

DEUTSCHUNTERRICHT IN RUMÄNIEN – VORBILD FÜR DEUTSCHLAND? EIN VERGLEICH ANHAND VON SCHÜLERTEXTEN¹

Prof. Dr. Stefan Jeuk

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Abstract: *The article offers in the first place a short presentation of the history and the present situation of the German-speaking minority and the German school system in Romania. In the following the author also analyzes the texts of pupils from the 3rd primary class of a school from Cluj-Napoca, regarding the use of some specific linguistic resources (the form and the position of the verb and also gender and case). The main focus is on the aspects of language acquisition that play a central role during the acquisition of German as a second language and on the comparison of the existing data, regarding monolingual and multilingual Romanian and German children. On the basis of the analysis the author discusses the differences and the similarities of the acquisition of German as a second language in the primary schools of Romania and Germany.*

Keywords: *the German school system in Romania, language acquisition in primary school, German as a second language, specific linguistic resources, aspects of language acquisition*

Bis 1989 gab es in Rumänien eine deutschsprachige Minderheit, die zeitweise bis zu 5 % der Bevölkerung ausmachte. Diese verfügte über ein gut ausgebildetes Schulsystem. Derzeit leben nur noch ca. 50.000 Menschen in Rumänien, die Deutsch als Erstsprache sprechen, dennoch gibt es weiterhin deutsche Schulen, die inzwischen mehrheitlich von Kindern mit Rumänisch als Erstsprache besucht werden. In dem Beitrag werden zunächst die Geschichte und die derzeitige Situation der deutschsprachigen Minderheit sowie das deutsche Schulsystem in Rumänien kurz vorgestellt. Anschließend werden Texte von Schülerinnen und Schülern einer dritten Klasse einer Grundschule in Cluj (Klausenburg) im Hinblick auf den Gebrauch bestimmter formalsprachlicher Mittel (Formen und Stellung des Verbs sowie Genus und Kasus) untersucht. Es handelt sich um Aspekte der Sprachaneignung, die für die Sprachaneignung

¹ Vorliegender Artikel wurde zuerst 2009 im Band Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb und Sprachförderung. Beiträge aus dem 3. Workshop Kinder und Migrationshintergrund, Hrsg. Bernt Ahrenholz, im Verlag Filibach Freiburg im Breisgau veröffentlicht.

der Zweitsprache Deutsch eine zentrale Rolle spielen und über die Vergleichsdaten bei ein- und mehrsprachigen Kindern aus Deutschland vorliegen. Anhand der Analyse werden Unterschiede und Gemeinsamkeiten des Erwerbs der Zweitsprache Deutsch im Grundschulalter in Rumänien und in Deutschland erörtert.²

1 Deutsche in Rumänien

Die deutsche Besiedelung in Südosteuropa begann im 12. Jahrhundert in Siebenbürgen („Sieben Burgen“), als Siedler aus Süd- und Westdeutschland dem Ruf des ungarischen Königs folgten (Hösch 2007, 21). Der Mittelpunkt dieser Besiedelung war Hermannstadt (heute Sibiu). Um die Siedler anzulocken wurde ihnen Autonomie gewährt, dazu gehörten u.a. die eigene Gerichtsbarkeit, persönliche Freiheit und Freizügigkeit, freie Richterwahl sowie die religiöse Autonomie (Gabanyi 2007). Im 14. Jhd. wurden die ersten Volksschulen gegründet, 1722 die allgemeine Schulpflicht eingeführt (ebd.). Ab dem 16. Jahrhundert gab es eine Reihe weiterer

Einwanderungswellen deutschsprachiger Siedler nach Südosteuropa, vorrangig in das Gebiet des späteren Österreich-Ungarn (z.B. ab 1722 die Banater Schwaben). Im Jahre 1910 waren ca. 10 % der Bevölkerung Siebenbürgens Deutsche, 34 % Ungarn und 55 % Rumänen (Köpeczi 1989)³. Die Städte waren in der Regel Ungarisch oder Deutsch dominiert, auf dem Lande gab es eine rumänische Mehrheit. Außerdem gab es eine Reihe ungarischer und deutscher Dörfer. 1877 wurde Rumänien aus der Walachei und dem Fürstentum Moldau gegründet, nach dem 1. Weltkrieg kamen Siebenbürgen und weitere Teile Österreich-Ungarns hinzu. 1920 wurden in dem so entstandenen „Großrumänien“ 750.000 Deutsche gezählt (ca. 4 % der Bevölkerung, vgl. Köpeczi 1989), die Schätzung ist allerdings ungenau und eher zu niedrig angesetzt⁴. Der zweite Weltkrieg und die daraus resultierenden Umsiedlungen und Vertreibungen führten zu einer deutlichen Reduktion der deutschen Bevölkerung, auch nach 1949 gab es eine beständige Auswanderung Deutscher aus Rumänien.

Vor der Grenzöffnung 1989 lebten ca. 200.000 Deutsche in Rumänien, 80 % davon in Siebenbürgen und im Banat. Seither ist durch eine stetige Übersiede-

² Der Beitrag ist Eugen Christ und Franz Csiky gewidmet. Ich danke der Donauschwäbischen Kulturstiftung Baden-Württemberg für die großzügige Unterstützung von Forschungsaufenthalten und Exkursionen mit Studierenden in die Länder Südosteuropas. Mein besonderer Dank gilt Mirona Stanescu (Universität Cluj), die mich hervorragend betreut und beraten hat. Ich danke außerdem Friederike Sevegnani und Joachim Schäfer für wertvolle Hinweise.

³ Die Zuordnung geht auf eine Volksbefragung zurück, es handelt sich um Selbstzuweisungen.

⁴ Ich danke Franz Csiky für wichtige Hinweise!

Deutschunterricht in Rumänien - Vorbild für Deutschland?
Ein Vergleich anhand von Schülertexten
Stefan Jeuk

lung in die BRD oder nach Österreich die deutschsprachige Bevölkerung weiter zurückgegangen. Tabelle 1 zeigt die Entwicklung der deutschsprachigen Bevölkerung in Rumänien, die Zahlen sind Durchschnittswerte aus verschiedenen Quellen. Schätzungen sprechen von 50.000 Deutschen (0,3 Prozent), die heute noch in Rumänien leben, die politische Vertretung der Rumäniendeutschen geht von einer Zahl von knapp 100.000 aus (vgl. Gabanyi 2007). Die Unterschiede kommen dadurch zustande, dass die einen Zahlen auf der Frage beruhen, wer sich selbst als Deutscher bezeichnet, die anderen auf der Frage nach der Herkunft. Das Gefühl der Zugehörigkeit zu einer Gruppe sagt dabei nicht unbedingt etwas darüber aus, welche Sprachen in den Familien gesprochen werden.

Tabelle 1: Die deutschsprachige Minderheit in Rumänien 1920 - 2007

Jahr	Ungefähre Anzahl der Deutschen in Rumänien
1920	750.000
1989	200.000
1992	115.000
1997	80.000
2007	50.000

2 Deutsche Schulen in Rumänien

Seit dem 16. bis zum 19. Jahrhundert waren die deutschen Schulen in Siebenbürgen, im Banat und in anderen deutsch besiedelten Teilen Ungarns, Rumäniens und des zeitweise türkischen Reiches weitestgehend selbstständig. Die Schulen wurden von der ersten Klasse bis zum Bakkalaureat (Abitur) fast nur von der deutschsprachigen Minderheit besucht. Nach dem 2. Weltkrieg übernahm der rumänische Staat die Schulen, seit 1959 gibt es nur noch deutsche Abteilungen in rumänischen Schulen. Außerdem gibt es noch einige wenige eigenständige deutsche Schulen (Gabor 2007, 47).⁵

Wurden bis 1989 die deutschen Züge hauptsächlich von Kindern besucht, die zu Hause Deutsch sprachen, ist heute die Erstsprache der Mehrheit der SchülerInnen an deutschen Abteilungen Rumänisch. Der Anteil von „Muttersprachlern“ an deutschen Zügen in Siebenbürgen liegt unter 10 %. Der Unterricht ist in diesen Klassen auf Deutsch, Rumänisch ist die Umgangssprache aller SchülerInnen, auch derer, die sich selbst als Deutsche bezeichnen. Der Gebrauch des Deutschen außerhalb der Schule, zum Teil als

⁵ Gabor (2007) nennt drei deutsche Schulen, Recherchen von Herrn Franz Csiky kamen jedoch zu dem Ergebnis, dass es mindestens fünf deutsche Schulen gibt.

ungarndeutsche Varietät, ist in den meisten Fällen auf die Familie beschränkt. Tabelle 2 zeigt eine Gegenüberstellung der Zahlen der SchülerInnen an deutschen Abteilungen in Rumänien in den Schuljahren 1982/83 und 2002/03 (DFDR Schulkommission 2003, zit. nach Gabor 2007, 65 f.)

Tabelle 2: Schülerzahlen an deutschen Zügen

Schuljahr		1982/83	2002/2003
Kindergärten	Abteilungen	279	158
	Kinder	12.500	5.500
Allgemeinschulen (bis Klasse 8)	Abteilungen	324	82
	Schüler	30.500	10.000
Lyzeen (Gymnasien, ab Klasse 9)	Abteilungen	35	25
	Schüler	6.500	4.500

Wenn man beachtet, dass seit 1989 drei Viertel der deutschsprachigen Minderheit Rumänien verlassen hat und dass sich 2002/2003 schätzungsweise noch 60.000 Menschen der deutschen Volksgruppe zugehörig fühlten, ist leicht zu erkennen, dass sich das deutschsprachige Schulwesen relativ gut erhalten hat. Jährlich machen ca. 1000 SchülerInnen in Rumänien das deutsche Abitur oder das rumänische Bakkalaureat mit dem Prüfungsfach ‚Deutsch als Muttersprache‘, ebenso viele absolvieren das Deutsche Sprachdiplom (ehem. Kleines Deutsches Sprachdiplom). Damit haben sie die Berechtigung, in Deutschland zu studieren, was von vielen SchülerInnen auch genutzt wird. Die Aussicht auf einen Studienplatz in Deutschland dürfte viele rumänische Eltern dazu bewegen, ihre Kinder an deutsche Abteilungen zu schicken. Neben den muttersprachlichen Abteilungen ist Deutsch als Fremdsprache Unterrichtsfach an fast 2000 Schulen (Cosmatu 2008). Die Bedeutung des Deutschen als Fremdsprache wird jedoch in den letzten Jahren durch das Englische zurückgedrängt und auch bei der Zahl der deutschen Abteilungen ist ein leichter aber stetiger Rückgang zu beobachten.

3 Die 3. Klasse der deutschen Abteilung in Cluj

Die George-Cobuș-Schule ist eine vierzügige Allgemeinschule mit Lyzeum in Cluj (Klausenburg). Die deutsche Abteilung ist zweizügig. Ab der ersten Klasse werden alle Fächer auf Deutsch unterrichtet, ab der zweiten Klasse kommt Rumänisch als vierstündiges Unterrichtsfach hinzu. Bis zur 4. Klasse werden die Kinder nach dem Klassenlehrerprinzip unterrichtet, ab der 5. Klasse wird zunehmend das Fachlehrerprinzip angewendet, ab der 9. Klasse beginnt das Lyzeum, das von ca. 80 % der Schülerinnen besucht wird und nach der 12. Klasse mit dem Bakkalaureat abschließt. Die Kompetenzen der Kinder in der deutschen Sprache sind zum Zeitpunkt der Einschulung unterschiedlich: In den

meisten Klassen gibt es 2 oder 3 Kinder, die Deutsch als Erstsprache gelernt haben oder die in bilingualen Familien aufwachsen (Deutsch-Rumänisch oder Deutsch-Ungarisch). Die meisten Kinder wachsen mit Rumänisch als Familiensprache auf, haben aber bereits einen deutschsprachigen Kindergarten besucht. Mit dem Schuleintritt ist das Hörverständnis bis zu einem gewissen Grad entwickelt, ebenso können die meisten Kinder einfache Erzählungen auf Deutsch bewältigen. Vereinzelt gibt es Kinder, die zum Zeitpunkt des Schuleintritts kein Deutsch können und die die deutsche Sprache von Beginn an mit der Schrift erlernen. Die Unterrichtsmedien kommen aus Deutschland und sind für Muttersprachler konzipiert. Die Unterrichtsführung ist, soweit ich dies nach einer einwöchigen Hospitation in den Klassen 1-4 der deutschen Abteilung beurteilen kann, eher als traditionell zu bezeichnen, z.B. wird auf Schönschrift und Gestaltung vergleichsweise viel Wert gelegt. Die Vermittlung der deutschen Sprache erfolgt stark gesteuert, die Lehrkräfte greifen häufig korrigierend ein und verbessern z.B. Satzmuster.

Die Datenbasis der folgenden Analyse sind 20 Texte von Schülerinnen und Schülern einer dritten Klasse. Der Schreibanlass war ein Brief an den Osterhasen.

Augenscheinlich lag der Fokus der Kinder beim Schreiben auf einem korrekten und formal richtigen und weniger auf einem originellen Text. Dies hat vermutlich damit zu tun, dass offene Schreibanlässe im Anfangsunterricht eine untergeordnete Rolle spielten und der Schriftspracherwerb stark auf die Fibel und das Sprachbuch bezogen erfolgte.

Während des Schreibens war außer der Lehrkraft und mir eine Kollegin der Universität Cluj anwesend. Da ich mittels der Analyse der Texte Auskunft über formalsprachliche Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler erhalten möchte, war es mir ein Anliegen, dass die Erwachsenen nicht in den Schreibprozess eingreifen. Diese Vorgabe war nicht ohne weiteres einzuhalten, da die SchülerInnen häufig nach korrekten Formen fragten. Die vorliegenden Texte geben dennoch ein recht realistisches Bild der (schrift)sprachlichen Kompetenzen der SchülerInnen der dritten Klasse wider. Die Texte werden im Hinblick auf die Satzstellung sowie auf den Einsatz von Genus- und Kasusmarkierungen hin untersucht. Es handelt sich um formalsprachliche Bereiche des Deutschen, die für den Zweitspracherwerb hoch relevant sind. Die Daten werden mit Texten mehrsprachiger Kinder einer dritten Klasse aus Ludwigsburg (Süddeutschland) verglichen.

4 Analyse der Daten

Die Darstellung der syntaktischen Komplexität der Schülertexte erfolgt mittels der vereinfachten Profilanalyse nach Grieshaber (2005, vgl. Tabelle 3). Dieser Vorgehensweise liegt die Annahme zu Grunde, dass mit dem Erwerb der Verbstellungsregeln des Deutschen weitere sprachliche Mittel erworben werden

und somit der Verbstellung Indikatorenfunktion zukommt (Tracy 2007, vgl. Jeuk 2006 a, 188 ff.). Grießhaber (2006) zeigt anhand der Analyse von Texten mehrsprachiger Kinder aus Frankfurt (Kl. 1 bis 4), dass diese von einem zunehmenden Einsatz jeweils höherer Stufen geprägt sind.

Tabelle 3: Erwerbsstufen im vereinfachten Profilbogen (Grießhaber 2005, 2006)

Stufe	Abkürzung	Beschreibung	Beispiel
0		Bruchstückhafte Äußerungen	<i>anzieln Ge/</i>
1	V 2	FINITES Verb (einfache Äußerungen)	<i>ich versteh</i>
2	Sep.	SEPARIERUNG finiter und infiniter Verbteile	<i>Der Nikolaus hat gesagt</i>
3	Inv.	INVERSION nach Deiktika und Adverbialen	<i>Dann brennt die.</i>
4	V-End	VERB-END-Stellung in Nebensätzen	<i>/..., dass er so schwarz ist.</i>

Die Abfolge der Aneignung der Wortstellungsmuster wird in der Zweitspracherwerbsforschung nicht einheitlich dargestellt. Reich (2004) geht z.B. anhand des Vergleichs von Daten bei 137 mehrsprachigen Hamburger Vorschulkindern (L1 Türkisch) davon aus, dass Inversion schwerer zu erwerben sei als die Verbendstellung. Unterschiede in der Erwerbsfolge können u.a. vom Alter und den kognitiven Fähigkeiten der Lerner, der zu Grunde liegenden Erstsprache, sowie von den Lernbedingungen abhängen (zur Diskussion vgl. Haberzettl 2005 und Ahrenholz 2008).

Im Folgenden werden alle syntaktischen Segmente mit einem Verb als Kern analysiert⁶. Segmente ohne Verbalphrase sind Einleitungen und Grußformeln (*lieber Osterhase; viele Grüße von x*). Fehlerhafte Äußerungen (z.B. V2, wenn zielsprachlich V- End realisiert werden müsste) sind insgesamt selten und werden dann der jeweils realisierten Stufe zugeordnet (*weil ich gehe nach Hause* = V 2). Zunächst werden alle Texte, die in der Mitte der dritten Klasse in Rumänien geschrieben wurden (April 2007), im Hinblick auf die Textlänge und die Profilstufen beschrieben. Vorab als Beispiel einer der längeren Texte aus Cluj:

⁶ Als Segmente werden nach Grießhaber 2005 Äußerungen mit einem Verb als Kern („Clause“) oder Holophrasen bezeichnet.

Text Nr. R 20, Alexandra,⁷ L1 Rumänisch

<p>Liebe Osterhase, ich glaube ich war brav dieses Jahr, ich habe nur gute Noten bekommen, ich habe meine Eltern geholfen und ich war brav. Bitte kannst du mir bringen: * Filzstifte, * Spielsachen von Spies, * Chocolate und eine Überraschung? Ich werde sehr froh. Ich schenke dir alles gutes und bitte bring auch die anderen was sie wollen.</p>	<p>Liebe Osterhase, 1. Liebe Osterhase, 2. Ich glaube 3. ich war brav dieses Jahr, 4. Ich habe nur gute Noten bekommen, 5. ich habe meine Eltern geholfen 6. Und ich war brav. 7. Bitte kannst Du mir bringen: 8. Filzstifte, Spielsachen von Spies, Chocolate 9. und eine Überraschung? 10. Ich werde sehr froh. 11. Ich schenke dir alles gutes 12. und bitte bring auch die anderer 13. was sie wollen.</p>
--	--

Der Text ist insofern repräsentativ, weil es meist darum geht, dass die SchülerInnen mehr oder weniger brav waren und dafür Lohn oder Strafe vom Osterhasen erhoffen. Auch der Wunsch nach Geschenken, die viele Kinder aus dem Fernsehen kennen und die selten erschwinglich sind, ist in allen Texten gegenwärtig. Auffallend ist auch die fast durchgängige Einhaltung sozialer Normen, in dem die Lehrerin („Frau“) und die MitschülerInnen („Kollegen“) in die Wünsche einbezogen werden. Durchschnittlich enthalten die Texte 7,3 grammatische Segmente (Äußerungen), der kürzeste Text beträgt 2 Segmente mit 14 Wörtern, der längste Text 13 Segmente mit 58 Wörtern. Die Tabellen 4 und 5 zeigen die durchschnittliche Zahl der Segmente, die durchschnittliche Zahl der Wörter pro Segment und die im jeweiligen Text enthaltenen Anteile der Profilstufen von allen 20 rumänischen Schülerinnen und Schülern (im Folgenden *Gruppe I* genannt).

Die Texte sind insgesamt recht kurz. Dies hat zum Teil auch mit der zur Verfügung stehenden Zeit (ca. 25 Minuten) und mit der Sorgfalt zu tun, mit der die SchülerInnen beim Schreibprozess zu Werke gingen. Andererseits hängt die Kürze der Texte wohl auch damit zusammen, dass das Schreiben in der Zweitsprache für viele Kinder nach wie vor ein anstrengender Prozess ist. Eine Reihe von Formulierungen und Floskeln kommen in nahezu jedem Text vor (*Ich wünsche mir ein..., ich grüße dich, dieses Jahr war ich brav, ...*). Teilweise sind diese Formulierungen der Art und Weise geschuldet, wie die Kinder mit der Textsorte *Brief* umgehen (als Wunschzettel) und stehen im Zusammenhang mit der Rolle des Osterhasen als schenkende und strafende Instanz, teilweise entsteht auch der Eindruck, dass gelernte Wörter und Sachverhalte in zur Verfügung stehende Satzmuster gepackt wurden.

⁷ Namen geändert, die Beschneidungen im Original entstehen durch die Namenstilgung.

Deutschunterricht in Rumänien - Vorbild für Deutschland?
Ein Vergleich anhand von Schülertexten
Stefan Jeuk

In Bezug auf die Satzstellung zeigt sich Folgendes: Die Mehrzahl der Äußerungen ist der Stufe 1 zuzuordnen, nur wenige Segmente den anderen Profilstufen. Die Kinder nutzen zu 59 % Konstruktionen mit Verbzweitstellung in der Form N – V – X, dabei ist das Subjekt häufig ein Personalpronomen (*Ich war brav*). Die Separierung finiter und infiniter Verbteile (Stufe 2, Sep.) ist mit 24 Segmenten (20 %) eher selten, 13 Mal wird dabei der Perfekt mit *haben* korrekt realisiert, andere Perfektbildungen sind nicht zu finden (vgl. Zeile 5 in Text R 20). Da fast alle Kinder zielsprachliche Perfekte mit *haben* verwenden, kann davon ausgegangen werden, dass dies die meisten Schülerinnen und Schüler beherrschen, dass die Aufgabe den Einsatz von Perfektformen jedoch selten erfordert. Die flektierten Formen der Hilfsverben werden in aller Regel korrekt gebildet, anstatt eines Partizips steht häufig ein Infinitiv (*ich habe mich gut benehmen*).

Tabelle 4: Textlänge und Segmente
 (Cluj; Gruppe I)

Text Nr., Geschlecht	Wörter	Seg- mente	Wörter pro Segment
R. 1, m	32	7	4,6
R. 2, m	45	9	5,0
R. 3, w	15	4	3,7
R. 4, w	25	5	5,0
R. 5, w	43	10	4,3
R. 6, w	43	7	6,1
R. 7, m	66	11	6,0
R. 8, w	46	7	6,6
R. 9, w	65	12	5,4
R. 10, m	30	4	7,5
R. 11, w	45	10	4,5
R. 12, m	36	7	5,1
R. 13, m	16	3	5,3
R. 14, w	14	2	7
R. 15, w	30	7	4,3
R. 16, w	48	8	5,9
R. 17, w	42	9	4,6
R. 18, w	22	4	5,5
R. 19, w	34	7	4,9
R. 20, w	58	13	4,8
Summe	755	146	--
Mittelwert	37,75	7,3	5,1

Tabelle 5: Profilstufen (Cluj; Gruppe I)⁸

Text Nr.	Segmente nach Profilstufen			
	V 2	Sep.	Inv.	V-End
1.	3	2	1	0
2.	4	2	1	1
3.	2	0	0	0
4.	3	0	0	0
5.	6	2	0	1
6.	4	1	0	1
7.	3	4	0	1
8.	2	4	1	0
9.	5	0	0	4
10.	2	1	0	0
11.	9	1	0	0
12.	4	1	1	1
13.	1	0	0	1
14.	2	0	0	0
15.	3	1	1	0
16.	3	0	0	4
17.	4	2	1	1
18.	4	0	0	0
19.	3	0	0	3
20.	5	3	1	1
Summe	72	24	7	19
Anteil	59%	20%	6%	15%

Es gibt nur 19 Satzgefüge mit einer subordinierenden Verknüpfung und Verbendstellung im Nebensatz (Stufe 4, V-End). Diese erscheinen häufig in Form von Appellen: *Ich wünsche mir, dass alle Kollegen froh sind*. In neun Fällen wird statt der finiten Verbform der Infinitiv realisiert (*Ich bitte dich, dass du mir und meinen Eltern was Schönes bringen*). Nur dreimal wird die Endstellung des Finitums bei Subordination nicht realisiert, dann aber mit einer Verklammerung und der infiniten Verbform am Satzende (*wenn du kannst auch mir etwas bringen*). Auffällig ist, dass mehr Äußerungen der Profilstufe 4 (Verbendstellung im Nebensatz) als der Stufe 3 (Inversion) zuzuordnen sind. Die Beobachtung, dass Inversion selten vorkommt, könnte mit der Art und

⁸ Die Zuordnung zu einer Stufe nach Grieshaber ist nicht immer eindeutig. Im Zweifel (z.B. Text R 20, Zeile 13) wurde die Entscheidung zu Gunsten der höheren Stufe getroffen, da eine Relativsatzstruktur unterstellt wurde. Man hätte diese Äußerung auch V2 zuordnen können. Zur Problematik der Zuordnung vgl. auch Rost-Roth 2008, S. 312.

Weise zusammenhängen, wie die Kinder die Aufgabe lösen, nämlich in Form einer Wunschliste. Offenbar besteht hier selten die Notwendigkeit, ein Adverbial an den Beginn der Äußerung zu setzen. In 90 % der Fälle, in denen Inversion notwendig wäre, wird sie auch gesetzt (insgesamt nur 7-mal, s.o. Text R 20, Zeile 7). Andererseits könnte es auch sein, dass Verbendstellung in Nebensätzen im Unterricht mehr geübt und thematisiert wird.

Der Blick auf die Nominalgruppen zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler dazu neigen, einfache und leicht zu analysierende Strukturen zu gebrauchen und dabei relativ wenige Fehler machen. 78 % aller Genuszuweisungen sind korrekt, die meisten Fehler werden im (insgesamt seltenen) unmarkierten Fall Nominativ gemacht (nur 45 % korrekte Genuszuweisungen). 76 % aller Akkusative werden korrekt gebildet und 74 % aller Dative. Bei den zielsprachlich falschen Satzungen werden in der Regel Akkusative in Dativkontexten gebraucht bzw. umgekehrt, Genuszuweisungen sind in den obliquen Kasus meist korrekt. Dabei ist zu beachten, dass 11 der Kinder keine Fehler bei den Dativen und 8 der Kinder keine Fehler bei den Akkusativen machen! Auch hier lohnt ein Blick darauf, in welchen Fällen der Dativ in den Texten erforderlich ist: Meist handelt es sich um Reflexivpronomen, die in anaphorischer Funktion eingesetzt werden. Allein 8-mal findet sich die Formel *Ich wünsche mir ...*, je 3 mal die Formulierungen *Ich schenke dir ...* und *Ich wünsche dir ...*. Nur in drei Fällen stehen Pronomen mit einem Präpositionalkasus (*Ich spiele auf ihm*, *Ich will von dir...*, *Ich will zu mir kommen*). Andere Präpositionalgruppen mit Dativen sind kaum zu finden, in den insgesamt 146 Äußerungen gibt es nur 7 präpositionale Glieder (*in der Schule*, *mit meinem Bruder*).

5 Vergleiche

Zum Vergleich werden Texte mehrsprachiger Kinder einer 3. Klasse aus Ludwigsburg (Süddeutschland) herangezogen, die ebenfalls kurz vor Ostern entstanden (im Folgenden *Gruppe II* genannt). Schreibaufgabe war auch hier, einen Brief an den Osterhasen zu verfassen. Wie nicht anders zu erwarten, gewährleistet eine ähnliche Textsorte nicht, dass die Texte in Inhalt, Aufbau, Kohärenz sowie Einsatz formalsprachlicher Mittel direkt vergleichbar wären. Vielmehr kann anhand der Texte wohl mehr Unterschiedliches als Vergleichbares gezeigt werden. Dies wird anhand eines exemplarischen Textes eines Schülers deutlich:

Text Nr. D 10, Angelo, L1 Italienisch⁹

Handwritten text (left):

11.3.08
 lieber Osterhas,
 lieber Osterhas bald ist es Ostern und ich freue
 mich. -> Hoffentlich freust ~~sich~~ du dich
 bald ist.
 Wie alt bist ^{du}?
 Wie bekommen ^{du} die Eier?
 Wo wohnst ^{du}?
 Haben sie eine Frau?
 Haben sie ^{du} Kinder?
 Wie schaffst ^{du} es von dein zuhaus hier in der ganzen
 Welt Oster zu ^{du} bringen?
 Wann ^{du} geburtstag?
 Guten Tag

List of questions (right):

1. Lieber Osterhas
2. bald ist es Ostern
3. und ich freue mich.
4. Hoffentlich freust ~~sich~~ du dich
5. das Ostern bald ist.
6. Wie als bist ~~du~~ sie?
7. Wie bekommen ~~du~~ sie die Eier?
8. wo wohnst ~~du~~ sie?
9. haben sie eine Frau?
10. haben ~~si~~ sie Kinder?
11. wie schaffst ~~en~~ ~~du~~ sie es
12. von dein zuhaus biss in der ganzen Welt Oster Eier zu bringen?
13. wann ~~hast~~ ~~du~~ haben sie geburtstag?
14. Viele Grüße Angelo
15. P.S. Schreiben Sie Antwort der Fragen neben auf.

Ein Großteil der Sätze sind Fragen an den Osterhasen. Dies hat damit zu tun, dass die SchülerInnen bei der Behandlung des Themas die Existenz des Osterhasen in Frage stellten und nicht ohne weiteres bereit waren, sich auf das Spiel einzulassen. Insofern ist der Einsatz des Fragemusters ein Ergebnis des zuvor erfolgten Unterrichtsgesprächs. Ein Mädchen schreibt z.B.: *kannst du lesse? wenn du nich lessen kannst dann mach ich das um sonst?* Dennoch scheint bei den meisten Kindern der Spaß an der Aufgabe überwogen zu haben, einige Kinder arbeiten einen Fragekatalog ab (vgl. oben Text D 10). Eine Folge dieser Fragestrategie ist, dass sich in den Texten der Kinder aus Ludwigsburg viele Inversionen (Stufe 3 nach Grießhaber) finden. Die eingesetzten Fragemuster sind durchaus unterschiedlich und vielfältig (vgl. oben Text D 10, Segment 6 bis 13), hauptsächlich werden Fragen mit Verberststellung (V 1) und mit einleitendem Fragewort nach dem Muster w-(x)-V-X (*wie groß bist du?*) realisiert. Der Gebrauch des Fragemusters ist vermutlich eine Entlastung und führt teilweise zu sehr langen Texten, die nicht immer abwechslungsreich sind. Z.B. sind in Text D 12 von 28 Segmenten 14 Fragemuster: *Wie alt können Ohsterhasen werden? Wie alt bis du den? Wie geht es dir den so? was kanns du?* Durchschnittlich enthalten die Texte 11 Segmente. Die Tabellen 6 und 7 zeigen die durchschnittliche Zahl der Segmente, die durchschnittliche Zahl der Wörter pro Segment und die im jeweiligen Text enthaltenen Anteile der Profilstufen von allen 12 mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern aus Ludwigsburg (Gruppe II).

Die Texte sind insgesamt länger als die Texte aus Rumänien (in Ludwigsburg durchschnittlich 49 Wörter je Text, in Cluj durchschnittlich 38 Wörter).

⁹ Aus Datenschutzgründen sind die letzten beiden Zeilen, die den Namen des Kindes enthalten, nicht im Original wiedergegeben.

Deutschunterricht in Rumänien - Vorbild für Deutschland?
 Ein Vergleich anhand von Schülertexten
 Stefan Jeuk

Vermutlich fällt es Drittklässlern allgemein schwer, einen langen Brief zu schreiben. Möchte man längere Texte erhalten, sind die von Grießhaber (2006) verwendeten Bildbeschreibungen vermutlich geeigneter. Auch die SchülerInnen aus Ludwigsburg neigen zu einem formelhaften Sprachgebrauch, der allerdings eher auf Frageformen hin ausgerichtet ist.

Tabelle 6: Textlänge und Segmente (Ludwigsburg, DaZ, Gruppe II)

Text Nr., Geschlecht	S 1	Wör- ter	Seg- mente	Wörter pro Seg- ment
D 1, w	Türk.	25	6	4,2
D 2, w	Türk.	46	9	5,1
D 3, m	Ungar.	40	9	4,4
D 4, w	Ital.	43	10	4,3
D 5, m	Griech.	28	7	4
D 6, m	Türk.	61	14	4,4
D 7, w	Türk.	40	10	4
D 8, m	Portug.	23	5	4,6
D 9, w	Türk.	63	13	4,9
D 10, m	Ital.	68	15	4,5
D 11, w	Türk.	24	6	4
D 12, w	Türk.	129	28	4,6
Summe		590	132	--
Mittelwert		49,2	11	4,5

Tabelle 7: Profilstufe (Ludwigsburg, DaZ, Gruppe II)

Text Nr.	Segmente nach Profilstufe			
	V 2	Sep.	Inv.	V-End
D1	3	0	1	0
D2	3	2	2	0
D3	3	1	0	1
D4	1	2	0	5
D5	0	0	5	0
D6	1	0	11	0
D7	1	0	5	2
D8	1	1	1	0
D9	3	1	4	2
D10,	1	0	10	2
D11	1	0	1	2
D12	7	0	16	3
Summe	25	7	56	17
Anteil	24%	7%	53%	16%

Die Variabilität der Satzmuster ist bei den mehrsprachigen Kindern aus Deutschland größer als bei den rumänischen Kindern. In Bezug auf die Satzstellung ist der häufige Einsatz der Inversion (53 %) auffällig. Mehr als die Hälfte der Inversionen sind mit einem Fragewort eingeleitet. Bei 16 % der Äußerungen wird Verbendstellung im Nebensatz realisiert, in der Regel mit *dass*, *wenn* oder *weil* eingeleitete Nebensätze. Somit wird die Stufe kaum häufiger realisiert als bei den rumänischen Kindern (15 %).

Bei den Ludwigsburger DaZ-SchülerInnen sind 73% der Genus- und Kasusmarkierungen korrekt. Dieser Wert ist mit dem der SchülerInnen aus Cluj vergleichbar (78 %). Auffallend ist jedoch, dass bei den Ludwigsburger SchülerInnen 66 % der Nominative, 87 % der Akkusative und nur 56 % der Dative korrekt gesetzt werden. Hier zeigt sich ein deutlicher Unterschied zu den rumänischen Kindern, die bei Akkusativen und Dativen annähernd gleiche Werte erzielen (76 % bzw. 74 %, vgl. Tabelle 8).

Deutschunterricht in Rumänien - Vorbild für Deutschland?
Ein Vergleich anhand von Schülertexten
Stefan Jeuk

Tabelle 8: Vergleich Genus & Kasus, mehrsprachige Kinder aus Cluj und Ludwigsburg

	Nom.- Kontext	Nom. korr.	Akk.- Kontext	Akk. korr.	Dat.- Kontext	Dat. korr.	Gesamt	Gesamt korr.
Gruppe I: Cluj, n = 20	20	9 (45 %)	58	44 (76 %)	46	34 (74 %)	124	70 (78 %)
Gruppe II: Lbg., n = 12	21	14 (66 %)	31	27 (87 %)	16	9 (56 %)	68	50 (73 %)

Bei den Texten aus Deutschland gibt es insgesamt eher wenig Stellen, an denen Genus/Kasus markiert wird, der Falschgebrauch des Genus im Nominativ ereignet sich in den selben Kontexten wie bei den Kindern aus Cluj (*Liebe Ohsterhase*). Dies ist nicht verwunderlich, da eine der wenigen aus dem Input vergleichsweise gut zu extrahierenden Regeln der Genuszuweisung die Schwa-Regel ist, die besagt, dass ca. 95 % der Zweisilber auf -e feminin sind. *Der Hase* ist eine der wenigen Ausnahmen (vgl. Jeuk & Schäfer 2008). Der Einsatz von Kasusmarkierungen in den Texten der Kinder aus Ludwigsburg stimmt mit Erwerbsdaten aus dem mündlichen Sprachgebrauch überein (Jeuk 2006 a): Akkusativkontexte werden zuerst, Dativkontexte später zielsprachlich realisiert. Fortschritte beziehen sich kaum auf den Gebrauch des Genus. Die Tendenz, eher Kasus- als Genusformen korrekt zu bilden, bestätigt die Annahme von Wegener (1995), dass Kinder zunächst Funktionen und dann erst Formen erwerben. Es ist insofern bedeutsam, als dadurch die These erhärtet wird, dass die Kinder mit den schwer lernbaren Genus-Zuweisungen größere Schwierigkeiten haben, als mit den eindeutig geregelten Kasus. Dass aus nicht bekannten Genera auch Schwierigkeiten beim Kasusgebrauch verknüpft sind, insbesondere bei komplexeren Konstruktionen, versteht sich von selbst. Vieles deutet jedoch darauf hin, dass die Kinder den Kasus korrekt setzen können, wenn ihnen das Genus bekannt ist (vgl. Jeuk 2008).

Ein weiterer Vergleich bietet sich mit den Texten der *einsprachig deutschen* Kinder der 3. Klasse aus Ludwigsburg an (Gruppe III). Es zeigt sich, dass die größten Übereinstimmungen zu den Texten der mehrsprachigen Kinder aus Ludwigsburg (Gruppe II) bestehen, die ja die selbe Klasse besuchen. Dies verweist darauf, dass die stärksten Einflussfaktoren auf die Textgestaltung der Entstehungskontext des Textes und die gemeinsame Lehr-Lernsituation in der Klasse sind. In der folgenden Tabelle 9 werden die Textlänge, die durchschnittliche Zahl der Syntaxsegmente, die durchschnittliche Zahl der Wörter je Segment sowie die prozentuale Verteilung der Profilstufen für alle vier Gruppen dargestellt. Der Einsatz verschiedener Satzmuster ist bei den Gruppen II und III recht ähnlich. Die einsprachig deutschen Kinder aus Ludwigsburg (Gruppe III) gebrauchen etwas häufiger Verbend-Strukturen und etwas seltener Inversion. Auch sie verwenden viele Fragen mit ganz ähnlichen Mustern wie die mehrsprachigen Kinder aus Ludwigsburg (Gruppe II). Dass die DaZ-Kinder aus Deutschland noch mehr Inversion gebrauchen als die einsprachigen Kinder aus Deutschland, hängt mit dem stärker formelhaften Gebrauch der Fragesätze bei den DaZ-Kindern zusammen.

Deutschunterricht in Rumänien - Vorbild für Deutschland?
Ein Vergleich anhand von Schülertexten
Stefan Jeuk

Tabelle 9: Vergleich der Texte alle 3 Gruppen

	Text-länge (Wörter)	Segmente (Durchschnitt)	Wörter je Segment	Profilstufen in %			
				V 2	Sep.	Inv.	V-End
Gruppe I: Cluj, n = 20	37,75	7,3	5,1	59%	20%	7%	19%
Gruppe II: Ludwigsburg DaZ, n = 12	49,2	11	4,5	24%	7%	53%	16%
Gruppe III: Ludwigsburg DaM, n = 10	50,65	9,9	5,1	39%	7%	35%	18%

Unterschiede zeigen sich darin, dass die einsprachigen Kinder aus Ludwigsburg (Gruppe III) etwas längere Texte schreiben als die mehrsprachigen Kinder aus Deutschland (Gruppe II) und noch längere Texte als die Kinder aus Cluj (Gruppe I). Außerdem setzen sie etwas häufiger Hauptsätze mit Verbzweitstellung ein, da sie nicht ganz so viele Fragen stellen. Deutlich fällt der Unterschied in der Nominalphrase aus: Die einsprachigen Kinder aus Ludwigsburg (Gruppe III) machen keine Genusfehler, Kasusfehler lassen sich insgesamt nur zwei finden.

6 Diskussion

Bei einem solchen Vergleich von Texten ergeben sich mehr Fragen als Antworten. Dennoch möchte ich versuchen, Unterschiede und Gemeinsamkeiten des Erwerbs des Deutschen als Zweitsprache in Deutschland und in deutschsprachigen Klassen in Rumänien aufzuzeigen.

Im Vergleich der drei Gruppen fällt auf, dass vergleichbare Schreibaufgaben nicht zum Einsatz vergleichbarer syntaktischer Muster führen. Die Aufgabe wurde im Unterricht der beiden Klassen höchst unterschiedlich eingeführt. Vermutlich haben Faktoren wie der Entstehungskontext des Textes, die Art und Weise der didaktischen Inszenierung und der inhaltlichen und sprachlichen Vorbereitung, die Lehrerpersönlichkeit, das in der Klasse herrschende Lernklima sowie die Unterrichtstradition einen mindestens ebenso großen Einfluss auf den Einsatz syntaktischer Mittel, wie die jeweilige grammatische Kompetenz der SchreiberInnen. Das ist auch eine Chance, indem sich zeigt, dass Kinder in der dritten Klasse sich möglicherweise auf sprachliche Muster beziehen, die zuvor in einem Unterrichtsgespräch erarbeitet wurden. Bezogen auf die Zweitspracherwerbsforschung verweist dies auf die Problematik des Vergleichs von Schülertexten bzw. sprachlicher Daten allgemein über Altersstufen und Erwerbskontexte hinweg. Einige Aspekte des Gebrauchs formalsprachlicher Mittel lassen sich dennoch, bei aller gebotenen Vorsicht, miteinander vergleichen.

Deutschunterricht in Rumänien - Vorbild für Deutschland?
Ein Vergleich anhand von Schülertexten
Stefan Jeuk

Da die SchülerInnen aus Cluj seltener Segmente der Profilstufen 2 bis 4 einsetzen und einige der Kinder weder Inversion noch Verbendstellung verwendet, kann davon ausgegangen werden, dass die mehrsprachigen SchülerInnen aus Ludwigsburg über größere formalsprachliche Kompetenzen im Bereich der Syntax verfügen, als die Kinder aus Cluj. Die von Grieshaber (2006) formulierte Annahme, dass mit zunehmendem Alter auch in schriftlichen Texten eine größere Zahl höherer Profilstufen eingesetzt wird, ist angesichts der unterschiedlichen Profile nicht unproblematisch. So verwenden die Drittklässler aus Cluj mehr Verbendstrukturen als Inversion, in Ludwigsburg liegt, unabhängig von der Erstsprache, ein Schwerpunkt auf der Inversion. Dies hat sicherlich auch mit der Art der Erarbeitung des Themas und der Bearbeitung der Schreibaufgabe zu tun. Ein Problem ist außerdem, dass die Profilstufen aus der Erforschung des mündlichen Sprachgebrauchs generiert wurden und möglicherweise nicht ohne weiteres auf schriftlichen Sprachgebrauch übertragen werden können (s.o.). Andererseits zeigt sich durchaus, dass mit Hilfe dieser Stufenskala die meisten syntaktischen Segmente einer Kategorie zugeordnet werden können. Aus dem gehäuften Einsatz einer bestimmten Struktur kann jedoch nur bedingt auf zu Grunde liegende Sprachkompetenz geschlossen werden.

Der hochfrequente Einsatz verschiedener Fragemuster in den Texten der Ludwigsburger SchülerInnen zeigt, dass der Erwerb der Inversion genauer betrachtet werden muss. So setzt Reich (2004) den Erwerb der Verbendstellung VOR den Erwerb der Inversion, ebenso Diehl u.a. (2000) bei DaF-Lernern mit Französisch als Erstsprache. Es ist aber auch hier unklar, wie mit verschiedenen Formen der Inversion in Fragen umgegangen werden soll (Verberststellung, W-Fragen mit Verbzweitstellung, W-Fragen mit Prädikativen, s. oben Text D 10). Außerdem müsste die Frage des Einflusses der Erstsprache geklärt werden (vgl. etwa Habertzettl 2005). Möglicherweise wird im Zweitspracherwerb Inversion bei Fragen anders erworben als Inversion bei vorangestelltem Adverbial. Es könnte z.B. sein, dass im Input hochfrequent vorhandene Fragemuster in einen formelhaften Gebrauch überführt werden, der ein Einstieg in den Einsatz von Inversion sein kann.

In gängigen Profilanalysen zum Erst- und Zweitspracherwerb wird der Erwerb der Inversion bei Fragen zeitgleich mit der Inversion bei vorangestelltem Adverbial und Objekt eingeordnet (Clahsen 1986, Grieshaber 2005). Ein Problem ist hierbei ist möglicherweise, dass in den verfügbaren Daten gesprochener Sprache wenig Fragen belegt sind. Baur & Nickel (2008, 192) gehen davon aus, dass Fragen häufig als formelhafte Wendungen erworben und reproduziert werden. Der Gebrauch von Fragen sagt somit nichts über den Erwerb der Inversion aus. Meerholz-Härle & Tschirner (2001) weisen darauf hin, dass Inversion in Fragen früher auftritt als in anderen Bereichen und sehen den formelhaften Gebrauch als Einstieg in die Inversion. Abgesehen von formelhaftem Gebrauch liegen jedoch Rost-Roth (2008) keine Daten vor, die darauf hinweisen, dass Inversion in Fragen früher als in Assertionen vorliegt. Dass die DaZ-Kinder der dritten Klasse in Ludwigsburg Inversion erworben

Deutschunterricht in Rumänien - Vorbild für Deutschland?
Ein Vergleich anhand von Schülertexten
Stefan Jeuk

haben ist, allerdings unstrittig, denn es liegen eine Reihe weiterer mündlicher und schriftlicher Daten vor mit einer großen Anzahl verschiedener Formen von Inversion.

Eine interessante Diskrepanz besteht darin, dass die rumänischen Kinder vergleichsweise wenige Schwierigkeiten bei der Genus-Kasus-Zuweisung haben. Wenn man in Rechnung stellt, dass sie bei den Satzmodellen über weniger Kompetenzen verfügen als die mehrsprachigen Kinder in Deutschland, so ist erstaunlich, dass nur 22 % der Genus/Kasusmarkierungen falsch sind. Zudem zeigen sich weitere Unterschiede:

Im unmarkierten Kasus rectus machen die rumänischen Kinder noch mehr Fehler als die mehrsprachigen Kinder aus Ludwigsburg. Dies ist nicht verwunderlich, verfügen sie doch über weniger Spracherfahrung, die notwendig wäre, um sich die nur teilweise regelhaft erschließbare Genuszuweisung anzueignen. Auffällig ist jedoch der tendenziell korrekte Einsatz von Dativformen bei den Kindern aus Cluj (s.o. Tabelle 8). Eine Erklärung sieht Gabor (2006) im Einfluss des Rumäniendeutschen: In der rumäniendeutschen Varietät gibt es eine Überrepräsentation von Dativen, denn im Rumänischen wird der Dativ ebenfalls sehr häufig gebraucht:

Wie in der südbairischen Mundart stehen nach Präpositionen, die den Akkusativ verlangen, Pronomina im Dativ: *Setz dich neber mir!* für: *Setz dich neben mich!* *Misch dich nicht rein, das ist für mir!* für: *Misch dich ein, das ist für mich!* (Gabor 2006, S. 89).

Der häufige korrekte Einsatz des Dativs bei den rumänischen Kindern könnte also als Sprachkontaktphänomen und als Einfluss der rumäniendeutschen Varietät interpretiert werden.

Ein anderer Grund für die relativ guten Leistungen im Bereich der Nominalphrase bei den rumänischen Kindern könnte mit der Art des Unterrichts zusammenhängen: Hier wird, trotz des Anspruchs, muttersprachlichen Unterricht zu gestalten, von Beginn an großer Wert auf formale Richtigkeit gelegt. Die Kinder aus Cluj versicherten sich während der Textproduktion häufig, ob sie korrekte Formen gebrauchen. Der Fokus der Kinder lag hier genau auf den Bereichen, die schwer regelhaft erschließbar sind (Genuszuweisungen, Präpositionen, unregelmäßige Verbformen, Gebrauch von *sein* oder *haben* im Perfekt).

Der Vergleich der Texte zeigt Folgendes: Die Sprachkompetenzen der Kinder in der dritten Klasse sind sehr unterschiedlich. Die weniger ausgeprägten Kompetenzen im Bereich der Syntax bei den Kindern aus Cluj lassen sich nicht einfach als Entwicklungsrückstand erklären, da sie in anderen Bereichen (Morphologie der Nominalphrase) vergleichsweise höhere Kompetenzen aufweisen als die Kinder aus Ludwigsburg. Die Unterschiede lassen sich vermutlich durch die verschiedene Lern- und Lebenssituation, die unterschiedliche Unterrichtstradition sowie die unterschiedliche Bedeutung des Deutschen in der jeweiligen Gesellschaft erklären. Die Tatsache, dass die rumänischen Kinder mit ihren Lernaltersprachen im Alltag nicht kommunizieren müssen und die

stärkere formalsprachliche Orientierung der Lehrkräfte in Rumänien deuten darauf hin, dass der Lernkontext der rumänischen Kinder eher ein Deutsch-als-Fremdsprachenunterricht als ein muttersprachlicher Unterricht ist.¹⁰

7 Schluss

Zum Schluss komme ich zu dem eingangs ausführlich dargestellten Lernhintergrund der rumänischen Kinder: Die sprachlichen Leistungen der rumänischen Kinder der 3. Klasse in Cluj wurden von den Kolleginnen der Universität als durchaus durchschnittlich interpretiert. Kinder, die Deutsch als Zweitsprache in Deutschland lernen, verfügen in der dritten Klasse über *höhere* Sprachkompetenzen in der Zweitsprache Deutsch. Dennoch wird eine Mehrzahl der rumänischen Kinder das deutsche Abitur erwerben, was bei vielen mehrsprachigen Kindern aus Ludwigsburg (zumindest wenn man die Prognosen des Lehrers im Hinblick auf den Wechsel in die Sekundarstufe in Betracht zieht) nicht zu erwarten steht. Von den mehrsprachigen Schülerinnen in Deutschland wird eine Mehrheit die Hauptschule besuchen.

Nun steht zu vermuten, dass die sprachlichen Leistungen der rumänischen SchülerInnen in der Zweitsprache Deutsch *nicht* ausreichen würden, um in *Deutschland* nach 4 Schuljahren eine Bildungsempfehlung für das Gymnasium zu bekommen. Dies verweist auf grundsätzliche Unterschiede in den Lernbedingungen: Die rumänischen Kinder sind alle in derselben sprachlichen Situation. Ihre Herkunftssprache hat ein hohes Prestige und auch die zu lernende Sprache genießt eine hohe Akzeptanz in der Gesellschaft und bei den betroffenen Familien. Die Lehrkräfte stellen sich selbstverständlich darauf ein, dass sich die Kinder die Sprache noch aneignen müssen und es wird den Kindern eine Lernzeit zugebilligt, die bis zum Ende der gesamten Schulzeit reicht. Es wird von ihnen *nicht* erwartet, am Ende der 4. Klasse die Zweitsprache Deutsch wie eine Erstsprache zu sprechen. Außerdem sind in der Klasse kaum deutsche Kinder, an denen sie sich messen lassen müssten. Der Fokus der Lehrkräfte ist bis in die oberen Klassen darauf ausgerichtet, den Kindern die deutsche Sprache zu vermitteln, und das in allen Fächern! Dies zeigt zum Einen, dass es durchaus sehr gut möglich ist, auch im Laufe der Schulzeit eine Zweitsprache zu erwerben. Es zeigt außerdem, dass es nicht zwingend notwendig ist, dass die Zweitsprache bereits zum Schulbeginn perfekt beherrscht werden muss, um in der Schule erfolgreich zu sein. Für die Bildungspolitik in Deutschland könnte man daraus möglicherweise folgern, dass es durchaus lohnenswert wäre, den Lernprozess in der Zweitsprache Deutsch

¹⁰ Zu diesem Schluss kommt man, wenn man die in Deutschland geltenden Kategorien auf Rumänien übertragen möchte. Ob die unterschiedlichen Traditionen in den beiden Ländern im Hinblick auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit dies zulassen, sei dahingestellt (vgl. Cichon 2008).

bei mehrsprachigen Kindern bis ans Ende der Schulzeit intensiv zu fördern und zu unterstützen.

Ein weiterer Unterschied bezieht sich darauf, dass die Lehrkräfte viel stärker um sprachliche Korrektheit bemüht sind, als dies in der deutschen Schule der Fall ist. Insofern ähnelt der Unterricht eher einem Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht (DaF) als einem muttersprachlichen Unterricht, zumal auch der Lernprozess nahezu ausschließlich im Klassenzimmer erfolgt und die deutsche Sprache im Alltag eine geringe Rolle spielt. Dies bedeutet auch, dass die Kinder nicht gezwungen sind, ihre kommunikativen Kompetenzen zu einem Zeitpunkt zu nutzen, an dem diese Kompetenzen noch nicht ausgereift sind. Der gesamte Erwerbsprozess findet, wie im Fremdsprachenunterricht üblich, in starkem Maße an der Schriftlichkeit orientiert statt.

Wenn dem so ist, dass der „muttersprachliche“ Deutschunterricht in Rumänien auf Grund des demographischen Wandels trotz der traditionellen Bedeutung des Deutschen eher dem Fremdsprachenunterricht gleicht, dann kann man die Organisationsform durchaus als Immersionsmodell bezeichnen (vgl. Belke 2001). Hier bietet sich natürlich ein Vergleich mit anderen Immersionsprogrammen an. Es fällt z.B. auf, dass letztlich die Kompetenzen der rumänischen Kindern in der Zweitsprache Deutsch deutlich besser sind, als z.B. die der Kinder, die in den USA Deutsch in einem „early total immersion“ Programm lernen. Z.B. haben die amerikanischen Kinder auch nach dem Ende des fünften Schuljahrs noch sehr große Probleme mit dem Genus - Kasussystem des Deutschen (vgl. Melenk 2004). Hier wäre eine tiefer gehende Analyse interessant.

Literatur

1. Ahrenholz, Bernt (Hrsg.) (2007): *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg i.Br.: Fillibach.
2. Ahrenholz, Bernt (2008): Zum Erwerb zentraler Wortstellungsmuster. In: Ahrenholz, B./Bredel, U./Klein, W./Rost-Roth, M./Skiba, R. (Hrsg.): *Empirische Forschung und Theoriebildung. Beiträge aus Soziolinguistik, Gesprochene-Sprache-und Zweitspracherwerbsforschung*. Festschrift für Norbert Dittmar zum 65. Geburtstag. Frankfurt/Main: Lang, 165 -177.
3. Baur, Ruprecht S./Nickel, Aneta (2008): ESA. Das Essener Projekt zum Spracherwerb von Aussiedlern – und was man damit machen kann. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): *Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen*. Freiburg i.Br.: Fillibach, 185 -207.
4. Belke, Gerlind (2001): *Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht*. 2. korrigierte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
5. Cichon, Peter (2008): Unterschiedliche Traditionen des sozialen und politischen Umgangs mit Mehrsprachigkeit in Europa. In: Redder, A./Ehlich, K. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit in Europa – Sprachen und bildungspolitische Aktivitäten*. OBST 74, 21-31.

Deutschunterricht in Rumänien - Vorbild für Deutschland?
Ein Vergleich anhand von Schülertexten
Stefan Jeuk

6. Clahsen, Harald (1986): *Die Profilanalyse*. Berlin: Marhold.
7. Cosmatu, Silvia F. (2008): *Deutsch in Rumänien. Chronologisch-statistischer Überblick*. [http://www.e-scoala.ro/germana/cosmatu_florea.html] (Stand: 18. 04. 2008)
8. Diehl, Erika, Christen, Helen/Leuenberger, Sandra/Pelvar, Isabelle/Studer, Thérèse (2000). *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
9. Gabanyi Anneli Ute (2007): Geschichte der Deutschen in Rumänien. In: Bundeszentrale für politische Bildung: *Informationen zur politischen Bildung*, Heft 267 [[http://www.bpb.de/publikationen/055324064174915099505081013635836,0,Geschichte der Deutschen in Rumänien.html](http://www.bpb.de/publikationen/055324064174915099505081013635836,0,Geschichte%20der%20Deutschen%20in%20Rum%20nien.html)] (Stand: 18. 04. 2008).
10. Gabor, Lavinia Emeline (2007): *Medieneinsatz im Deutschunterricht in Rumänien unter Berücksichtigung deutscher Bilingualismusrreste*. München (Dissertation). Digitale Hochschulschriften der LMU. [[http://edoc.ub.uni-muenchen.de/7356/1/Gabor Lavinia Emeline.pdf](http://edoc.ub.uni-muenchen.de/7356/1/Gabor_Lavinia_Emeline.pdf)] (Stand: 18. 04. 2008).
11. Grießhaber, Wilhelm (2005): *Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb: Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse*. [<http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/pub/tprofilanalyse-azm-05.pdf>] (Stand: 18. 04. 2008)
12. Grießhaber, Wilhelm (2006): Die Entwicklung der Grammatik in Texten vom 1. bis zum 4. Schuljahr. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.), 150 - 167.
13. Haberzettl, Stefanie (2005): *Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache*. Tübingen: Niemeyer.
14. Hösch, Edgar (2007): *Geschichte des Balkans*. München: C.H. Beck.
15. Jeuk, Stefan (2006): Zweitspracherwerb im Anfangsunterricht – Erste Ergebnisse. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg i.Br.: Fillibach, 186 - 202.
16. Jeuk, Stefan (2008): „Der Katze jagt den Vogel“. Aspekte des Genuserwerbs im Grundschulalter. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.). *Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen*. Freiburg i.Br.: Fillibach, 135 -150.
17. Jeuk, Stefan; Schäfer, Joachim (2008): „Der, die, das – ist mir doch egal“. In: *Grundschule Deutsch* 18, 11-15.
18. Köpeczi, Bela u.a. (Hrsg.) (1989): *Kurze Geschichte Siebenbürgens*. In: [<http://mek.oszk.hu/02100/02113/html/index.html>] (Stand: 18. 04. 2008).
19. Meerholz-Härle, Birgit/Tschirner, Erwin (2008): Processibility Theory: Eine empirische Untersuchung. In: Aguado, K./Riemer, C. (Hrsg.): *Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen)*; Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 155-175.
20. Melenk, Hartmut (Hrsg.) (2004): *Amerikanische Kinder lernen Deutsch. Spracherwerb im Immersionsprogramm*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
21. Reich, Hans H. (2004): *Die sprachliche Entwicklung türkisch-deutscher Grundschüler in Hamburg*. Universität Koblenz-Landau (masch.).

Deutschunterricht in Rumänien - Vorbild für Deutschland?
Ein Vergleich anhand von Schülertexten
Stefan Jeuk

22. Rost-Roth, Martina (2008): Der zweitsprachliche Erwerb der Interrogation. Theoretische Implikationen und empirische Befunde. In: Ahrenholz, B./Bredel, U./Klein, W./Rost-Roth, M./Skiba, R. (Hrsg.): *Empirische Forschung und Theoriebildung. Beiträge aus Soziolinguistik, Gesprochene-Sprache- und Zweitspracherwerbsforschung*. Festschrift für Norbert Dittmar zum 65. Geburtstag. Frankfurt/Main: Lang, 307-319.
23. Tracy, Rosemarie (2007): *Wie Kinder Sprachen lernen*. Tübingen: Francke.
24. Wegener, Heide (1995). Das Genus im DaZ-Erwerb. Beobachtungen an Kindern aus Polen, Rußland und der Türkei. In Handwerker, B. (Hrsg.): *Fremde Sprache Deutsch*. Tübingen: Narr, 1-24.

Prof. Dr. Stefan Jeuk ist seit 2004 Juniorprofessor am Institut für Sprachen, Abteilung Deutsch und Leiter des Sprachdidaktischen Zentrums. Er absolvierte in Lehramt an Grund- und Hauptschulen (Deutsch und Musik), Lehramt an Sonderschulen (Sprachbehindertenpädagogik und Geistigbehindertenpädagogik) und Diplompädagogik.

Seine Arbeitsschwerpunkte sind folgende: Spracherwerb und Mehrsprachigkeit, Zweitspracherwerb in Minderheitensituationen, Sprachförderung und Förderunterricht bei Kindern mit Migrationshintergrund, Anfangsunterricht im Fach Deutsch, Lernschwierigkeiten im Anfangsunterricht Deutsch.