlust der Pausensprache, Abwanderung der muttersprachlichen Schüler und Lehrerinnen und Beschränkung des Sprachkontakts auf die Unterrichtszeit) haben einen gemeinsamen Nenner, der zu einer monokausalen Erklärung führt: Die Sprachkompetenz der Schüler an Schulen mit deutscher Unterrichtssprache nimmt ab, weil mit der Auswanderung der rumäniendeutschen Bevölkerung das deutschsprachige Umfeld abhanden gekommen ist.

Es ist in keiner Weise angemessen, diese monokausale Erklärung in Bezug auf Probleme des Spracherwerbs in einen linearen Ursache-Wirkung-Zusammenhang zu stellen und damit jede Erforschung der Schulsituation und weiterer möglicher Erklärungsmöglichkeiten aufzugeben. In der Sprachlehr- und -lernforschung besteht bereits seit Jahren ein Konsens darüber, dass der Spracherwerb nicht monokausal zu erklären ist:

Es ist jedoch eine Binsenweisheit, dass Lernerfolg nicht monokausal zu begründen ist. Warum Individuen bei einzelnen LehrerInnen und in unterschiedlichen Lerngruppierungen viel, bei anderen wenig lernen, hängt von einer großen Zahl von Faktoren ab.<sup>9</sup> (Klippel 2000:122)

Einen wichtigen Beitrag zur Beschreibung des komplexen Variablengefüges, das beim Fremdspracherwerb interdependent wirksam

---

<sup>9</sup> Klippel, Friederike (2000): Zur pädagogischen Interaktion im Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.)(2000): *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*, Tübingen: Gunter Narr, S. 122.

wird, leistete Claudia Riemer (1997). Sie erforschte in einer Longitudinalstudie den Einfluss individueller Faktoren auf den Fremdsprachenerwerb. Dabei konzentrierte sie sich auf außersprachliche individuelle Faktoren. Sie ging nicht speziell auf Fragen der Didaktik ein. Das aus der Studie hervorgegangene Spracherwerbsmodell ist für die hier vorhandene Argumentation wichtig, da es die Wechselwirkungen einschließlich derer für Unterricht und Spracherwerb eindeutig aufzeigt.

Das Interesse für das Fremdsprachenerwerbsmodell Claudia Riemers im Zusammenhang mit Annahmen zum Zweitsprachenerwerb und der Widerlegung einer monokausalen Erklärung, wird bereits durch die Perspektive und Intention der Forscherin rechtfertigt, die den sozialen Faktor Unterricht als wichtigen Aspekt ihrer Forschung einschätzt, der in der Fachdiskussion vor Ort wenig berücksichtigt worden ist:

Das Feld der außersprachlichen Faktoren ist danach zu unterteilen, ob es sich um Faktoren handelt, die im Lerner selbst angelegt sind („Lerner – endogen“), oder ob sie Teil seines sozialen Umfelds sind („Lerner – exogen“). Hier ist auch mein spezifisches Erkenntnisinteresse angesiedelt, und hier wird auch mein Forschungsbericht ansetzen. Zunächst wären die sogenannten affektiven Faktoren wie Motivation, Einstellungen, Orientierungen und Emotionen (z.B. Ängste, Hemmungen) zu nennen. [...] Der soziale Faktor Unterricht (Lehrer, Lernergruppe, Curricula, Methoden etc.) ist als Einflussfaktor bisher wenig berücksichtigt worden; die Behandlung dieses Faktors wird ein weiteres spezifisches Interesse meiner empirischen Arbeit sein.<sup>10</sup>

Individuelle Faktoren wirken sich auf den Fremdsprachenerwerb aus, sie bestimmen, welche Menge an Input wahrgenommen, verarbeitet und somit als Intake gefestigt wird. Das komplexe Variablengefüge geht aus dem Spracherwerbsmodell hervor, das auf der Grundlage der im Vorfeld formulierten Einzelgängerhypothese und qualitativ erhobener Daten entwickelt wurde:

---

<sup>10</sup> Riemer, Claudia (1997): Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb. Die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren. Hohengehren: Schneider, S. 6.

Der Fremdspracherwerb ist ein hochgradig individuell ablaufender Prozess, der unterschiedlichen außersprachlichen (affektiven, sozialen und kognitiven) Voraussetzungen unterliegt. Jeder Lerner ist in unterschiedlichem Maß instande, Input wahrzunehmen, interaktiv auszuhandeln und zu verarbeiten.<sup>11</sup>

Die Wechselwirkungen der einzelnen Faktoren, die den Spracherwerb entscheidend beeinflussen können, sowie die Bedeutung der Wahrnehmung individueller Unterschiede werden in dem Spracherwerbsmodell anschaulich dargestellt:

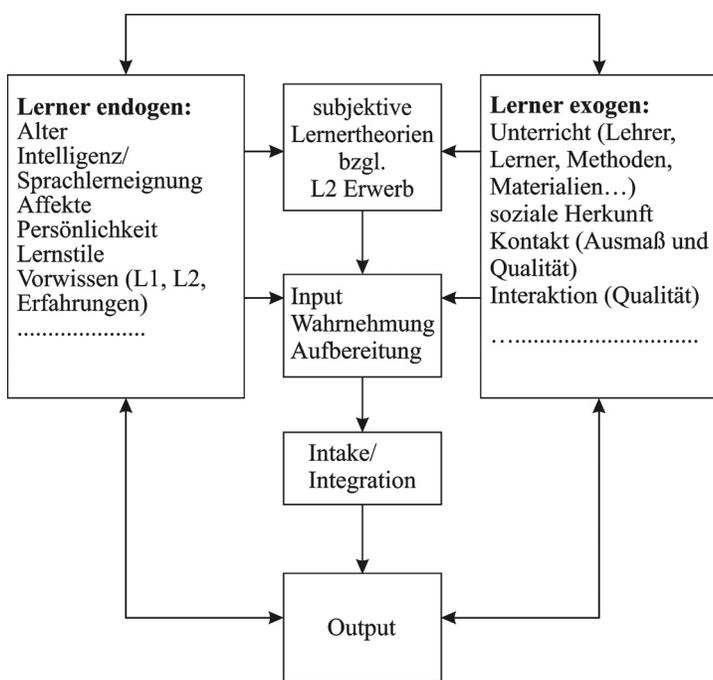


Abbildung 1<sup>12</sup>

<sup>11</sup> Riemer, Claudia (1997): Individuelle Unterschiede im Fremdspracherwerb. Die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren. Hohengehren: Schneider, S. 75.

<sup>12</sup> Riemer, Claudia (1997): Individuelle Unterschiede im Fremdspracherwerb. Die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren. Hohengehren: Schneider, S. 233.

Der Output, die produktive Fertigkeit in der Fremdsprache, hängt von einer Vielzahl von interdependent wirksamen Variablen ab. Jedes Schlagwort der Lerner-endogenen und Lerner-exogenen Faktorengruppen steht für einen vielschichtigen Variablenkomplex: Alter bezieht sich auf die Bereiche biologisches Alter, soziales Alter, kognitive Entwicklung und Phänomene der Gehirnhemisphärenlateralisierung; Affekte stehen für Motivation, Einstellungen, Orientierungen und Emotionen. Motivation selbst ist eine komplexe Variable, für die mehrere Erklärungsansätze und Differenzierungen vorliegen: *instrumentelle/integrative* Motivation, *intrinsische/extrinsische* Motivation.<sup>13</sup> Während umstritten ist, ob der einen oder anderen Art der Motivation für den Spracherwerb eine größere Bedeutung zukomme, wird dagegen nicht angezweifelt, dass Motivation ein relevanter Faktor ist. Die Faktorengruppen sind wechselwirksam. Einzelne Lerner-exogene Faktoren, wie Lehrmaterialien, die Lehrerpersönlichkeit, Lernbedingungen können sich entscheidend auf die Affekte der Lerner und als Folge davon, auf Motivation und Einstellungen auswirken, dadurch die Wahrnehmung und Aufbereitung des Inputs beeinflussen und den Prozess der Integration (Intake) maßgeblich bedingen.

Die Einzelgängerhypothese stellt einen Hauptbeitrag zur Erstellung eines nichtmonokausalen Spracherwerbsmodells dar. Sie veranschaulicht desgleichen überzeugend, dass die monokausale Erklärung, die für das paradoxe Phänomen des Rückgangs der Sprachkompetenz an Schulen mit deutscher Unterrichtssprache bedauernd ausgesprochen wird, dem komplexen System des Spracherwerbs in keiner Weise angemessen sein kann.

Der Output hängt nicht nur von dem integrierten, bereits zu Intake gewordenen Input, sondern auch von außersprachlichen individuellen endogenen und exogenen Faktoren ab. Wichtig sind zum Beispiel im Feld der exogenen Faktoren beim Sprachkontakt sowohl Ausmaß als auch Qualität. Die Qualität des Sprachkontakts ist dann gegeben, wenn der Sprachkontakt einer realen Kommunikation

---

<sup>13</sup> Vgl. Riemer, Claudia (1997): Individuelle Unterschiede im Fremdspracherwerb. Die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren. Hohengehren: Schneider, S. 234.

gleich, wenn Sprechabsichten in ihrem Inhalt wahrgenommen werden und auf den Inhalt der Aussage eingegangen wird, Lerner also als Kommunikationspartner das Gefühl gelungener Interaktion in der Fremdsprache empfinden.

Der für den Spracherwerb notwendige Sprachkontakt wäre faktisch im Ausmaß vorhanden: Die Grundlage des Spracherwerbs und der Erlangung produktiver und rezeptiver Fertigkeiten ist dadurch gegeben, dass die Schulanfänger den Hergang des Unterrichts verstehen. Sprachkontakt haben die Schüler nicht nur im Unterricht, wobei die Schule als Hauptbeschäftigung der Schulanfänger zu verstehen ist, sondern auch in unterschiedlichem Umfang und unterschiedlicher Qualität nachmittags. Das Ausmaß des Sprachkontakts kann also nicht als Ursache oder Faktor fehlender Sprachkompetenz angenommen werden, wenn der Unterricht tatsächlich in deutscher Sprache erfolgt. Das Sprachbad im Unterricht und die realen Kommunikationssituationen darin müssten eine gute Voraussetzung für den Spracherwerb abgeben, sofern die Reaktionen auf Äußerungen der Lernenden die Qualität des Sprachkontakts gewährleisten. Dieses ist einer qualitativen Studie zu Annahmen über Fehler und Fehlerkorrektur gemäß häufig nicht gegeben. Reagiert wird hauptsächlich auf formaler Ebene, oft auch metasprachlich, zur Korrektur der morphosyntaktischen Fehler im Output.<sup>14</sup>

Obwohl das komplexe Faktorengefüge wohl jeden Lehrer vor die komplizierte Frage stellt, wie im Unterricht individuelle Unterschiede berücksichtigt werden könnten, lassen sich didaktische Prinzipien aus dem Spracherwerbsmodell ableiten. Die Interdependenz von Affekten und Unterricht impliziert für das Lehrverhalten eine besondere Sensibilität für einzelne Lernerpersönlichkeiten, die Berücksichtigung der Frage, ob gewähltes Material den Interessen der Lerner entspricht und sie motiviert, ob der Äußerungszwang keine Ängste provoziert, die sich möglicherweise negativ auf den Spracherwerb auswirken könnten usw., lässt sich daher auch konkret auf die Unterrichtswirklichkeit übertragen.

---

<sup>14</sup> Vgl. Iunesch, Liana (2009): DaF-Methodik in der Lehrerbildung für die Primarstufe der deutschen Abteilungen in Rumänien. Dissertation, București: Biblioteca Universității, S. 209-239.

Das Spracherwerbsmodell zeigt jedoch deutlich, dass Forschungsergebnisse aus bestimmten Erwerbskontexten nicht ohne Weiteres auf eine andersartige Schullandschaft übertragbar sind. Daher ist die Erforschung des Spracherwerbs an Schulen mit deutscher Unterrichtssprache vor Ort notwendig und mit Blick auf die Zukunft dieser Bildungseinrichtungen auch besonders wichtig. Denn die Situation des Rückgangs der Sprachkompetenz ist als Paradox zu bezeichnen, wenn für das Problem als einzige Variablen das Ausmaß des Sprachkontakts und die Ethnie der Schüler und Lehrerinnen verantwortlich gemacht werden. Eindeutig geht aus dem Modell Claudia Riemers hervor, dass die Situation vielerlei Gründe haben kann. Das Problem des Rückgangs der Sprachkompetenz kann aber auch schwerwiegende Folgen haben, die den Weiterbestand dieses Schultyps unter Umständen sogar gefährden könnten.

Die kurze Beschreibung einer einflussreichen Spracherwerbshypothese hatte das Ziel, eine Entwicklung aufzuzeigen, die in der Fachdiskussion in Rumänien weitgehend ausgeklammert wird. Die Ergebnisse der qualitativen Forschung Claudia Riemers belegen die Notwendigkeit der Lernerzentrierung und Erforschung relevanter Erwerbsvariablen vor Ort, um den Spracherwerbserfolg an Schulen mit deutscher Unterrichtssprache zu unterstützen.

Konkret sind Ergebnisse aus der Sprachlehr- und -lernforschung didaktisch an die konkrete Unterrichtssituation anzupassen. (Zum Beispiel aus dem Bereich der Fehleranalyse und Fehlerkorrektur, der Fachdiskussion um den Stellenwert der Grammatik im Unterricht, der Motivationsforschung, der Hypothesen zum Spracherwerb usw.).

Schulen mit deutscher Unterrichtssprache bieten eine interessante Forschungslandschaft, zumal die beim Fremdspracherwerb wirksamen Variablen vor Ort in keiner Weise untersucht worden sind. Eine wichtige Voraussetzung zur angemessenen Erfassung des Problems wäre in einem ersten Schritt die Wahrnehmung relevanter Erkenntnisse aus der Sprachlehr- und -lernforschung und die Anpassung der Inhalte der Lehrerbildung und -fortbildung an die veränderte Schulsituation und den aktuellen Forschungsstand.

## Literatur und Quellen

- Bleyhl, Werner (2004): Das Menschenbild als Basis für eine Didaktik des Fremdsprachenunterrichts. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 15/2, München: Oldenbourg, 207-237.
- Bottesch, Martin (1997): Deutsch sprechen in siebenbürgischen Schulen, Hermannstadt: Hora.
- Dulay, Heidi/Burt, Marina K. (1974): Natural Sequences in Child Second Language Acquisition. In: *Language Learning* 24, 37-53.
- Edmondson, J. Willis (1993): Warum haben Lehrerkorrekturen manchmal negative Auswirkungen? In: Henrici, Gerd/Zöfgen, Ekkehard (Hrsg.)(1993): *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL), Themenschwerpunkt: Fehleranalyse und Fehlerkorrektur*, Tübingen: Narr, 57-76.
- Edmondson, Willis/House, Juliane (2000). Einführung in die Sprachlehrforschung, Tübingen: A. Francke.
- Henrici, Gert (2000): Wer (Fremd)sprachenerwerb sagt, muss auch Interaktion sagen. Anmerkungen zu einer zentralen Kategorie bei der Erforschung des Fremdsprachenerwerbs. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2000): *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*, Tübingen: Gunter Narr.
- Hermann, Gerold (1992): Deutschsprachiger Unterricht in Siebenbürgen. Hermannstadt: Manuskript zur Rede anlässlich des Siebenbürgischen Lehrertags 1992.
- Klippel, Friederike (2000): Zur pädagogischen Interaktion im Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.)(2000): *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*, Tübingen: Gunter Narr, S. 122.
- Riemer, Claudia (1997): Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb. Die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren. Hohengehren: Schneider.

