

**MEDIENEINSATZ IM DEUTSCHUNTERRICHT IN RUMÄNIEN
UNTER BERÜCKSICHTIGUNG DEUTSCHER
BILINGUALISMUSRESTE**

Inaugural-Dissertation
zu Erlangung des Doktorgrades der Philosophie
an der Ludwig-Maximilians-Universität
München

vorgelegt von

Lavinia Emeline Gabor

aus
Temeschburg

München 2007

Referent: Prof. Dr. Dr. h.c. Kurt Rein

Koreferent: Prof. Dr. Elmar Seibold

Tag der mündlichen Prüfung: 12.02.2007

Inhalt

Vorwort	5
Einleitung	9
I. Sprachliche und kulturelle Entwicklungsstufen des Deutschen in südost- und osteuropäischen Siedlungsgebieten	
1. Zur Herkunft des Deutschen in Rumänien	11
1.1. Die Siebenbürger Sachsen	11
1.2. Die Banater „Schwaben“	12
1.3. Andere deutsche Emigrantengruppen	13
1.4. Die Rumäniendeutschen nach 1918	14
1.5. Der heutige Status der deutschen Minderheit	15
2. Zur Sprachinselbildung in Südost- und Osteuropa	17
2.1. Definition des Begriffs „Sprachinsel“	17
2.2. Sprachlich-methodische Aspekte der Sprachinselentstehung in SO- und Osteuropa	18
2.3. Die Donauschwaben und ihre Sprache	20
2.4. Einteilung der donauschwäbischen Sprache	21
3. Aktuelle Sprachinselverhältnisse in Südost- und Osteuropa	24
3.1. Zur sprachlichen Situation des Deutschen in Südosteuropa	25
3.2. Dialektologische Forschungen in Vergangenheit und Gegenwart zu den südostdeutschen Sprachinseln	26
4. Aktueller „Dialektverlust“ in den deutschen Sprachinseln Südosteuropas	30
4.1. Peter Maitz’ „Alternativtheorie“ zum drohenden „Dialektverlust“ in den deutschen Sprachinseln Südosteuropas	30
4.2. Aspekte der Varianz und der Sprachinnovation bei den Ungarn- und Russlanddeutschen	33
5. Die gegenwärtigen Veränderungen der Sprachinseln in Rumänien (Dialektverlust)	38
5.1. Die heutige Lage der deutschen Sprache im rumänischen Banat	41
5.2. Die sprachliche Situation der Deutschen in Temeschburg	42
II. Deutschunterricht des rumänischen Schulwesens	
6. Deutsch in Rumänien	46
6.1. Die Entwicklung des donauschwäbischen Schulwesens	46
6.2. Das Nikolaus–Lenau–Lyzeum in Temeschburg als Beispiel einer rumäniendeutschen Schule im Banat	48
6.3. Das Brukenthal-Lyzeum in Hermannstadt als Beispiel einer rumäniendeutschen Schule in Siebenbürgen	49
6.4. Die Deutsche Schule in Bukarest	50
6.5. Das Bildungswesen in der Bukowina	52
7. Das kulturelle Leben der Rumäniendeutschen	54
7.1. Das kulturelle Leben in Rumänien vor 1989	54
7.2. Die Auswanderung der deutschen Minderheit nach 1989	54
7.3. Das kulturelle Leben der Gegenwart	57
7.3.1. <i>Das Demokratische Forum der Deutschen</i> in Rumänien	59
7.3.2. Förderung der Rumäniendeutschen durch die Bundesrepublik Deutschland	60

7.4. Die aktuellen Stützen der deutschen Kultur und Sprache	60
7.4.1. Formen des literarischen Lebens	61
7.4.2. Der Jugendtrachtenverein <i>Banater Rosmarein</i>	62
7.4.3. Das Deutsche Staatstheater Temeschburg	62
7.4.4. Andere kulturelle Einrichtungen	63
III. Spezifische Probleme des Deutschunterrichts und seiner Methodik in Rumänien	
8. Der Deutschunterricht als integraler Bestandteil des rumänischen Schulwesens	64
8.1. Schulen mit Deutsch als Muttersprache oder Zweitsprache. Ein Vergleich zwischen den Schuljahren 1982/83 und 2003/04	64
8.2. Schulen mit Deutsch als Fremdsprache	65
9. Die Ausbildung der deutschsprachigen Kindergärtnerinnen, Grundschul- und DeutschlehrerInnen	68
9.1. Die didaktische Ausbildung deutschsprachiger Fachkräfte	68
9.2. Methodische und pädagogische Fortbildung der Deutschlehrer	69
9.3. Bildungsziele des rumänischen Kultusministeriums	69
9.4. Durchführung des Programms auf territorialer Ebene	70
9.5. Kooperationen mit deutschsprachigen Ländern	70
10. Pädagogische Probleme der Zweisprachigkeit und Mehrsprachigkeit	72
10.1. Grundlagen des Bilingualismus	72
10.2. Definitionen der Zweisprachigkeit	73
10.3. Erscheinungsformen der Zweisprachigkeit	76
10.3.1. Die „natürliche“ Zweisprachigkeit	76
10.3.2. Typen des Bilingualismus	76
10.4. Programme bilingualen Unterrichts in Rumänien	79
10.5. Probleme der Zweisprachigkeit der Schüler am Nikolaus–Lenau-Gymnasium	81
IV. Das historische Deutsch und das gegenwärtige Rumänien(hoch)deutsche	
11. Besonderheiten der deutschen Sprache des Banats in der Vergangenheit	85
11.1. Der gleichzeitige Gebrauch von österreichischen und süddeutschen Wörtern	86
11.2. Einflüsse der deutschen Umgangssprache und der deutschen Mundarten im Banat	90
12. Die gegenwärtige linguistische Situation des Deutschen im Banat	92
12.1. Definition und Stellung der Kontrastiven Linguistik	92
12.2. Transfer und Interferenz	92
12.3. Ursachen der Interferenz- und Sprachfehler	94
13. Formen der Interferenz aus dem Rumänischen im Deutschen	95
13.1. Die semantische Interferenz (Bedeutungserweiterung oder Bedeutungsverschiebung)	95
13.2. Lehnübersetzungen	101
13.3. Interferenzen im Bereich der Phraseologie	103
13.4. Interferenzen in der Rechtschreibung	106
13.5. Interferenzen im grammatischen Bereich	107
13.6. Interferenzen im Bereich des Satzbaus	111
13.7. Interferenzerscheinungen in der gesprochenen Sprache	113

V. Die Rezeption der Kontrastivik und ihre Verwendung im SEI-Programm (System für Erziehungs-Informatik)

14. Die Funktion der Fehleranalyse im computergestützten Deutschunterricht	115
14.1. Grundlagen der Fehleranalyse und der Kontrastiven Linguistik	115
14.1.1. Fehleranalyse und Spracherwerbsforschung	116
14.1.2. Die Fehleranalyse in der Kontrastiven Linguistik	117
14.2. Modelle der Fehleranalyse	117
14.2.1. Das Modell von Nickel und Wagner	118
14.2.2. Erweitertes Modell nach Nickel und Wagner	118
14.2.3. Das Kontrastivik-Modell nach Di Pietro	119
14.3 Die Stellung der Kontrastivik in der Fehlerkunde	120
14.4. Bestimmung der Interferenzfehler bei Schülern	120
15. Systematik einer deutsch – rumänischen kontrastiven Fehleranalyse	137
15.1. Fehleranalyse in der Morphologie	137
15.2. Fehleranalyse im Satzbau	143
16. Das SEI - Programm in den rumänischen Schulen	147
16.1. Form und Methode des SEI-Programms	147
16.2. Entwicklungsphasen des SEI-Programms	148
16.3. Das Management des Multimedia-Erziehungsprogramms	149
16.4. Die Entwicklung didaktischer Projekte innerhalb des SEI-Programms	151
16.5. Kritische Bewertung des SEI-Programms	152
16.6. Computerausstattung für den Deutschunterricht der Schulen in Temeschburg (Stand 2006)	153
16.6.1. Das Nikolaus-Lenau-Lyzeum	153
16.6.2. Das Nationale Banater Kollegium	154
16.7. Auswertung der Schüler - Fragebogen (Stand Januar 2006)	154

VI. Grundlegende Aspekte des Einsatzes elektronischer Medien im Sprachunterricht

17. Voraussetzungen des Medieneinsatzes im Deutschunterricht	158
17.1. Begriffe und Definitionen	158
17.2. Entwicklung des Medieneinsatzes im Unterricht	159
17.3. Medienkompetenz der Lehrer und Schüler	160
18. Lernen durch Lehren mit den neuen Medien	162
18.1. Positionen verschiedener Lerntheorien	162
18.1.1. Der Behaviorismus (seit 1950) oder das „Lernen durch Verstärkung“	162
18.1.2. Die kybernetische Lerntheorie (zwischen 1960-1970)	164
18.1.3. Das Lernen am Modell	164
18.1.4. Der Kognitivismus oder das „Lernen durch Einsicht“	165
18.1.5. Der Konstruktivismus oder das „Lernen durch Erleben und Interpretieren“	166
18.2. Praktische Umsetzung des Konstruktivismus mit Hilfe der neuen Medien	167
18.2.1. Offene Lernumgebung	167
18.2.2. Die Lehrerrolle	168
18.2.3. Die Lernerrolle	168
18.2.4. Die Evaluation	169

18.3. Praktische Bedeutung der neuen Medien für das Lernen durch Lehren: Bewährung im Schulalltag	170
18.4. Computergestützte Sozialformen im heutigen Deutschunterricht	171
VII. Methodik und praktische Einsatz elektronischer Medien im gegenwärtigen und zukünftigen muttersprachlichen Deutschunterricht in Rumänien	
19. Didaktische Konzepte für den computergestützten Unterricht	175
19.1. Das lehrerzentrierte Konzept	175
19.2. Das modulatorientierte Konzept	175
19.3. Das aufgabenorientierte Konzept	176
19.4. Das systemorientierte Konzept	176
19.5. Das entdeckungsorientierte Konzept	177
19.6. Der Projektunterricht	177
19.7. Modell eines spezifischen Projektes im Deutschunterricht	178
20. Mediendidaktische Überlegungen zum Computereinsatz im Deutschunterricht	180
20.1. Entwicklung des Computereinsatzes	180
20.2. Verwendung des Computers im Deutschunterricht	181
20.2.1. Der PC und das Internet als Lerngegenstände	182
20.2.2. Der Computer als Werkzeug im Deutschunterricht	183
20.2.3. Der PC und das Internet als Kommunikationsmittel	184
20.2.4. Der Computer als Lehr- und Lernmedium	187
20.3. Didaktische Merkmale der neuen Medien	190
20.4. Umsetzung der formellen Lehrpläne für den gezielten Computereinsatz	192
VIII. Praxisbeispiele für den Einsatz elektronischer Medien im muttersprachlichen Deutschunterricht in Rumänien	
21. Vorschläge zum Computereinsatz im muttersprachlichen Deutschunterricht in Rumänien	193
21.1. Ein Beispiel des computergestützten Aufsatzunterrichts	193
21.2. Das Lehrbuch der achten Klasse	195
21.3. Das Projekt „Reporter unterwegs“	196
21.3.1. Der Vergleich zweier Zeitungen im Internet	199
21.3.2. Homepage-Beschreibung zweier Zeitungen aus dem Internet	200
21.4. Das landeskundliche Projekt „Ein virtueller Besuch im rumänischen Banat“	200
21.4.1. Projektbeschreibung und Unterrichtsmaterialien	200
21.4.2. Projektverlauf	201
21.4.3. Methodisches und didaktisches Konzept der Unterrichtsreihe	203
21.5. Zusammenfassung der Vor- und Nachteile des Computers im Sprachunterricht	204
21.6. Schlussfolgerungen zur Computerdidaktik	206
Anhang	209
Bibliographie	210

Vorwort

Der gegenwärtige politische Zustand nach dem Zusammenbruch des kommunistischen Systems in Südosteuropa hat zur Folge, dass sich zahlreiche Länder, unter ihnen auch Rumänien, auf wirtschaftlicher und kultureller Ebene dem Westen öffnen. Der sich vollziehende Austausch zwischen den Institutionen und Menschen ist die Voraussetzung eines neuen abendländischen Lebens und stellt eine unverzichtbare Notwendigkeit für die Entwicklung eines vereinten Europas dar.

Am augenfälligsten sind die vielfältigen Möglichkeiten des langsam zusammenwachsenden Kontinents in wirtschaftlichen Bereichen. Keinesfalls ist nur der Westen der gebende Partner, denn in Rumänien existieren wirtschaftliche Komplexe mit beachtlichem Entwicklungspotential und eine breite Schicht von Ingenieuren und Wissenschaftlern, die hauptsächlich in den Naturwissenschaften eine hervorragende Ausbildung mitbringen. Diese Qualifikationen wirken sich besonders im Bereich der Informatik positiv aus, aber auch in der Autoindustrie zeigen sich technisches Können und kaufmännische Fähigkeiten, die z. B. zur Produktion von sehr preiswerten Autos in rumänisch-französischer Kooperation den Weg eröffneten.

Trotz mancher Umweltpannen hat die Schwerindustrie glänzende Aussichten einer Weiterentwicklung, da zu einer relativen Unabhängigkeit von Rohstoffen aufgrund eigener Ressourcen ein sehr günstiges Niveau der Personalkosten tritt. Im Hinblick auf den internationalen Handel ist darauf hinzuweisen, dass der rumänischen Regierung sehr daran gelegen ist, die Bundesrepublik Deutschland als wirtschaftlichen Partner zu gewinnen.

Dies geschieht unter anderem durch eine Öffnung als Absatzgebiet für deutsche Waren und als Ort für industrielle Produktion, die aus Kostengründen zunehmend aus Deutschland in Länder mit niedrigerem Lohnniveau verlagert wird. In diesem ökonomischen Prozess werden notwendige High-Tech-Erkenntnisse und hochentwickeltes Management-Know-How nach Rumänien transferiert.

Durch diese Entwicklung wird das Land an der Donau zu einem Wirtschaftsraum mit Zukunft, in dem die Handelsverbindungen und Produktionskooperationen auch durch sprachliche und kulturelle Annäherungen begleitet werden müssen, damit die Auswüchse eines globalisierten Kapitalismus vermieden werden. Für ein intensiveres Kennenlernen der Bürger Rumäniens und Deutschlands liegt im Tourismus ein hohes Potential, denn die weiten Strände am Schwarzen Meer bieten mit ihren preisgünstigen Angeboten ein attraktives Reiseziel besonders für junge kinderreiche Familien. Hier wird es von großer Wichtigkeit sein, dass von rumänischer Seite für Werbemaßnahmen in Deutschland und für die Ausbildung von Servicepersonal in den touristischen Gebieten der Verwendung der deutschen Sprache ein noch stärkeres Gewicht als bisher beigemessen wird.

Besonders in kulturellem Bereich ist eine Verflechtung der beiden Länder zu beobachten, da sich über viele Jahrhunderte hinweg eine natürlich gewachsene Bindung aufgrund mehrerer Zuwanderungswellen aus Deutschland ergeben hat. Tausende von Deutschen waren als Bauer und Handwerker in die fast menschenleeren Weiten des Donaugebiets gerufen worden, sie brachten neben handwerklichen Fertigkeiten auch Sprache und Kultur ihrer alten Heimat mit. Die Umwälzungen des zwanzigsten Jahrhunderts ließen in großen Gebieten Rumäniens durch die Rückwanderung der deutschen Siedler zunächst ein

Vakuum entstehen, in dem die Erinnerung an die Leistungen und Lebensformen der früheren Banater und Siebenbürger Bewohner zu verblassen droht.

Mit der Öffnung der osteuropäischen Länder hat sich nun die einmalige Chance ergeben, sozusagen im letzten Augenblick an die Brückenfunktion zwischen Ost und West in Rumänien anzuknüpfen und die alte sächsische und donauschwäbische Tradition wieder zu beleben und neu zu gestalten.

Hierzu ist der Erhalt bzw. die Reaktivierung der noch zwischen den Kriegen verwendeten deutschen Sprache eine wichtige Voraussetzung, die zu einem sprachlichen Austausch zwischen Mitteleuropa und dem alten Donauland führen werden. Da nicht mehr auf ein umfassendes deutschsprachiges Reservoir in Rumänien zurückgegriffen werden kann, ist die Vermittlung der deutschen Sprache durch Kurse und Unterricht in den Schulen unumgänglich. Die Pädagogik und Didaktik haben in den vergangenen Jahrzehnten eine beträchtliche Weiterentwicklung erfahren, die durch den Einsatz der neuen Medien auch der Vermittlung deutscher Sprachkenntnisse zugute kommen sollte.

Die Erfahrung zeigt, dass es in der Vergangenheit und in zunehmendem Umfang in der Gegenwart zwei Arten von Institutionen gibt, die auf breiter Ebene für die Verbreitung der deutschen Sprache und Kultur tätig sind. In erster Linie sind dies die deutschen Elitelymnasien in Hermannstadt, Temeschburg, Kronstadt und Bukarest, die einer immer größeren Zahl von hauptsächlich rumänischsprachigen Schülern mit häufig verschiedenen sprachlichem elterlichem Hintergrund die Kultur und den Sprachraum Mitteleuropas eröffnen. Daneben haben auch andere Zentren die Aufgabe des Deutschunterrichts übernommen: zu nennen sind die universitären Sprachkurse, die von deutschen Lektoren gehalten werden, das Deutsche Forum in Rumänien und das Goethe Institut in Bukarest. Für diese Zentren, aber auch für die deutschsprachigen Zeitungen in Rumänien ist es ein Anliegen und eine selbstverständliche Aufgabe, die deutsche Sprache in ihrem Reichtum richtig in Wortwahl und Grammatik zu präsentieren.

Das Ziel, die deutsche Sprache im mündlichen und schriftlichen Gebrauch möglichst fehlerfrei zu beherrschen, kann für die Lehrkräfte an den genannten rumänischen Instituten durch fachliche Fortbildungsveranstaltungen und durch einen Lehreraustausch entscheidend gefördert werden. Von gleicher Bedeutung ist es aber, dass die rumänischen Jugendlichen in der Beschäftigung mit der deutschen Sprache ein unverzichtbares Mittel erkennen, den Weg in die mitteleuropäische Welt zu gehen. Zahlreiche Angebote stehen ihnen dabei zur Verfügung, ob es sich nun um Reisestipendien in den deutschsprachigen Raum zur Erweiterung der Sprachkompetenz oder die Vermittlung von Au – pair - Stellen für mehrere Monate oder kurzfristige Aushilfsjobs mit der Möglichkeit eines begleitenden Sprachkurses handelt.

Seit einigen Jahren baut sich die sprachliche Annäherung „von unten“, d.h. von der jungen aufgeschlossenen Generation auf dem Weg zu einem vereinten Europa auf, so dass sich in Rumänien ein kultureller Klimawandel gegenüber Deutschland feststellen lässt. Dies führt dazu, dass auch bei Präsentationen auf internationaler Ebene die Annäherung zwischen den Ländern Mitteleuropas und Rumänien sichtbar wird. Als Beispiel hat auf der Frankfurter Buchmesse der große Gemeinschaftsstand von Verlagen, die ihre literarische Produktion nicht nur in rumänischer, sondern auch in deutscher Sprache präsentierten, große Beachtung erfahren. Ein besonderer Beweis für die neue kulturelle und sprachliche Verflechtung der beiden Länder war die Tatsache, dass die bisher nur deutschsprachige Schriftstellerin Herta Müller ein Buch in einer rumänischsprachigen Originalausgabe persönlich vorstellte.

Mit dem sich auf verschiedenen Ebenen inzwischen entwickelten Austausch zwischen Deutschland und Rumänien hat sich die Notwendigkeit einer qualitativ hochstehenden sprachlichen Kommunikation ergeben. In diesem Zusammenhang ist deshalb aus wissenschaftlichen und praktischen Gründen eine Erforschung der sprachlichen rumänischen Einwirkungen im Rumäniendeutschen von nicht zu unterschätzender Bedeutung. Nach einer Sammlung und Analyse typischer Interferenzerscheinungen, d.h. der Übertragung muttersprachlicher Strukturen in die Fremdsprache, ergibt sich die pädagogische Notwendigkeit, aufgrund dieser neuen Erkenntnisse Sprachprogramme zu entwickeln und in den Unterrichtsinstitutionen einzusetzen, damit eine sprachliche Kommunikation nach den Regeln der deutschen Hochsprache unter besonderer Berücksichtigung der linguistischen Voraussetzungen bei den Lernenden mit deutschrumänischem Sprachhintergrund gefördert und gesichert wird.

Die vorliegende Untersuchung ist im Blick auf ein sich wandelndes und öffnendes Europa geschrieben worden, um ein vertieftes gegenseitiges Verständnis zwischen Deutschland und Rumänien zu ermöglichen.

Auf der Grundlage der beobachteten historischen Veränderungen haben sich einige Fragestellungen ergeben, die zu einer Reihe von Hypothesen und Schlussfolgerungen führen:

- Wie in großen Teilen West- und Mitteleuropas sollten die besten Medien Anwendung für den Unterricht finden und im Rahmen dieser Untersuchung auf ihre Möglichkeiten und Grenzen untersucht werden.
- Auf dem Gebiet des Deutschunterrichts in Rumänien sind im Gebrauch moderner Medien noch beträchtliche Defizite zu beobachten.
- Der sehr von der Tradition bestimmte Deutschunterricht muss sich in großem Umfang der kommunikativen Didaktik öffnen.
- Der einzuführende Computerunterricht sollte sich auf bisherige Erfahrungen stützen, diese aber mit der in West- und Mitteleuropa entwickelten Mediendidaktik verknüpfen.
- Ziel ist ein theoretisch und pragmatisch fundierter Unterricht mit den Schwerpunkten Wortschatz und Syntax im kommunikativen Rahmen des Unterrichtsgesprächs und der Teamarbeit.
- Die spezifische Sprachsituation in Rumänien führt durch die computergestützte Fehleranalyse zu einer verbesserten Sprachkompetenz, die Methode der Wahl ist „learning by doing“
- Oberstes Lernziel des Deutschunterrichts an rumäniendeutschen Schulen ist die Entwicklung einer fundierten Sprachfertigkeit, die sich auf der Einsicht in die historische Rolle der deutschen Sprache in Rumänien und die historisch bedingten Wechselwirkungen zwischen deutscher und rumänischer Sprache berufen kann.

Das Motiv für meine Arbeit ist in meiner persönlichen Lebensgeschichte begründet. Ich bin mütterlicherseits eine Banater Schwäbin und väterlicherseits eine Rumänin, also in beiden Kulturen aufgewachsen, in denen ich mich immer wohlfühlt habe. Ich bedauere, wie meine Banater und rumänischen Freunde den Exodus so vieler Rumäniendeutsche nach der Wende angetreten haben, weil eine fast Jahrtausende alte Kulturtradition auszusterben droht, die sich im gesamten Donaauraum als fruchtbar erwiesen hat.

Aufgrund meiner besonderen Herkunft und des Aufwachsens in dem renommierten deutschen Lenau-Gymnasium, des Germanistikstudiums in Rumänien, meiner Bewunderung für die romanische Fülle des Geistes und die deutsche Gründlichkeit, bewegt mich schon lange der Gedanke, mit dieser Arbeit einen bescheidenen Beitrag zur Erhaltung

der deutschen Sprache und Kultur in Rumänien zu leisten und eine positive Weiterentwicklung zum Nutzen beider Volksgruppen und zur Bewahrung eines Teils der süd-ost-europäischen Kultur zu unterstützen.

Ich bedanke mich für die zahlreichen Anregungen. Mein besonderer Dank gilt meinem Doktorvater Prof. Dr. Dr. h.c. Kurt Rein, der mich geduldig ermutigt hat, dieses komplizierte Vorhaben ins Werk zu setzen. Ich bedanke mich bei meinem Zweitkorrektor, Prof. Dr. Elmar Seebold, der mit kritischem Auge auf die Feinheiten der Terminologie hinwies. Ebenso danke ich der Direktorin des Lenau-Gynasiums in Temeschburg, Frau Balogh und der Deutschinspektorin des Kreises Temesch, Frau Viorica Rosu, den Germanistikkollegen dieser Schule und den Schülern, die mir im experimentierenden Unterricht mit großem Interesse und Anteilnahme folgten. Für bibliothekarische Unterstützung bedanke ich mich bei Prof. Dr. Stefan Sienerth vom Südostdeutschen Institut in München sowie auch bei Dr. Helmut Kelp für die bibliographische Ratschläge zur germanistischen Linguistik in Rumänien. Wichtige Hinweise verdanke ich Oberstudienrat Dr. Ruprecht Volz.

Dieses langjährige Projekt hatte natürlich auch Auswirkungen auf meine Familie in Temeschburg, die die notwendigen Forschungsaufenthalte in München mit Geduld und Ermutigung unterstützt hat. Ihnen allen, besonders meiner Mutter, meiner Tochter Andreea und meinem Mann sei von Herzen gedankt.

Einleitung

Die vorliegende Arbeit unternimmt den Versuch, die besondere Rolle der deutschen Sprache und Kultur in Rumänien in Vergangenheit und Gegenwart kurz zu beschreiben und auf der Grundlage der gewonnenen Ergebnisse ein didaktisches Konzept für den Deutschunterricht an Schulen und Universitäten zu entwickeln, das unter Berücksichtigung bilingualer Reste und der aktuellen Interferenzforschung Möglichkeiten und Formen des Einsatzes moderner Medien im Unterricht ausführlich beschreibt und dadurch Wege gemeinsamer Zukunftsgestaltung für Mittel- und Osteuropa erschließt.

Im ersten thematischen Block, der fünf Kapitel umfasst, wird die Vorgeschichte der deutschen Sprachinseln in Rumänien seit der ersten Einwanderungswelle des Siebenbürger Sachsen seit 800 Jahren beschrieben. Nach einer Übersicht über die Sprachinselbildung in Südost- und Osteuropa wird auf die aktuellen Verhältnissen eingegangen, die von einem Dialektverlust bzw. verwandten Veränderungen der sprachlichen Situation gekennzeichnet sind und anhand des Beispiels Temeschburg eingehender behandelt werden.

Der Schwerpunkt innerhalb des folgenden zweiten thematischen Blocks (Kapitel 6 und 7) liegt auf der Entwicklung des deutschsprachigen Schulsystems in Rumänien und betrachtet auch die vielfältigen kulturellen Formen der Rumäniendeutschen, die sich auch nach den Veränderungen des Jahres 1989 in erstaunlichem Reichtum erhalten haben.

Die folgenden Kapitel 8 bis 10 behandeln die besondere pädagogische Situation im Deutschunterricht und die daraus erwachsenden Bedingungen in der Ausbildung des deutschsprachigen Lehrpersonals. Die dabei auftretenden Schwierigkeiten sind ursächlich auf das Problem der Zweisprachigkeit bzw. Mehrsprachigkeit zurückzuführen, das im Zentrum des folgenden thematischen Blockes IV steht. Im elften Kapitel wird zunächst die Sonderrolle der deutschen Sprache in den vergangenen 200 Jahren beschrieben und zur gegenwärtigen Situation des Deutschen im Banat weitergeführt. Diese Beobachtungen führen zu dem linguistischen Phänomen der Interferenz, die im 13. Kapitel in ihren verschiedenen grammatischen Erscheinungsformen detailliert betrachtet wird.

Auf der Basis der Erkenntnisse moderner Sprachwissenschaft werden die Möglichkeiten der Informationstechnik im computergestützten Deutschunterricht im fünften thematischen Block (14. bis 16. Kapitel) dargestellt. Obwohl es für den Sprachunterricht noch kein von staatlichen Stellen entwickeltes elektronisches Programm gibt, wie es z. B. für einige naturwissenschaftliche Fächer in Form des SEI-Programms vorliegt, wird auf der Grundlage der kontrastiven Linguistik ein Modell der Fehleranalyse im 15. Kapitel entwickelt, das die methodischen und sachlichen Voraussetzungen für die Produktion eines speziellen SEI-Programms als Medium im Deutschunterricht liefern kann.

Die folgenden drei thematischen Blöcke widmen sich den verschiedenen Aspekten des praktischen Einsatzes elektronischer Medien im Sprachunterricht. Da sich dieses technische Instrumentarium und die Diskussion über seine methodischen und didaktischen Implikationen im rumänischen Schulsystem noch im Anfangsstadium befinden, haben die Kapitel 17 bis 19 in ihren referierenden Charakter primär die Funktion einer Handreichung, die einen Überblick über verschiedene theoretische Positionen in der Unterrichtsorganisation bietet. Der Schwerpunkt liegt dabei auf dem Einsatz der modernen Informationstechnik im Deutschunterricht und die Verknüpfung mit einem curricularen Programm, das die besondere Situation der rumäniendeutschen Schulen berücksichtigt.

Das abschließende 21. Kapitel macht konkrete Vorschläge zum Computereinsatz im muttersprachlichen Deutschunterricht, indem verschiedene Aufsatzformen und Projekte unter Verwendung von Computer und Internet vorgestellt werden. Neben den Vorteilen der modernen Medien werden aber auch die Probleme beim Einsatz des Computers im Sprachunterricht behandelt, so dass eine realistische Bewertung der aktuellen pädagogischen Situation mit einer Darstellung der zukünftigen Möglichkeiten eines verantwortungsvollen Deutschunterrichts an rumänischen Schulen verbunden ist.

Damit leistet die aus theoretischer Fachliteratur und noch stärker eigenen empirischen Versuchen in der Klasse erwachsene Arbeit einen ertragreichen Beitrag zur Effektivität des Deutschunterrichts in der besonderen Situation Rumäniens, der nicht nur für die deutsche Sprache und Kultur sehr wünschenswert ist, sondern auch darüber hinaus für Rumänien auf seinem Weg in die Europäischen Union von großem praktischem Nutzen sein könnte.

I. Sprachliche und kulturelle Entwicklungsstufen des Deutschen in südost- und osteuropäischen Siedlungsgebieten

1. Zur Herkunft des Deutschen in Rumänien

1.1. Die Siebenbürger Sachsen

Die Siebenbürger Sachsen kamen im 12. Jahrhundert unter dem ungarischen König Géza II. (1141 - 1162) aus dem Rheinland (Trier, Aachen, Köln), Bayern, Luxemburg, Flandern, Niedersachsen. Die Hauptmasse bildeten wohl die Rhein- und Moselfranken, deren Mundart sich durchsetzte und viele Übereinstimmungen mit dem Luxemburgischen zeigte. In beiden Fällen handelt es sich heute um Reliktmundarten, die weniger dem Einfluß des Hochdeutschen ausgesetzt waren. Die deutschen Kolonisten im eigentlichen Ungarn werden bereits in den Gesetzen des Königs Koloman (1095-1116) als „Freie und Gäste“ (liberi et hospites) bezeichnet¹ und erhielten im Osten Ungarn ihre Siedlungsgebiete auf Anweisung des Landesherrn. Sie ließen sich im „Lande jenseits der Wälder“ (terra transsilvana) nieder und sollten es gegen Mongolen - und Tatareneinfälle schützen und wirtschaftlich festigen. Diese ersten Siedler hatten ihren Mittelpunkt um Hermannstadt, Leschkirch und Schenk. Die Bezeichnung "Sachsen" (saxones) geht auf die mittelalterliche ungarische Kanzleisprache zurück, und zwar nicht als Herkunftsbezeichnung, sondern als Name für deutsche Bergleute in ganz Südosteuropa².

Die Ansiedlung der Sachsen in Siebenbürgen weist alle Wesenszüge der deutschen Ostsiedlung auf, wie sie von Günter Franz beschrieben werden: „Weder handelt es sich primär um eine Besiedlung volksleerer Räume, noch um eine Ausrottung oder Vertreibung der Vorbewohner und erst recht nicht um eine Besitznahme zum Zwecke wirtschaftlicher Ausbeutung durch das Mutterland. Aus den Neusiedlungsgebieten floß kein Geldstrom in die alte Heimat zurück, und ebenso gab es keine Leitung der Siedlungsbewegung im Mutterland, wenn man überhaupt bei diesem Geschehen von Leitung sprechen kann. Leiter der Siedlungsbewegung waren allein die Einheimischen und die im Lande zur Herrschaft gelangten deutschen Fürsten ebenso wie der Adel und die Kirche. [...] Die Siedlung stieß daher auch weithin nicht auf Widerstand, ja wurde von den heimischen Fürsten und Edlen gefördert, weil sie Macht und Einkommen der Herren steigerte“³.

Der ungarische König Andreas II. gewährte den Deutschen von Broos/Orăstie bis Draas, für die Hermannstädter Provinz mit den „Sieben Stühlen“ Hermannstadt, Broos, Mühlbach, Reußmarkt, Leschkirch, Schenk, Reps und Schäßburg⁴, 1224 im *Goldenen Brief* – auch *Andreanum* genannt - territoriale, politische und kirchliche Autonomie. Dieser Freibrief enthielt das am besten „ausgearbeitete und weitestgehende Siedlerrecht, welches westlichen Siedlern in Osteuropa verliehen wurde, und stellt das Grundgesetz der Sachsen

¹ Nägler, Thomas (1999): *Die Rumänen und die Siebenbürger Sachsen vom 12. Jahrhundert bis 1848*, hora Verlag Hermannstadt und AKSL Heidelberg, S. 28ff.

² Gottas, Friedrich (1995): *Die Deutschen in Südosteuropa. Von den Ansiedlungen im Mittelalter und im 18. Jahrhundert zur Rückbewegung im 20. Jahrhundert*, in: Grimm, Gerhard/Zach, Krista (Hrsg.): *Die Deutschen in Ostmittel- und Südosteuropa*, Verlag Südostdeutsches Kulturwerk, München, S.13-31.

³ Franz, G. (1970): *Geschichte des deutschen Bauernstandes vom frühen Mittelalter bis zum 19. Jahrhundert*, Stuttgart, S. 99.

⁴ vgl. Anm. 2, S. 51

auf dem Königsboden für viele Jahrhunderte dar⁵“, wie Ernst Wagner ausführte. Ab 1468 fungierte als oberstes Verwaltungsgremium aller Sachsen die so genannte "Sächsische Nationsuniversität" (*Universitas Saxonum in Transsilvania*). Durch den Zusammenschluß zur sächsischen Nationsuniversität verstärkten die Siebenbürger Sachsen, als einer der drei Landstände Siebenbürgens, ihre politische Autonomie. Dagegen wurde in der Zips 1415 die „Brüderschaft der 24 Städte“ geschwächt, durch die Verpfändung 13 Zipser Städte an Polen für fast 350 Jahren (bis 1772)⁶.

Seit 1568 herrschte in Siebenbürgen Religionsfreiheit. Die meisten Siebenbürger Sachsen traten im 16. Jahrhundert während der Reformation zum Luthertum über. Jahrhundertlang konnten sie die Struktur ihres Gemeinwesens bewahren. Erst die 1867 erfolgte Gründung der österreichisch - ungarischen Doppelmonarchie brachte das Ende der Siebenbürger Sachsen als gleichberechtigte ständische "Nation" in Siebenbürgen. Sie verloren mit der Auflösung der oben genannten Nationsuniversität die politische Grundlage ihrer Autonomie⁷.

Die Sachsen hatten nur mehr den Status einer Minderheit⁸. Die *Evangelische Landeskirche A.B.* verwaltete die Schulen, und somit war die Pflege der deutschen Muttersprache gesichert.

1.2. Die Banater „Schwaben“

Die wichtigsten deutschen Siedlungsgebiete, die seit dem Ende des 17. Jahrhunderts, vor allem zwischen dem Frieden von Passarowitz (1718) und dem Ende des 18. Jahrhunderts entstanden, sind das Banat, die Batschka und die „Schwäbische Türkei“. Durch die siegreiche Schlacht bei Peterwardein (1716) öffnete Prinz Eugen von Savoyen den deutschen Siedlern den Weg ins Banat. Er setzte Graf Claudius Florimund Mercy als Kommandanten im Banat ein, das bis 1751 unter Militärverwaltung⁹ stand.

Zwischen 1722 und 1726 kamen ungefähr 15.000 bis 20.000 deutsche Siedler ins Banat. Sie stammten aus dem linksrheinischen Gebiet Rheinpfalz, aus Rheinhessen, Trier, Lothringen und aus Franken, in geringerer Zahl auch aus Bayern, Schwaben und den österreichischen Alpenländern. Im Laufe der Zeit setzte sich bei ihnen die rheinfränkisch - pfälzische Mundart durch.

Während der Regierungszeit Kaiserin Maria Theresias (1740-1780) kamen weitere 22.355 deutsche Siedler. Der dritte Schwabenzug unter Kaiser Josef dem II. (1780-1790) veranlaßte nochmals 30.000 Familien zur Ansiedlung im Banat. Die Siedler der drei Schwabenzüge stammten wieder vor allem aus dem Süd-Westen Deutschlands. Nachdem 1778 die Aufnahme des Banats in den ungarischen Staatsverband erfolgte war, gerieten die

⁵ Wagner, Ernst (1998): *Geschichte der Siebenbürger Sachsen. Ein Überblick*, Edition Wort und Welt, 7. Auflage, S.18.

⁶ Petry, Ludwig (1937): *Das Zipser Deutschtum in seinen kulturellen Beziehungen zu Schlesien vom 16. bis 18. Jahrhundert*, in: *Schles. Jb. F. dt. Kulturarbeit im gesamtschlesischen Raume*.

⁷ vgl. Anm. 5, S. 32ff.

⁸ Bergel, Hans (1996): *Aus dem Spannungsfeld des Südostens entlassen: Die Deutschen*. in: Förster, Horst/ Fassel, Horst (Hrsg.) (1997): *Das Banat als kulturelles Interferenzgebiet. Traditionen und Perspektiven: Beiträge des wissenschaftlichen Kolloquiums vom 12. Oktober 1996 in Temeswar*, Tübingen, Eigenverlag des Instituts für donauschwäbische Geschichte und Landeskunde, Materialien Heft 6, S. 9 – 13.

⁹ Eberl, Immo (1989): *Deutsche Siedlungsgebiete in Südosteuropa nach der Türkenzeit. Die Donauschwaben als „deutscher Neustamm“*, in: Innenministerium Baden-Württemberg (Hrsg.): *Die Donauschwaben. Deutsche Siedlung in Südosteuropa*, Jan Thorbecke Verlag Sigmaringen, S. 89f.

Schwaben unter den Assimilationsdruck der neuen Verwaltung. Ihre Sprache und Tradition wurden stärker verändert als dies bei den Siebenbürger Sachsen nach 1867 der Fall war¹⁰. Die Ungarn waren Katholiken wie die Schwaben und so konnte die deutsche Schule nicht der Kirche unterstellt werden, um die Muttersprache zu sichern^{11 12}.

1.3. Andere deutsche Emigrantengruppen

Im Nordwesten Rumäniens wurden ebenfalls im 18. Jahrhundert von den ungarischen Grundherren die „Sathmarer Schwaben“ angesiedelt, die hauptsächlich aus Württemberg, Franken und dem Rheinland kamen¹³. Die Vorfahren der „Zipser“ in Oberwischau stammten aus Bad Ischl, Gmunden, Ebensee und der Zips und wurden zwischen 1778-1790 als Holzarbeiter und Zimmerleute angestellt. Heute noch werden in Oberwischau zwei verschiedene Dialekte gesprochen: das sogenannte „Zipserische“ und das „Wischauendeutsche“, eine von den Sprechern „taitsch“ genannte oberdeutsche (bairische) Mundart¹⁴. Im 19. Jahrhundert erlebte diese Bevölkerungsgruppe einen rasanten Magyarisierungsprozess, so dass sich nach dem Ersten Weltkrieg nur noch 10% davon zur deutschen Nationalität bekannten¹⁵.

Die „Landler“ sind zwangsweise umgesiedelte österreichische Protestanten, die im 18. Jahrhundert unter Karl VI. und Maria Theresia aus Oberösterreich, Kärnten und der Steiermark nach Siebenbürgen gebracht worden waren¹⁶.

Die Bukowina oder das Buchenland wurde 1774 von österreichischen Truppen besetzt und am 7. Mai 1775 formal von der Hohen Pforte abgetreten. 1781 begann die Einwanderung der deutschen Landbevölkerung (3000-4000 Siedler) aus der Rheinpfalz, Württemberg, den Armutsregionen des Böhmerwaldes und des Bayerischen Waldes, zu denen noch etwa 1000 Handwerker, Kaufleute, Lehrer und Verwaltungsbeamte kamen. Ab Mitte des 19. Jahrhunderts wanderten dazu vereinzelt deutsche Siedler aus Galizien¹⁷ ein. Die Zipser und die Bukowina - Deutschen waren teils evangelisch, teils katholisch¹⁸. Nach dem Ersten Weltkrieg gerieten die Bukowina- und die Galizien-Deutschen in die Rolle konfessioneller und ethnischer Minderheiten, die zugleich einer kulturellen Unterdrückung¹⁹ ausgesetzt waren.

¹⁰ vgl. Anm. 8, S. 81ff.

¹¹ Mileck, Joseph (1999): *Zum Exodus der Rumäniendeutschen: Banater Sanktmartiner in Deutschland, Österreich und Übersee*, Lang Verlag, New York, S. 17-20.

¹² vgl. Anm. 5, S. 9.

¹³ vgl. Anm. 8, S. 92.

¹⁴ Szabó, Csilla Anna (1998): *Der heutige Gebrauch der deutschen Sprache im Sathmarer Gebiet – Ergebnisse einer kontaktinguistischen Voruntersuchung*, in: Gehl, Hans (Herg.): *Sprachgebrauch – Sprachanpassung. Eine Untersuchung zum heutigen Gebrauch der deutschen Sprache in Westrumänien und zur sprachlichen Anpassung der Donauschwaben*, Institut für donauschwäbische Geschichte und Landeskunde, Materialien 11, Tübingen, S. 97.

¹⁵ Born, Joachim/Dickgießer Sylvia (1989): *Deutschsprachige Minderheiten. Ein Überblick über den Stand der Forschung für 27 Länder*, Institut für deutsche Sprache, Mannheim, S. 174.

¹⁶ Buchinger, Erich (1980): *Die „Landler“ in Siebenbürgen. Vorgeschichte, Durchführung und Ergebnis einer Zwangsumsiedlung im 18. Jahrhundert*, Buchreihe der Südostdt. Histor. Kommission, München, S. 31.

¹⁷ Weczerka, Hugo (1961): *Siedlungsgeschichte des Bukowiner Deutschtums*, in: Lang, Franz (Hrsg.): *Buchenland. 150 Jahre Deutschtum in der Bukowina*, Veröffentlichung des Südostdeutschen Kulturwerks, Bd.14, München, S. 23-41.

¹⁸ Klaube, Manfred (1984): *Deutschböhmisches Siedlungen im Karpatenraum*, Marburg/Lahn, S. 57ff.

¹⁹ Wagner, Oskar (1965): *Galiziendeutsche als Universitätsprofessoren*, in: *Heimat Galizien. Ein Gedenkbuch*, Stuttgart, Bad Cannstadt, S. 240-250.

Ein ähnliches Schicksal erlitten die Bessarabien- und Dobrudschadeutschen am Schwarzen Meer, die am Anfang des 19. Jahrhunderts (zwischen 1814 und 1842) unter Förderung des russischen Zaren deutsche Bauerndörfer gegründet hatten^{20 21}.

Die Siebenbürger Sachsen und die Banater Schwaben hatten das Gefühl, in den Jahren 1867-1919 dem ungarischen Staatsnationalismus ausgeliefert zu sein. 1870 feierten die Deutschen in Rumänien deshalb den Aufstieg Bismarck - Deutschlands, da sie ja Gemeinsamkeiten von Sprache, Kultur und Kirche, jedoch verschiedene politische Interessen hatten. Trotz der sprachlichen Magyarisierung wurde das kulturdeutsche Nationalgefühl aber diffus gepflegt und präsentiert. Die sächsischen Intellektuellen (besonders die Pfarrer und die Lehrer) hielten für den Inbegriff des Deutschseins nicht den politisch zersplitterten Staat, sondern die Volkstumsideale ihrer Studienzeit. Vor und nach dem Ersten Weltkrieg fühlten sich die Sachsen und die Schwaben Rumäniens mit dem größten Land deutscher Sprache kulturell und national verbunden.

1.4. Die Rumäniendeutschen nach 1918

In dem nach dem Ersten Weltkrieg entstandene Großrumänien betrug der Anteil der ethnischen Minderheiten an der Gesamtbevölkerung 28% (5 Millionen von 18 Millionen). Die Deutschen stellten mit 750.000 (d.h. 4% der Gesamtbevölkerung im Jahre 1930) die zweitgrößte Gruppe nach den Ungarn dar, wobei 85% dieser Deutschen in Gebieten lebten, die vor 1918 zu Österreich - Ungarn gehörten. Die Zahl der Siebenbürger Sachsen betrug 237.369 (8,2% der Bevölkerung Siebenbürgens). Im Banat waren es nach der Volkszugehörigkeit 275.369 (20,2% der Bevölkerung) und nach der Muttersprache 281.067 (20,6%). Im Sathmarer Gebiet betrug 1930 die Zahl der Deutschen nach der Volkszugehörigkeit 31.067 und nach der Muttersprache 21.845. In der Bukowina bekannten sich zur deutschen Nationalität 75.533 Bewohner (8,9%) und 93.812 Personen (11% der Bevölkerung) gaben Deutsch als ihre Muttersprache. Der Unterschied zwischen den 8,9% und 11% beruhte auf dem Anteil der deutschsprachigen Juden. Bukarest hatte 15.000 Deutsche, andere rumänische Städte zählten zwischen 1000-2000 Personen mit deutscher Sprache²².

In den „Karlsruher Beschlüssen“ vom 1. Dezember 1918 der „Nationalitätenversammlung aller Rumänen aus Siebenbürgen, dem Banat und Ungarn“ wurde die „volle nationale Freiheit für alle mitbewohnenden Völker“ in Aussicht gestellt und jedem Volk wurde „Unterricht (...) in seiner eigenen Sprache durch Personen aus seiner Mitte“ sowie „autonome konfessionelle Freiheit“ zugesichert²³. Am 9. Dezember 1919 unterzeichnete Rumänien unter dem Druck der Großmächte den Minderheitenschutzvertrag, welcher den Minderheiten „Garantien für Freiheit und Gerechtigkeit (...) ohne Rücksicht darauf, welcher Rasse, Sprache und Religion sie angehören“ ermöglichte und garantierte den Sachsen und Szeklern eine regionale Religions- und Schulautonomie²⁴. Diese Bestimmungen und die Zusagen der Karlsruher Beschlüsse wurden aber in der Folgezeit nicht eingehalten und auch nicht in die Verfassung vom März 1923 aufgenommen.

²⁰ Jachomowski, Dick (1984): *Die Umsiedlung der Bessarabien-, Bukowina- und Dobrudschadeutschen*, München, S. 205ff.

²¹ König, Walter (1995): *Die Deutschen in Rumänien seit 1918*, in: Grimm, Gerhard/Zach, Krista (Hrsg.): *Die Deutschen in Ostmittel- und Südosteuropa*, Bd. 1, Verlag Südostdeutsches Kulturwerk, München, S. 252f.

²² vgl. Anm. 21, S. 231-251.

²³ Wagner, Ernst (1976): *Quellen zur Geschichte der Siebenbürger Sachsen, 1191-1975*, Köln, Wien, S. 265.

²⁴ vgl. Anm. 20, S. 253.

Im Herbst 1944 wurde ein Großteil der deutschen Bevölkerung im arbeitsfähigen Alter für mehrere Jahre als Zwangsarbeiter in die Sowjetunion deportiert. Die im Land verbliebenen Rumäniendeutschen verloren alle staatsbürgerlichen Rechte und wurden völlig enteignet. 1951 wurden mehrere tausend Familien in die Region Baragan im Südosten Rumäniens verschleppt und gezwungen, dort neue Dörfer zu gründen.

In den 1960er Jahren sollten die Deutschen wieder als vollwertige Staatsbürger mit gleichen Rechten und Pflichten betrachtet werden. Während des Kommunismus wurden Räte deutscher und anderer Nationalität gegründet, die aber streng von der Partei kontrolliert waren²⁵.

Das erlittene Unrecht und die Diskriminierungen sowie die wirtschaftliche Not der deutschen Minderheitsbevölkerung in Rumänien führten zu einem unwiderruflichen Auswanderungswunsch²⁶.

1.5. Der heutige Status der deutschen Minderheit

Da die Deutschen in Rumänien nach dem Zweiten Weltkrieg nur noch den Status einer Minderheit hatten, soll dieser Begriff definiert werden. Die Brockhaus Enzyklopädie bezeichnet als Minderheit „eine Gruppe von Angehörigen eines Staates, die sich durch Religion, Rasse, Sprache oder auch durch volkstümlich - kulturelle Tradition (ethnisch) von der Mehrheit des Staatsvolkes unterscheiden und durch ein mehr oder weniger deutlich ausgeprägtes Bewußtsein der Gemeinsamkeit und in der Regel räumlich zusammenhängende Siedlung eine besondere soziale Einheit innerhalb der umfassenden staatlichen Gesellschaft bilden“²⁷.

Theodor Veiter versteht unter „Minderheit“ etwas „zugleich Minderberechtigtes, ja nicht selten Minderwertiges“²⁸. Der Begriff „nationale Minderheit“ (aus dem engl. „minority“ = „the non-dominant group“ und „national“ im Sinne von „ethnisch“) wurde in der rumänischen Nachkriegszeit wie in anderen Ostblockländern durch den Begriff „mitwohnende Nationalität“ ersetzt. Wichtig ist besonders die rechtliche Stellung gegenüber der staatlichen Macht, wobei die quantitative Komponente auch eine Rolle spielt²⁹. Dagegen versteht Kloss³⁰ unter „Nationalitäten“ Volksgruppen in einem Wohnstaat, die nicht in deren „Grenznationalstaat“ leben.

Im gegenwärtigen Sprachgebrauch versteht man unter *Minderheit* die nationale Zugehörigkeit, wobei es sinnvoll ist, den Terminus ‚Minderheit‘ in bezug auf kleinere ethnische Gruppen und ihre Sprachen zu vermeiden. Der Grund hierfür ist aus einer gewissen sprachlichen Vorsicht zu erklären, da eine negative Konnotation des Terminus ‚Minderheit‘ festzustellen ist: „Im Augenblick, in dem ich mich als Minderheit beschreibe, gebe ich zu, zu einer Gruppe zu gehören, welche im Verhältnis zu anderen diskriminiert

²⁵ Philippi, Paul (2002): *Ziele der Forumsgründung 1989. Eine Retrospektive*, in: *Deutsches Jahrbuch für Rumänien 2002*, ADZ Verlag, Bukarest, S. 19ff.

²⁶ http://www.wikipedia.de/Banater_Schwaben.

²⁷ Brockhaus Enzyklopädie (1971), Bd. 12, F.A. Brockhaus, 17. Auflage, Wiesbaden, S. 576.

²⁸ Veiter, Theodor, hier zitiert nach Kotzian, Ortfried (1983): *Das Schulwesen der Deutschen in Rumänien im Spannungsfeld zwischen Volksgruppe und Staat*, Augsburg, Selbstverlag, S. 81.

²⁹ Wolf, Josef (1994): *Deutsche Minderheiten in Südosteuropa im Umbruch. Die Volkszählungen 1992*, Institut für donauschwäbische Geschichte und Landeskunde, Materialien Heft 3, Tübingen, S. 25.

³⁰ vgl. Kloss (1987), S. 107f.

oder zumindest stigmatisiert wird, vielleicht unterdrückt wird. Dementsprechend habe ich die Last der Zweisprachigkeit zu tragen³¹.

Unter "ethnischer Minderheit" versteht Reiner³² nicht nur die quantitative Beschreibung in Form eines zahlenmäßigen Verhältnisses einer Mehrheit zu einer Minderheit, sondern sie orientiert den Begriff sowohl an den sozial - strukturellen Zuweisungen für eine Gruppe als auch an der Selbstbeschreibung der Gruppe.

Durch den Minderheitenstatus hat sich auch die ursprüngliche Bedeutung des Wortes *Muttersprache* im Falle der Rumäniendeutschen geändert. Das Wort „Muttersprache“ kommt im Niederdeutschen schon seit 1424, in mittellateinischen Quellen als ‚lingua materna‘ schon im 14. Jahrhundert vor³³. Laut Gesetz der Muttersprache von L. Weisgerber³⁴ ist dies ein Begriff „der die Individualsprache eines Menschen als Teilhabe an der Sprache einer Gemeinschaft erfaßt, in die jeder Sprecher von frühester Jugend an hineinwächst.“ Diese Definition ist nur teilweise für die Rumäniendeutschen anwendbar, da die deutsche Sprache als Alltagssprache trotz aller Bekenntnisse zum Deutschen als Muttersprache für die meisten an zweiter Stelle der Wichtigkeit steht. Somit ist die Sprache der wichtigste Faktor nationaler Identität, die den Zusammenhang zwischen kulturellen Traditionsbestand und politischer Identität ethnischer und nationaler Minderheitengruppen herstellt³⁵. Nach Dietrich ist die Muttersprache die ersterworbene Sprache, „zu der der Sprecher die stärksten emotionalen Bindungen empfindet, die er als sprachlichen Ausdruck der Kulturgemeinschaft ansieht, mit der er sich identifiziert“³⁶. Für Bernatzik ist die Muttersprache „das einzige Merkmal“ zur Ermittlung einer Volkszugehörigkeit³⁷.

³¹ vgl. Anm. 29, S. 52.

³² Reiner, Sabine (1995): *Enklavenpublizistik. Insulare Kommunikation ethnischer Minderheiten*. Eine systemtheoretische Analyse mit einer Untersuchung des „Argentinischen Tageblatts“, agenda Verlag, Münster, S. 17.

³³ Brockhaus Enzyklopädie (1971): Bd. 13, F.A. Brockhaus, 17. Auflage, Wiesbaden, S. 130.

³⁴ Weisgerber, L. (1951): *Das Gesetz der Sprache*.

³⁵ vgl. Anm. 2, S. 71.

³⁶ Dietrich, Rainer (1987): *Erstsprache-Zweitsprache-Muttersprache-Fremdsprache*, in: Ammon, U./Dittmar, N./Mattheier, K.J. (Hrsg.): *Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*, erster Halbband, Walter de Gruyter, New York, S. 352-359.

³⁷ Bernatzik, hier zitiert nach Woschitz (1975), S. 135.

2. Zur Sprachinselbildung in Südost- und Osteuropa

In Kapitel 1 wurde die besondere Bedeutung der deutschen Muttersprache für die deutschrumänische Bevölkerungsgruppe als kennzeichnendes Merkmal ethnischer Bestimmung betont. Die Verwendung einer einheitlichen Sprache in Wortwahl und Syntax bedeutet gleichzeitig ein distinktives Element gegenüber der anderssprachigen Umwelt. Diese Abgrenzung durch die Sprache im Alltagsgebrauch lässt sich nicht nur in Rumänien sondern auch in anderen Ländern Südost- und Osteuropas beobachten. Die Sprachwissenschaft hat für dieses Merkmal sprachlicher Gruppendifinition den Terminus „Sprachinsel“ geschaffen.

2.1. Definition des Begriffs „Sprachinsel“

Walter Kuhn³⁸ beschäftigte sich schon 1934 mit der deutschen Sprachinselforschung, die sowohl zur deutschen Dialektologie als auch durch die auftretenden Interferenzerscheinungen zu der allgemeinen Sprachwissenschaft gehört, indem er die Sprachinseln als geschlossene Lebenseinheiten darstellte, wobei die Entstehung einer Sprachinsel nicht nur auf die abgegrenzte Kolonisation zurückzuführen ist, sondern auch durch Rückzug oder Abspaltung vom eigenen Sprachraum gebildet werden kann.

Helmut Protze definiert 1969 in der Kleinen Enzyklopädie „*Die Deutsche Sprache*“ den Begriff *Sprachinsel* als „von eigenem zusammenhängenden Sprachverband durch fremde Sprachen und Kulturen getrennte Reste“³⁹, deren lange Existenz auf ein kulturelles Eigenleben beruht, da Beziehungen zum umgebenden Staatsvolk und zum Mutterland meistens gering sind. „Die ‚Überdachung‘ ihrer Mundarten durch eine oder mehrere nichtmuttersprachliche Hochsprachen trägt dazu bei, dass die eigene Hochsprache weniger auf die Inselmundarten einwirkt“⁴⁰.

1982 definiert Claus Jürgen Hutterer im Handbuch *Dialektologie* die Sprachinseln als „räumlich abgrenzbare und intern strukturierte Siedlungsräume einer sprachlichen Minderheit inmitten einer anderssprachigen Mehrheit“⁴¹, als räumlich - politische „Enklave“ wie auch als ethnisch – sprachlich - kulturelle „Exklave“.

Peter Wiesinger teilt die Sprachinseln nach dem Grad der Isoliertheit vom Mutterland in ethnokulturell und linguistisch ein und charakterisiert diese als „punktuell oder flächenhaft auftretende, relativ kleine geschlossene Sprach- und Siedlungsgemeinschaften in einem anderssprachigen, relativ größeren Gebiet“⁴².

³⁸ Kuhn, Walter (1934): *Deutsche Sprachinselforschung. Geschichte, Aufgaben, Verfahren*, Plauen, S. 13.

³⁹ Agricola, Erhard/Fleischer, Wolfgang/Protze, Helmut (Hrsg.): *Die Deutsche Sprache*, 1. Bd., Leipzig, S. 291.

⁴⁰ Protze, Helmut (1995): *Zur Erforschung deutscher Sprachinseln in Südost- und Osteuropa. Siedlung, Sprache, Geschichte und Wechselwirkungen*, in: Grimm, Gerhard/Zach, Krista (Hrsg.): *Die Deutschen in Ostmittel- und Südosteuropa*, Bd. 1, Verlag Südostdeutsches Kulturwerk, München, S. 55-85.

⁴¹ Hutterer, Claus Jürgen (1982) in: Besch, Werner/Knoop, Ulrich/Putschke, Wolfgang/Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): *Handbuch der Dialektologie*, Bd. 1, Berlin, New York, S. 178f.

⁴² Wiesinger, Peter (1980): *Lexikon der Germanistischen Linguistik*, Bd. 3., 2. Auflage, Tübingen, S. 491-500.

Mattheier⁴³ setzt für die Entstehung einer Sprachinsel die Anwesenheit einer fremdsprachlichen Sprachgemeinschaft in einem bestimmten Gebiet voraus, die zur ethnischen, sprachlichen und kulturellen Heterogenität führt, wobei im Laufe der Zeit die Minderheit assimiliert wird. Deshalb stellt der Prozess der Assimilation den Mittelpunkt seiner Sprachinseldefinition dar: „...eine durch verhinderte oder verzögerte sprachkulturelle Assimilation, die – als Sprachminderheit von ihrem Hauptgebiet getrennt – durch eine sprachlich/ethnisch differente Mehrheitsgesellschaft umschlossen und/oder überdacht wird und die sich von der Kontaktgesellschaft durch eine die Sonderheit motivierende soziopsychische Disposition abgrenzt bzw. von ihr ausgegrenzt wird“^{43,44}.

Aufgrund der Entstehung werden deutsche Sprachinseln Rumäniens in mittelalterliche Sprachinseln des 12. und 14. Jahrhunderts (die Siebenbürger Sachsen) und neuzeitliche Sprachinseln seit dem 16., insbesondere solche ab dem 18. Jahrhundert (die Banater Deutschen) eingeteilt⁴⁵.

2.2. Sprachlich-methodische Aspekte der Sprachinsellentstehung in Südost- und Osteuropa

Obwohl 1890 Friedrich Teutsch das Herkunftsgebiet der Siebenbürger Sachsen zwischen „Trier, Oberwesel, Düsseldorf, Aachen“⁴⁶ angab, war noch Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts die Sprachinselforschung damit beschäftigt, binnendeutsche Paralleler-scheinungen zu finden, wobei die diachronische Dynamik der Sprachinselmundart unerforscht blieb.

1905 haben bedeutende Siebenbürger Sachsen wie Adolf Schullerus, Gottlieb Brandsch und Andreas Scheiner Luxemburg als die siebenbürgisch - sächsische Urheimat angesehen, wobei letzterer in seinen Arbeiten „*Die Mundart der Sachsen in Hermannstadt*“⁴⁷ und die „*Mundart der Burzenländer Sachsen*“⁴⁸ die dynamischen Faktoren einer Sprachinsel und die Mundarten der Burzenländer nicht nur im Verhältnis zur Urheimat, sondern auch beim Aufbau des Gesamt – Siebenbürgisch - Sächsischen analysiert. Sogar die ungarndeutschen Mundartforscher - mit Ausnahme von Rogerus Schilling⁴⁹ (1942) – waren mit der Urheimatforschung⁵⁰ befaßt, bis der russische Germanist Viktor Schirmunski⁵¹ diese „Urheimatthese“ ins Wanken brachte. Er stellte ein Modell auf, in dem „lautliche Merkmale und sonstige Mundarteigenheiten beim Zusammentreffen mit denen einer anderen bei diesem Entstehungsprozeß nacheinander aufgegeben bzw. angeglichen wurden“.

⁴³ Mattheier, Klaus Jürgen (1994): *Theorie der Sprachinsel. Voraussetzungen und Strukturierung*, in: Berend, Nina/Mattheier, Klaus J. (Hrsg.): *Sprachinselforschung. Eine Gedenkschrift für Hugo Jedig*, Peter Lang, Frankfurt am Main, S. 333-348.

⁴⁴ Mirk, Maria (1997): *Sprachgebrauch in Pilisszentiván/Sanktiwan bei Ofen*, in: *Ungarndeutsches Archiv I. Schriften zur Sprache, Literatur, Kultur und Geschichte der Deutschen in Ungarn*, (ELTE Germanistisches Institut), Budapest, S. 105.

⁴⁵ vgl. Anm. 14, S. 92f.

⁴⁶ Teutsch, Friedrich (1889): *Unsere Geschichtsforschung in den letzten zwanzig Jahren (1869-1889)*, in: *Archiv des Vereins für Siebenbürgische Landeskunde*, N.F. 22(1889), S. 625.

⁴⁷ Scheiner, Andreas: *Die Mundart der Sachsen in Hermannstadt*, in: *Archiv d. Vereins f. Siebenbürg. Landeskunde*, N.F. 41(1923 bzw. 1928), S. 523-678.

⁴⁸ Scheiner, Andreas (1922): *Mundart der Burzenländer Sachsen*, in: DDG 18, Marburg.

⁴⁹ Schilling, Rogerus (1942): *Der Deutsche Sprachatlas und seine Beziehungen zu Ungarn*, Budapest.

⁵⁰ Hutterer, Claus, Jürgen: *Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur*, 85(1963), Halle, S. 179.

⁵¹ Schirmunski, Viktor (1930): *Sprachgeschichte und Siedlungsmundarten*, in: *Germanisch-Romanische Monatsschrift* 18, S. 113-122, 171-188.

Georg Dinges, der wolgadeutsche Sprachinselforscher, erklärt uns die Beziehungen zwischen den Mutter- und Tochttersiedlungen⁵², die der Ungarndeutsche Heinrich Schmidt „primäre und sekundäre“ Kolonien nennt⁵³. In Bezug auf die deutschen Mundarten in den Mutterkolonien Bessarabiens hat Albert Eckert⁵⁴ 1941 die Herausbildung der ‚neuschwäbischen‘ Verkehrssprache anhand der Mischung schwäbischer, fränkischer und niederdeutscher Sprachen mit der Ablehnung der Primärmerkmalen erklärt. In den entsprechenden Tochttersiedlungen Bessarabiens und der Dobrudscha war das Niederdeutsche als Umgangssprache bereits 1940 ausgestorben.

Diese Vorgänge beweisen Schirmunskis vertikale These des Verhältnisses von Mundart, Umgangssprache und Hochsprache. Ebenfalls durch den Ausgleich der Ortsmundarten in den jeweiligen Neusiedlungsgebieten aus dem Banat entstand die „Banater Regionalmundart“ mit eigener Intonation, einem altösterreichischen Wortschatz und anderen „Banater Eigenheiten“⁵⁵. Zu diesen „innerlinguistischen Entwicklungstendenzen“ kommen auch andere „intervenierende Faktoren“ hinzu, zum Beispiel:

- die konfessionelle Zusammensetzung einer Familie (Heirat zwischen Katholiken und Evangelischen)
- die sprachliche Distanz der beteiligten Mundart(grupp)en zueinander
- das zahlenmäßige Verhältnis der Sprechergruppen dieser Mundarträumen bei der Ansiedlung⁵⁶

Neuere Sprachinselforscher beziehen sich auf Walter Mitzkas Arbeiten „*Sprachausgleich in den deutschen Mundarten bei Danzig*“ (1929) und „*Handbuch zum Deutschen Sprachatlas*“ (1952)⁵⁷ sowie auf Karl Kurt Kleins Vortrag auf dem Ersten Internationalen Germanistenkongress in Rom (1955)⁵⁸, der darauf hinweist, dass die Sprachmischung und der Sprachausgleich nicht durch die Anzahl der Sprachträger, sondern durch den „Mehrwert an Sprachgeltung“ entschieden werden.

Von großer Bedeutung in Bezug auf den siebenbürgischen Raum sind Karl Kurt Kleins Beitrag „*Zur Siedlungsgeschichte und Sprachgeographie der mittelalterlichen deutschen Siedlungen in Siebenbürgen*“, Helmut Protzes Beitrag „*Bairisch-österreichische und alemannische Mundart neben rheinisch-ostmitteldeutscher in Siebenbürgen*“⁵⁹ sowie Ernst Schwarz „*Die Herkunft der Siebenbürger und Zipser Sachsen*“ (München 1957), Thomas Nägler⁶⁰ „*Die Ansiedlung der Siebenbürger Sachsen*“, Anneliese Bretschneider, „*Ein Anteil des Niederdeutschen an der siebenbürgischen Sprachlandschaft*“⁶¹, ferner Helmut

⁵² Dinges, Georg, in: *Teuth.* 1(1924/25), S. 299ff.

⁵³ Schmidt, Heinrich, in: *Herkunft und Mundart*, Ungarische Bibliothek, Reihe 1, 14(1934), S. 63ff.

⁵⁴ Eckert, Albert (1941): *Die Mundarten der deutschen Mutterkolonien Bessarabiens und ihre Stammheimat*, DDG 40

⁵⁵ Wolf, Johann (1974): *Sprachgebrauch, Sprachverständnis, Ausdrucksformen und Gefüge in unserem heutigen Deutsch*, Kriterion Verlag, Bukarest.

⁵⁶ Rein, Kurt (1999): *Diglossie und Bilingualismus bei den Deutschen in Rumänien und Ungarn sowie den GUS-Staaten*, in: Stehl, Thomas (Hrsg.): *Dialektgenerationen, Dialektfunktionen, Sprachwandel*, Gunter Narr Verlag, Tübingen, S. 37-53.

⁵⁷ Mitzka, Walter (1952): *Handbuch zum deutschen Sprachatlas*, S. 82, 174 bzw. im Titel von 1929, S. 67.

⁵⁸ Klein, Karl Kurt (1956): *Hochsprache und Mundart in den deutschen Sprachinseln*, in: *Zeitschrift für Mundartforschung* 24, S. 193ff.

⁵⁹ beide Beiträge in: *Siebenbürgische Mundarten* 3(1959), Berlin, S. 5-77, 79-111.

⁶⁰ Nägler, Thomas (1979): *Die Ansiedlung der Siebenbürger Sachsen*, Kriterion Verlag, Bukarest.

⁶¹ Bretschneider, Anneliese: *Ein Anteil des Niederdeutschen an der siebenbürgischen Sprachlandschaft*, in: *Niederdeutsche Mitteilungen* 11(1955) S.5ff und 12(1956) S. 14ff.

Protze „Zum bairischen und ostfränkischen Anteil der Siebenbürgisch-Sächsischen“⁶² und der Beitrag des Luxemburger Forschers Robert Bruch „Siebenbürgen, End- und Höhepunkt westfränkischer Sprachexpansion“. Zu berücksichtigen sind auch die übergreifenden Beiträge von Peter Wiesinger „Deutsche Dialektgebiete außerhalb des deutschen Sprachgebietes: Mittel-, Südost- und Osteuropa“⁶³ und der Artikel „Zur Entwicklung des Deutschen in den Sprachinseln“ von Helmut Protze in der Kleinen Enzyklopädie „Die Deutsche Sprache“⁶⁴ sowie Hugo Stegers „Deutsche Sprache und europäische Geschichte im östlichen Mitteleuropa“⁶⁵ und das Werk „Osteuropa und die Deutschen“⁶⁶ von Günter Stökl.

Kranzmayer⁶⁷ stellte fest, dass sprachliche Veränderungen in Sprachinseln weniger von „inneren Triebkräften“ als von „äußeren Begleitumständen“ verursacht werden. Darunter versteht man die geographische Lage, die Art und Geschichte der Besiedlung und den Verkehr innerhalb und außerhalb der Sprachinsel. Einen besonderen Einfluß üben die kulturellen, konfessionellen, sozialen, beruflichen und wirtschaftlichen Verhältnisse, sowie die Mischungs- und Ausgleichsvorgänge und die Interferenzerscheinungen mit der Staatssprache⁶⁸ aus.

2.3. Die Donauschwaben und ihre Sprache

Die ersten deutschen Siedler nach der türkischen Befreiung stammten nur zum Teil aus den schwäbisch - alemannischen Sprachgebieten (Württemberg, Hohenzollern, Reichstadt Ulm, Fürstenberg, Baden) und ließen sich im Banat, Sathmar und im ungarischen Donauraum (ungarisches Mittelgebirge, Schwäbische Türkei, Batschka, Syrmien und Slawonien) nieder. Hier wurden sie von ihren Nachbarn als „Schwaben“ (ung. sváb, serbokr. švaba, rum. șvab) bezeichnet⁶⁹. Diese Schwaben wurden von den Pestseuchen des 18. Jahrhunderts dezimiert und zogen entlang der Donau und über die Dobrudscha in andere Gebiete weiter. An deren Stelle kamen Bewohner aus Südwest- und Westdeutschland (Kurmainz, Speyer, Hessen, Fulda, Würzburg), aber auch aus dem Elsaß und Lothringen, auf die der Schwabename übertragen wurde⁷⁰. Somit versteht man unter „Schwäbisch“ die typischen deutschen Kolonistensiedlungen des 18. und 19. Jahrhunderts im Ost- und Südosteuropa, ähnlich wie der Sammelname „Sachse“ im späten Mittelalter für die Siebenbürgischen Siedler galt⁷¹.

⁶² Protze, Helmut (1960): *Zum bairischen und ostfränkischen Anteil der Siebenbürgisch-Sächsischen*, in: *Jahrbuch für fränkische Landesforschung* 20, S. 325ff. (Festschrift f. E. Schwarz).

⁶³ Wiesinger, Peter (1983): *Deutsche Dialektgebiete außerhalb des deutschen Sprachgebiets: Mittel-, Südost- und Osteuropa*, in: *Dialektologie. Ein Handbuch zur deutschen und allgemeinen Dialektforschung*, 2. Halbbd., Berlin, New York, S. 910-911 und S. 921-924.

⁶⁴ vgl. Anm. 39, Bd. 1, S. 291-311.

⁶⁵ Stegers, Hugo (1987): *Deutsche Sprache und europäische Geschichte im östlichen Mitteleuropa* in: *Zeitschrift für Siebenbürgische Landeskunde*, IV. Folge 10, S. 129-161.

⁶⁶ Stökl, Günter (1982): *Osteuropa und die Deutschen*, 3. Auflage, Stuttgart.

⁶⁷ Kranzmayer, Eberhard (1956): *Historische Lautgeographie des gesamtbairischen Dialektraumes*, Böhlau, Wien, 1956, S. 1-19.

⁶⁸ Schwob, Anton (1971): *Wege und Formen des Sprachausgleichs in neuzeitlichen ost- und südoatdeutschen Sprachinseln*, Oldenbourg, München, (Buchreihe der Südostdeutschen Histor. Kommission, 25).

⁶⁹ Gehl, Hans (1989): *Donauschwäbische Dialekte*, in: Innenministerium Baden-Württemberg (Hrsg.): *Die Donauschwaben, Deutsche Siedlung in Südosteuropa*, Jan Thorbecke Verlag, Sigmaringen, 2. Auflage, S. 292-294.

⁷⁰ Hutterer, Claus, Jürgen (1975): *Die deutsche Volksgruppe in Ungarn*, in: *Beiträge zur Volkskunde der Ungarndeutschen I*, Budapest, S. 11-36.

⁷¹ vgl. Anm. 40, S. 80.

Die erstmalige Verwendung des Begriffs „Donauschwabe“ ist umstritten. Horst Fassel⁷² meint, dass schon 1921 der Prager Professor G. Gesemann diesen Begriff verwendete, während Hans Gehl das Jahr 1922 angibt. Es wurde der Begriff „Donauschwabe“ von dem Geographen Robert Sieger und vom Stuttgarter Journalisten Hermann Rüdiger verwendet und setzte sich gegen andere Bezeichnungen wie „Donaudeutsche“ oder „Donaubayern“ durch⁷³. Bis zum Zweiten Weltkrieg gab es in den sechs donau-schwäbischen Siedlungsgebieten fast 500⁷⁴ deutsch- bzw. gemischtsprachige Siedlungen. Aus den verschiedenen Herkunftsmundarten bildeten sich durch einen langjährigen Ausgleichs-, Mischungs- und Überdachungsprozess Mischmundarten, die in der ersten Ausgleichungsstufe zu einer homogenen Ortsmundart führte (mit weiteren primären dialektalen Merkmalen), die sich in der zweiten Ausgleichungsetappe zu einer regionalen Verkehrsmundart entwickelte, wobei jedoch Mischmundarten (mit schwäbisch - alemanischen, fränkischen und bairischen Komponenten) in einigen Dorfgemeinschaften erhalten blieben⁷⁵. Diese Mundart war für alle Siedler verständlich und auch schriftnah.

Die donauschwäbischen Dialekte entsprechen folgenden Mundarttypen: fränkisch - pfälzisch, hessisch (ein Drittel), bairisch - österreichisch und deutsch-böhmisch (ein Drittel), schwäbisch alemannisch, elsässisch (ein Viertel) und andere Sprachen (Französisch, Italienisch, Sprachen aus Südosteuropa 8%)⁷⁶. Nicht nur die Sprache war einem Mischungsprozess ausgesetzt, auch die Kultur, das Brauchtum und die Wirtschaft erreichten unter der österreichischen Verwaltung und durch den Gebrauch der bairisch-österreichischen Umgangssprache eine relative Einheitlichkeit, die sich trotz der Dreiteilung durch den Vertrag von Trianon bis in die Gegenwart erhalten hat.

1940 lebten in Rumänien, Ungarn und Jugoslawien etwa 1,5 Millionen Donauschwaben, während es 1980 nur noch etwa 550.000 Donauschwaben waren⁷⁷, die sich später auf etwa 150.000 reduziert haben. In Rumänien verringerte sich die Anzahl der deutschen Minderheit von 359.109 im Jahre 1977 auf 119.462 im Jahre 1992, 2006 liegt sie um die 60.000⁷⁸.

2.4. Einteilung der donauschwäbischen Sprache

Die bedeutendsten donauschwäbischen Mundartlandschaften teilt Gehl Hans⁷⁹ wie folgt ein. Dabei ist mit Anton Schwob⁸⁰ auf die „verbindende Rolle der Flüsse, vor allem der Donau“ zu verweisen, deren Rolle als Vermittler auch Claus Jürgen Hutterer⁸¹ hervorhebt.

⁷² Fassel, Horst (1989): *Die donauschwäbische Literatur und ihre Entwicklung vom 18. bis zum 20. Jahrhundert*, in: Innenministerium Baden-Württemberg (Hrsg.): *Die Donauschwaben. Deutsche Siedlung in Südosteuropa*, Jan Thorbecke Verlag, Sigmaringen, S. 289.

⁷³ Gehl, Hans (1998): *Die aktuelle sprachliche Eingliederung der Donauschwaben*, in: Gehl, Hans (Hrsg.): *Sprachgebrauch-Sprachanpassung. Eine Untersuchung zum heutigen Gebrauch der deutschen Sprache in Westrumänien und zur sprachlichen Anpassung der Donauschwaben*, Materialien 11, Tübingen, S. 143-151.

⁷⁴ vgl. Anm. 38, S. 293.

⁷⁵ Barba, K. (1982): *Deutsche Dialekte in Rumänien. Die südfränkischen Mundarten der Banater deutschen Sprachinsel*, in: *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik* 35, Franz Steiner Verlag, Wiesbaden.

⁷⁶ vgl. Anm. 42, S. 148.

⁷⁷ Senz, Josef Volkmar (1993): *Geschichte der Donauschwaben. Von den Anfängen bis zur Gegenwart*, Amalthea, Wien, München, S. 224.

⁷⁸ vgl. Anm. 29, S. 58.

⁷⁹ vgl. Anm. 38 und 42.

⁸⁰ vgl. Anm. 68, S. 60ff.

Das Ungarische Mittelgebirge, in dessen Zentrum Budapest liegt, weist sprachlich bairische Charakterzüge auf, wobei man im Osten mittelbairische *ua-* Mundarten (Muatta) und im Westen *ui-* Mundarten (Muida) spricht. Als Einfluss der Wiener Verkehrsmundart steht langes *aa* statt *ei* (*klaan*), während es an den Randzonen fränkische und bairisch – schwäbisch - pfälzische Mischmundarten gibt, wobei das Schwäbische „schriftferner“⁸² als andere Mundarten sei.

In der Schwäbischen Türkei hat sich (trotz schwäbischer, bairischer und ostfränkischer Einflüsse) der rheinfränkische Sprachausgleich durchgesetzt. Nördlich der Tolnau spricht man hessische Dialekte, während man um Branau (im Süden) „Stiffoler“ (Stift - Fuldauer) Mundarten verwendet. Die Stadtbewohner (Fünfkirchen, Petschwar) und die Handwerker sprechen die bairisch - österreichische Umgangssprache.

In der Batschka werden der jeweiligen Konfession gemäss pfälzische oder badische Mundarten gesprochen. Die protestantischen Dörfer verwenden Westpfälzisch, während die katholischen Dörfer pfälzisch - alemannische Dialekte aufweisen. Südwest - Schwäbisch wird in Neudorf an der Donau, der ältesten Batschka - Siedlung, unter Beibehaltung der alten Diphthonge (*hoech*) und des schwäbischen Diminutivsuffixes *-le* (z.B. in *Mädle*) verwendet.

Nach dem Vertrag von Trianon wurde das Banat aufgeteilt. Jugoslawien bekam ein Viertel des Gebiets, Rumänien zwei Viertel und Ungarn den verbleibenden Rest. In Ungarn und im rumänischen Banat wird eine ostfränkische Mundart mit dem Diminutivsuffix *la-* (Vegala=Vögelchen) und mit *st* im In- und Auslaut gesprochen (*Kaste, du mußt*). Im jugoslawischen und im rumänischen Banat wurde das Mitteldeutsche - Rheinpfälzische zur Verkehrssprache. Die häufigsten Wörter stammen aus den südwestpfälzischen Mundarten (*du bischt, Kopp, Äppl*), aber auch aus den rheinfränkischen Mundarten mit *st* (*hast, fest*). Im Banater Bergland (in Wolfsberg/Garana, Weidenthal/Brebul Nou, Lindenfeld/Comuna Poiana, Sadova, Steierdorf/Anina und Franzdorf/Valiug) wird nordbairisch gesprochen. Über diese Orte hinaus gilt der bairische Dual *ös* (ihr beide), abgeschwächt zu *s*, z. B. *geht's* (geht ihr) und der Dativ *eg* (<*ènk*) (euch). Die Sprache an der ehemaligen österreichischen Militärgrenze um Werschetz und die Stadtmundarten weisen einen bairisch - österreichischen Einfluss auf. Die erwähnten Dualformen blieben auch durch die österreichische Umgangssprache der österreichisch - ungarischen Armee im Banat bis 1918 in ihrem Bestand bewahrt. Bei der hochalemannischen Mundart von Saderlach wurde *k* durch *ch* ersetzt (*Chind, Chueche*) und auch die langen Monophthonge *î* und *û* (*Huus*) sowie die drei Genera des Numerals zwei sind als *zwe, zwo, zwei* erhalten geblieben. Erst um 1930 kam es zu einer ausgewogenen Einheitlichkeit der schwäbischen Mundart, die mit den Mundarten des mittleren Oberschwaben gut übereinstimmt⁸³.

⁸¹ Hutterer, Claus Jürgen: *Hochsprache und Mundart bei den Deutschen in Ungarn*, in: *Hochsprache und Mundart in gebieten mit fremdsprachigen Bevölkerungsteilen*, Berichte über die Verhandlungen der Sächsischen Akademie der Wissenschaften zu Leipzig, Phil.-histor. Kl., Bd. 105(1961)5, Berlin, S. 49ff.

⁸² Moser, Hugo (1953): *Umsiedlung und Sprachwandel*, in: Franz, Arnold (Hrsg.): *Bildungsfragen der Gegenwart*, Festschrift für Theodor Bäuerle, Stuttgart, S. 119-139.

⁸³ Einen guten Überblick mit zahlreichen Beispielen aus den deutschen Mundarten aus dem Banat bietet das grundlegende Werk von Johann Wolf (1987), *Banater deutsche Mundartenkunde*, Kriterion Verlag, Bukarest. Den Aspekt lexikologischer Arbeit zum Banater Deutsch behandelt Stefan Binders Aufsatz *Aus der Arbeit am Wörterbuch der deutschen Mundarten des Banats*, in: Kelp, Helmut (1993) (Hrsg.): *Germanistische Linguistik in Rumänien 1958-1983. Eine Textauswahl*, Kriterion Verlag, Bukarest, S. 142-148.

Die Sathmarer Dorfbewohner (um Großkarol und Sathmar) sprechen eine einheitlich oberschwäbische Mundart (*I ga hui*). Als Kennzeichen des Dativs wird *i* eingesetzt und die konjugierten Verben haben einen Einheitsplural (*wier, ihr, sie schwätzet*). In einigen Sprachinseln sind noch alemannische (*mien Huus*), pfälzisch - moselfränkisch oder bairisch - österreichische Mundarten anzutreffen. In Oberwischau, in der östlichen Maramuresch, siedeln sich die Zipser an, deren Mundart von Gisela Richter und Anneliese Thudt⁸⁴ aufgezeichnet wurde.

In allen donauschwäbischen Dialekten gibt es zahlreiche Wortentlehnungen aus der bairisch - österreichischen Umgangssprache und aus den Sprachen der Siedlungsländer Rumänien, Ungarn, Kroatien u.a.⁸⁵.

⁸⁴ Richter, Gisela/Thudt, Anneliese (1965): *Forschungen zur Volks- und Landeskunde* 8/1, S. 27-47, nachgedruckt in der Textauswahl von Kelp, Helmut (1993) (Hrsg.): *Germanistische Linguistik in Rumänien 1958-1983*, Kriterion Verlag, Bukarest, S. 91-112.

⁸⁵ Thudt, Anneliese (1993): *Sprachsoziologische Schichtung in einer Lokalmundart*, in: Kelp, Helmut (Hrsg.): *Germanistische Linguistik in Rumänien. 1958-1983. Eine Textauswahl*. Bukarest, S. 156-161.

3. Aktuelle Sprachinselverhältnisse in Südost- und Osteuropa

Die Sprache der deutschen Siedler in Rumänien wurde, wie im vorausgehenden Kapitel gezeigt, durch eine Jahrhunderte lange Entwicklung geformt. Die Umgestaltungen des Sprachkörpers unterlagen geschichtlichen Einflüssen politischer und kultureller Art, die natürlich auch in der Gegenwart wirksam sind, indem sie in die Sprachinseln der in ihrer osteuropäischen Heimat verbliebenen Deutschen Eingang fanden.

Wolfgang Benz geht in seinem Aufsatz „*Vierzig Jahre nach der Vertreibung*“⁸⁶ auf die umfassenden Umsiedlungs- und Vertreibungswellen der Deutschen im südosteuropäischen Raum ein.

In den Jahren 1944 - 1946 begann der größte Exodus, 700.000 aus dem jugoslawischen Banat, aus Syrmien und Slawonien über 250.000 Ungarndeutsche⁸⁷, sowie auch die Evakuierung Nordsiebenbürgens. Darunter waren 3,5 Millionen Deutsche aus der Tschechoslowakei, 80.000 Zipser, sowie Flüchtlinge aus den Sprachinseln der Slowakei. Durch Hitlers Umsiedlung und durch die Vertreibung am Kriegsende wurde die Anzahl der Deutschen in den größeren Sprachinseln um mehr als die Hälfte reduziert. Kleinere österreichisch-ungarische Sprachinseln (Bukowina, Galizien, Wolhynien, Bessarabien und Dobrudscha) sowie die 1941 „umgesiedelte“ Gottschee hatten fast vollständig zu bestehen aufgehört. Auf Veranlassung der Sowjetunion wurden im Januar 1945 etwa 75.000 Deutsche aus Rumänien zur Zwangsarbeit nach Rußland deportiert und erlitten 15-20% Verluste⁸⁸.

Diese Migrationsbewegungen trugen zu wichtigen Veränderungen der deutschen Dialektsprachenkarte⁸⁹ in Europa bei und hatten auch destabilisierende Folgen für die Sprachentwicklung der verlassenen Regionen.

Nach dem Krieg blieben in den Sprachinselgebieten in Südosteuropa nur folgende Siedlungen übrig:

- in Rumänien⁹⁰:
 - die Banater Schwaben um Temeschburg (~ 160.000)
 - die Süd-Siebenbürger Sachsen um Hermannstadt und Kronstadt (~ 180.000)
 - kleinere Sprachinselgruppen: die Sathmarer Schwaben um Großkarol, die Zipser um Oberwischau, in der Bukowina, Bessarabien sowie der Dobrudscha
- in Ungarn⁹¹: Vor dem Krieg lebten noch 650.000 Ungarndeutsche, während die offizielle Anzahl heute bei 230.000 liegt⁹²; diese sind noch in folgenden Gebieten anzutreffen:

⁸⁶ Benz, Wolfgang (1985): *Vierzig Jahre nach der Vertreibung. Einleitende Bemerkungen*, in: Benz, Wolfgang (Hrsg.): *Die Vertreibung der Deutschen aus dem Osten. Ursachen, Ereignisse und Folgen*. Mit Beiträgen von Auerbach, Hellmuth u.a., Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt a. Main, S. 7-11.

⁸⁷ zu den Bevölkerungszahlen der Donauschwaben (Ungarn, Jugoslawien, Rumänien) siehe die Schätzung von Weber, Karl, in: www.ungarndeutsche.de/donauschwaben

⁸⁸ Kroner, Michael (1945): *Wie kam es zur Deportation der Rumäniendeutschen zur Zwangsarbeit in der Sowjetunion?* In: *Zeitschrift für Siebenbürgische Landeskunde* 3(1983)2, S. 156-168.

⁸⁹ Kotzian, Ortfried (1991): *Die Aussiedler und ihre Kinder. Eine Forschungsdokumentation über die Deutschen im Osten der Akademie der Lehrerfortbildung und des Bukowina-Instituts Augsburg*, 2. Auflage, Sonderdruck des Modellversuchs „Aussiedler“, Verlag G.J. Manz A.G., München/Dillingen, Karte 4, S. 33.

⁹⁰ vgl. Anm. 89, Karte 5, S. 252.

⁹¹ vgl. Anm. 89, Karte 2, S. 328.

- in Westungarn bis Budapest
- in Südwesten im donauschwäbischen Gebiet um Baranya, Batschka, dem ungarischen Banat und in der Schwäbischen Türkei um Pécs/Fünfkirchen
- in Tschechien und in der Slowakei gibt es nur noch Reste von Deutschsprachigen, z.B. die Hopgartensiedlungen⁹³, deren Mundart von Valiska beschrieben ist und die bis 1920 zu den Zipersiedlungen gehörten, während die Mundarten des mittelslowakischen Drechslerhau heute als assimiliert zu betrachten sind⁹⁴.
- in der ehemaligen Sowjetunion gehörten 1989 noch über 2.000.000 Einwohner zur „deutschen Nationalität“ (nur 48,7 % davon gaben Deutsch als Muttersprache an)⁹⁵. Dialektologische Forschungszentren in Omsk und Barnaul beschrieben die hessischen Tochterdialekte der Wolgadeutschen, die niederdeutsch sprechenden Mennoniten und die südwestdeutsch - schwäbischen Mundarten der Schwarzmeerdeutschen, die auch im Westen bekannt wurden⁹⁶.

3.1. Zur sprachlichen Situation des Deutschen in Südosteuropa

In Rumänien wurde bis zur Wende mit Hilfe des muttersprachlichen Schulsystems und der formal korrekten Minderheitenpolitik das sprachliche Weiterbestehen der „deutschen, mitwohnenden Nationalität“ gesichert⁹⁷. Nach 1989, durch die massive Abwanderung nach Deutschland, war die Erhaltung des Deutschen durch die „deutschen Schulen“ nur noch in geschlossenen Zentren gewährleistet: in Temeschburg, Hermannstadt, Kronstadt, Bukarest, Sathmar, Oberwischau und in der Südbukowina.

Obwohl in der Tschechoslowakei nach 1945 noch 100.000 Deutsche übriggeblieben waren, wurde die deutsche Minderheit nicht offiziell anerkannt und kein eigener muttersprachlicher Deutschunterricht zugelassen⁹⁸.

In Ungarn wurde den Ungarndeutschen zwar laut Gesetz auf Antrag der muttersprachliche Unterricht ermöglicht, aber durch mangelndes Interesse oder aus organisatorischen Gründen fand der Deutschunterricht nur als Fremdsprache (2-3 Stunden pro Woche) statt, so dass die sogar aus dem Elternhaus mitgebrachten Deutschkenntnisse (süddeutsche Dialekte auf schwäbisch - hessischer oder bairisch - österreichischer Grundlage) verloren gingen und eine „Generation aktiv Deutschsprechender ausgefallen ist“⁹⁹. Obwohl die Fiktion einer „überregionalen“ deutschen Aussprache angestrebt wird, ist die heutige Aussprachenorm eindeutig dem Norddeutschen zuzuordnen¹⁰⁰. Die Förderung des

⁹² Rein, Kurt (1994): *Südostdeutsche Sprachinseldialektologie heute*, in: Mattheier, Klaus/Wiesinger, Peter (Hrsg.): *Dialektologie des Deutschen. Forschungsstand und Entwicklungstendenzen*, Sonderdruck aus RGL 147, Max Niemeyer Verlag, Tübingen, S. 108ff.

⁹³ Valiska, J. (1967): *Die zipserdeutsche Mundart von Chmelnica (Hopgarten)*, Bratislava, 1967.

⁹⁴ Binder, E. (1982): *Phonologie und Morphologie einer deutschen Mundart in der Mittelslowakei*, in: Hadbavnik, O. (Hrsg.): *Die Zipser*.

⁹⁵ vgl. Anm. 89, S. 102f und S. 122.

⁹⁶ Berend, N./Jedig, H. (1991): *Die Mundarten in der Sowjetunion*, Marburg, 1991.

⁹⁷ König, H. (1988) in: Ritter, A. (Hrsg.): *Kolloquium zum Deutschunterricht und Unterricht in deutscher Sprache bei den deutschen Bevölkerungsgruppen im Ausland*, Flensburg, S. 129ff.

⁹⁸ Kuhn, H. (1988): *Das Ende der deutschen Sprache in der Tschechoslowakei. Von der Muttersprache im Schulunterricht zur Fremdsprache*, in: Ritter, A. (Hrsg.): *Kolloquium zum Deutschunterricht und Unterricht in deutscher Sprache bei den deutschen Bevölkerungsgruppen im Ausland*, Flensburg, S. 113ff.

⁹⁹ Komlosi-Kniph, E. (1988): *Muttersprachlicher Unterricht und Fremdsprachenunterricht. Lage und Tendenzen des Deutschunterrichts bei Ungarndeutschen*, in: Ritter, A. (Hrsg.): wie in Anm. 124, S. 183ff.

¹⁰⁰ Rein, Kurt (1988): *Wie ‚hoch‘ muß das Hochdeutsch sein beim Unterrichten in Ländern mit deutschsprachiger Tradition?* in: Althof, Hans-Joachim/ Bernáth, Árpád/ Csúri, Károly (Hrsg.): *Beiträge der*

Deutschunterrichts in den letzten Jahren sowohl als Fremd- als auch als Zweitsprache erfolgt sehr intensiv, aber die sprachwissenschaftlich interessante Mundartvielfalt des Deutschen in Ungarn ist fast gänzlich verloren.

In der früheren UdSSR erhielt sich die deutsche Sprache am besten in den älteren Tochttersiedlungen in Westsibirien oder in der Kasachstan, am schlechtesten aber in den alten Siedlungsgebieten am Schwarzen Meer und an der Wolga. Die Schulsituation in der „alten“ Sowjetunion ist von Hilkes¹⁰¹ beschrieben worden: und wegen organisatorischer Probleme hatte der Muttersprachunterricht keinen Erfolg, so dass 51% der Sowjetdeutschen nicht mehr Deutsch beherrschen. Kotzian gibt dazu Daten zur ständigen Abnahme, so die Zählung von 1979, die mit 9% gegenüber der letzten abgefallen war¹⁰². Nina Berend und Hugo Jedig¹⁰³ zeigen in ihrem Werk „Deutsche Mundarten in der Sowjetunion“ (1991) historische Aspekte des Deutschen und erst 1998 beschreibt Nina Berend¹⁰⁴ die gegenwärtige sprachliche Situation.

3.2. Dialektologische Forschungen in Vergangenheit und Gegenwart zu den südost-deutschen Sprachinseln

In Ungarn ging man von der Methode der primär historischen „sprachlichen Urheimatforschung“ zur primär synchronen Beschreibung über, wobei sozio- und interferenzlinguistische Verfahren einbezogen wurden¹⁰⁵. Claus Jürgen Hutterer¹⁰⁶ erfasste die mittelbairischen Mundarten Nord-/Westungarns und Karl Manherz¹⁰⁷ die Dialekte Westungarns vor ihrem Untergehen, während sich Csaba Földes¹⁰⁸ mit dem Deutschen als Minderheitensprache in den letzten Jahren beschäftigt. Die Mundartforschung in Ungarn unternahm sogar Sammelarbeiten zu einem „Ungarndeutschen Wörterbuch“ und zu einem „Sprachatlas der ungarndeutschen Mundarten“¹⁰⁹. In Pécs/Fünfkirchen entstand ein dialektologisches Zentrum, das unter soziolinguistischen Fragestellungen die südwest-deutschen Mundarten untersucht und auch Arbeiten zur Nationalitätenkunde¹¹⁰ und zur

Fachtagung von Germanisten aus Ungarn und der Bundesrepublik Deutschland in Budapest vom 16.-19. 1988, S. 379ff.

¹⁰¹ Hilkes, P. (1988): *Situation und Perspektiven zum Deutschunterricht und muttersprachlichen Deutschunterricht bei den deutschen Minderheiten in der Sowjetunion*, in: Ritter, A. (Hrsg.): *Kolloquium zum Deutschunterricht* (wie Anm.119), S. 152ff.

¹⁰² vgl. Anm. 89, S. 122.

¹⁰³ vgl. Anm. 89.

¹⁰⁴ Berend, Nina (1998): *Sprachliche Anpassung. Eine soziolinguistisch-dialektologische Untersuchung zum Rußlanddeutschen*, in: Strecker, Bruno/Fiehler, Reinhard/Schmidt, Hartmut (Hrsg.): *Studien zur deutschen Sprache. Forschungen des Instituts für Deutsche Sprache*, Bd. 14, Gunter Narr Verlag, Tübingen, S. 20-34.

¹⁰⁵ Hutterer, C.J.: *Sieben Thesen zur Dialektforschung*, in: *Acta linguistica Academiae Scientiarum Hungaricae* 18(1968), S. 279-286.

¹⁰⁶ Hutterer, C.J. (1963): *Das ungarische Mittelgebirge als Sprachraum, Historische Lautgeographie der deutschen Mundarten in Mittelungarn*, Kartenbd., (=Mitteldeutsche Studien 24.), VEB Niemeyer, Halle/Saale.

¹⁰⁷ Manherz, Karl (1977): *Sprachgeographie und Sprachsoziologie der deutschen Mundarten in Westungarn*, Budapest.

¹⁰⁸ Földes, Csaba (2002): *Kontaktsprache Deutsch: Das deutsche im Sprachen- und Kulturenkontakt*, in: Haß-Zumkehr, Ulrike/Kallmeyer, Werner/Zifonum, Gisela (Hrsg.): *Ansichten der deutschen Sprache*, Festschrift für Gerhard Stickel zum 65. Geburtstag, Gunter Narr Verlag, Tübingen (Studien zur deutschen Sprache, Forschungen des Instituts für Deutsche Sprache, 25), S. 347-370.

¹⁰⁹ Manherz, K. (1989): *Ungarndeutscher Sprachatlas (UDSA)*, in: Veith, W.H./Putschke, W. (Hrsg.): *Sprachatanten des Deutschen – Laufende Projekte*, Tübingen.

¹¹⁰ Manherz, K./Wild, K. (1983): *Zur Sprache und Volkskultur der Ungarndeutschen*, Budapest.

sprachlichen Ausbildung der deutschen Nationalitätenlehrer¹¹¹ veröffentlicht hat. Andere Publikationen zur Mundartforschung in Ungarn sind die von Schuth¹¹² über die Stadtmundart in Fünfkirchen/Pécs, über Sprachinselmundarten¹¹³ mit der Beschreibung der Mutschinger Tracht oder sachvolkskundliche Arbeiten wie die von Karl Manherz¹¹⁴, Horak¹¹⁵ oder von Frey¹¹⁶. Leider scheiterte in Ungarn die Edition eines „Ungarndeutschen Sprachatlasses“ und eines „Donauschwäbischen Wörterbuches“¹¹⁷.

In der (ehemaligen) UdSSR haben sich zwischen den Kriegen Dialektologen wie Heinrich Dinges, Alfred Ströhm und Viktor Schirmunski mit den „primären“, „sekundären“ und sogar „tertiären“ deutschen Siedlungen beschäftigt. In den fünfziger Jahren entstanden Forschungszentren, in denen meistens Dissertationen zu den deutschen Sprachinseldialekten publiziert wurden. Neue Informationsquellen zur russlanddeutschen Mundartforschung sind die Forschungsberichte von J. Jedig/N. Berend¹¹⁸ (1991).

In Rumänien findet sich die erste Sammlung einer siebenbürgisch - sächsischen Wortliste mit 33 Einträgen in dem bereits erwähnten Werk „Das Alt- und Neu-Teutsche Dacia“ von Johannes Tröster, das 1666 in Nürnberg erschienen ist. Schon die Humanisten zeigten Interesse für die Herkunft und die Sprachform der deutschen östlichen und südöstlichen Sprachinseln, insbesondere für die ältesten deutschen Siedlungsgruppen, die Siebenbürger Sachsen und die Zipser. Kuhn beschrieb in seiner „Deutschen Sprachinselforschung“¹¹⁹ den Werdegang dieser speziellen linguistischen Forschung.

Die „Wiener Schule“, eine von Karl Kurt Klein geprägte Bezeichnung, umfasste Sprach- und Mundartforscher wie Joseph Seemüller, Willibald Nagel, Anton Pfalz, Primus Lesiak sowie Walter Steinhauser.

Das seit 1908 in Hermannstadt in Einzellieferungen publizierte „Siebenbürgisch - Sächsische“ Wörterbuch bis zum Buchstaben F wurde 1924 bzw. 1926 in Berlin und Leipzig in zwei Bänden zusammengefasst. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurden in rascher Folge Band III („G“) 1971, IV („H, I/J“) 1972, V („K“) 1975¹²⁰ unter Mitarbeit zahlreicher Fachgelehrter veröffentlicht. Der nachfolgende Band VI (Wien 1993) behandelt den Buchstaben „L“, das Wortmaterial mit dem Anfangsbuchstaben „M“ haben Sigrid Haldenwang, Ute Maurer und Anneliese Thudt 1998 in Bukarest und Köln, Weimar und Wien vorgelegt. Die zuletzt genannten Wissenschaftlerinnen haben in Zusammenarbeit mit Stefan Sienerth den gegenwärtig jüngsten Band VIII zusammengestellt, der die Buchstaben „N“ und „P“ umfasst. Ein Band 5 (nach der alten Zählung) umfasst das Wortmaterial „R-Salarist“¹²¹. Auf dem fünften Arbeitstreffen deutschsprachiger Akademie - Wörterbücher

¹¹¹ Knipf, E./Metzler, R./Szende, B./Wild, K. (1983): *Grammatik und Sprachpflege. Lehr- und Übungsmaterial zur Ausbildung von deutschen Nationalitätenpädagogen*, Budapest.

¹¹² Schuth, J. (1986): *Wechselbeziehungen zwischen Bauernmundart und Stadtdialekt in Südungarn*, in: *Beiträge zur Volkskunde der Ungarndeutschen* 6, Budapest, S. 151ff.

¹¹³ Hambuch, I. (1981): *Die Lautlehre der fränkischen Ortsmundart*, in: *Beiträge zur Volkskunde der Ungarndeutschen* 3, Budapest.

¹¹⁴ Manherz, Karl (1985ff): *Ungarndeutsche Studien*, Budapest.

¹¹⁵ Horak, K. (1988): *Kinderlieder, Reime und Spiele der Ungarndeutschen*, Budapest, 1988.

¹¹⁶ Frey, M. (1985): *Das Steinmetzhandwerk in Nadasch*, in: *Beiträge zur Volkskunde der Ungarndeutschen*, Budapest.

¹¹⁷ vgl. Anm. 40, S. 121.

¹¹⁸ vgl. Anm. 89.

¹¹⁹ Ebenda, S. 74ff.

¹²⁰ vgl. Anm. 87, S. 103-122.

¹²¹ vgl. Anm. 103, S. 90-94.

in Wien vom 8. bis 10. Juni 2006 wies Sigrid Haldenwang darauf hin, dass der Abschluss dieses Wörterbuchs nur dann möglich ist, wenn die Kontinuität der Bearbeitung und seine Finanzierung gesichert sind¹²². Gegenwärtig wird im Rahmen dieses Werkes der Buchstabe „R“ überarbeitet und mit hinzugekommenen Mundartbelegen ergänzt, es folgen die Lemmata für den Buchstaben „Q“, die im Jahre 2007 erschienen sind.

Der Mundartforscher Friedrich Krauß hatte von 1910 bis 1944 in den Gemeinden Nord-siebenbürgens den dortigen Wortschatz der deutschsprachigen Siedler auf 850.000 Zetteln festgehalten und bis etwa 1970 durch Befragung von Aussiedlern ergänzt. Von 1957 an bereitete er die Edition eines Wörterbuches vor das bei seinem Lebensende die Buchstaben A bis C handschriftlich umfasste. Das Institut für Geschichtliche Landeskunde der Rheinlande der Universität Bonn hatte dieses Material 1967 erworben und 1980 nach Gundelsheim am Neckar überführt. Die Sprachwissenschaftlerinnen Gisela Richter und Helga Feßler konnten dieses Sammelwerk kürzlich abschließen und in 5 Bänden vorlegen.

Ab 1951 erscheinen in Hermannstadt die „Forschungen zur Siebenbürgischen Landeskunde“, ein niveauvolles rumäniendeutsches Publikationsorgan für Sprach- und Volkskunde.

Im Banat, in Temeschburg war der berühmte Dialektologe Johann Wolf tätig, der die Banater Mundarten in der „Banater Mundartenkunde“ (1975) weiter beschrieb und durch seine Sprachdidaktik¹²³ zusammen mit sprachpflegerischen Artikeln in den Zeitungen für die Lehreraus- und fortbildung sorgte. Durch zahlreiche Diplomarbeiten¹²⁴ der angehenden Deutschlehrer über ihre Heimatmundarten hat er die Sammlung für das „Banater Schwäbische Wörterbuch“ fortgesetzt.

In Temeschburg wird die Arbeit an das „Banatschwäbische Wörterbuch“ von Peter Kottler, einem Schüler Johann Wolfs, weitergeführt. Die zuletzt veröffentlichte dialektologische Arbeit¹²⁵ über Neu - Arad erschien in der BRD.

Spezifisch fachberuflich geprägte Wörter stellt der Tübinger Sprachwissenschaftler Hans Gehl im donauschwäbischen Wörterbuch zusammen, das unter dem Titel „Donauschwäbische Fachwortschätze“ in bisher 4 Bänden mit 15.230 Wortartikeln etwa 93% des allgemeinen Wortschatzes mit berufsbedingten Sonderbedeutungen zusammenfasst. Der erste Band dieses Werkes (1997) ist das „Wörterbuch der donauschwäbischen Bekleidungs-gewerbe“¹²⁶, der zweite Band (2000) trägt den Titel „Wörterbuch der donauschwäbischen Baugewerbe“¹²⁷, der dritte Band „Wörterbuch der donauschwäbischen Landwirtschaft“ und der vierte Band „Wörterbuch der donauschwäbischen Lebensformen“ sind bis 2004 erschienen.

¹²² Dama, Hans (2006): *Wörterbücher zu donauschwäbischen Fachwortschätzen vorgestellt*, Fünftes Arbeitstreffen deutschsprachiger Akademie-Wörterbücher in Wien, in: *Banater Post*, Zeitung der Landmannschaft der Banater Schwaben, Jahrgang 51, Nr. 13-14, München, S. 8.

¹²³ Wolf, Johann (1974): *Sprachgebrauch, Sprachverständnis. Ausdrucksformen und Gefüge in unserem heutigen Deutsch*, Kriterion, Bukarest.

¹²⁴ vgl. die Liste der Veröffentlichungen bei Kelp, Helmut (1990): *Germanistische Linguistik in Rumänien 1945-1985. Bibliographie*, Verlag Südostdeutsches Kulturwerk, München, S. 301-305.

¹²⁵ vgl. Anm. 78.

¹²⁶ Gehl, Hans (1997): *Wörterbuch der donauschwäbischen Bekleidungs-gewerbe*, in: *Schriftenreihe des Instituts für donauschwäbische Geschichte und Landeskunde* 6, Sigmaringen.

¹²⁷ Gehl, Hans (2000): *Wörterbuch der donauschwäbischen Baugewerbe*, in: *Schriftenreihe des Instituts für donauschwäbische Geschichte und Landeskunde* 7, Stuttgart.

Andere donauschwäbische Publikationen sprachgeschichtlichen Inhalts sind die „Kommentierten donauschwäbischen Texte“¹²⁸ (1999) von Hans Gehl und die „Wortkundlichen Studien, Etymologien und deutschsüdosteuropäischen Interferenzen“¹²⁹ (2002) von Anton Scherer.

Die neue Dialektforschung zur Zweisprachigkeit in Rumänien verlagert ihre Interessen auf Interferenzerscheinungen mit der Mundart, insbesondere mit der rumänischen Umgangssprache und auf ihre didaktischen Behandlung im Deutschunterricht. Dabei stellt diese Umgangssprache für die wenigen Jugendlichen, die noch Mundartkenntnissen besitzen, keine Barriere beim Erlernen des Hochdeutschen dar, sondern bietet in Rumänien und in Ungarn eher eine Einstiegshilfe für den deutschen Mutter-/Zweitsprachenunterricht¹³⁰.

In München entstand eine Reihe von Untersuchungen anhand von Siebenbürger/Banater-schwäbischem Material, wie „Mundart - Hochdeutsch kontrastiv“ von Löffler und „Rumäniendeutsche (Sächsisch/Schwäbische) Dialekte – Hochdeutsch kontrastiv“¹³¹, außerdem soll nach dem Vorschlag von Prof. Dr. Dr. h.c. Kurt Rein ein Handbuch für Lehrer von Aussiedlerkindern¹³² vorbereitet werden.

Ausblick:

Die Mundartforschung zur deutschen Sprache in Osteuropa befindet sich in einem Wettlauf mit der Zeit, d.h. alle angefangenen Forschungsprojekte in diesen Regionen sollten so schnell wie möglich beendet werden. In den Fachkreisen wird diese Erscheinung als „Rückgang des Dialekts“¹³³ bezeichnet, deswegen sucht man die Alternative einer „neuen Dialektologie mit neuen Theorieansätzen und neuen methodischen Zugriffen“¹³⁴. Diese Sprachinseldialektologie sollte auch zur Sicherung der deutschsprachigen Kontinuität in diesen Gebieten beitragen, und zwar durch Erstellung von Unterrichtsmaterialien für einen „dialektnutzenden Deutschunterricht“ und zur Ausbau einer befriedigenden Hochdeutschkompetenz. Dadurch könnte die Entscheidung für eine Aussiedlung aufgehoben oder verschoben werden. Im Falle einer späteren Aussiedlung dienen dann die deutschen Vorkenntnisse der Schüler einer erleichterten Eingliederung in Deutschland¹³⁵.

¹²⁸ Gehl, Hans (1999): *Kommentierte donauschwäbische Texte*, in: *ZDL Beiheft* 103, Franz Steiner Verlag, Stuttgart.

¹²⁹ Scherer, Anton (2002): *Wortkundliche Studien, Etymologien und deutschsüdosteuropäische Interferenzen*, in: *Donauschwäbisches Archiv* 93, Graz.

¹³⁰ Rein, K. (1988): *Entwicklung zusätzlicher Arbeitsmaterialien für den Unterricht von Deutsch als Zweitsprache in Ungarn*, in: DAAD und JAI (Hrsg.): *Treffen ungarischer und deutscher Germanisten in Budapest*, Bonn/Szeged, 1989, S. 17-27.

¹³¹ vgl. Anm. 40, S. 119.

¹³² Rein, Kurt (1991): *Modellversuch Aussiedler*, I. Bd., hrsg. von der Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen.

¹³³ jüngere Publikationen dazu, mit Zahlenwerte zur gegenwärtigen Dialektsituation sowie zu aktuellen Entwicklungstendenzen: Ammon (2003), Eichhoff (2000), Huesmann (1998), Löffler (1998), Mattheier (1994), (1997), (1998), (2001), Reiffenstein (1980), (1997), Wiesinger (1997).

¹³⁴ Maitz, Péter (2004): *Warum-Fragen und Interdisziplinarität in der Dialektologie. Eine kritische Bestandsaufnahme am Beispiel von Erklärungen zum Rückgang des Dialekts*, in: Christen, Helen (Hrsg.): *Dialekt, Regiolekt und Standardsprache im sozialen und zeitlichen Raum*. Beiträge zum 1. Kongress der Internationalen Gesellschaft für Dialektologie des Deutschen, Marburg/Lahn, 5-8. März, 2003, Verlag für Literatur- und Sprachwissenschaft, Wien, S. 21-49.

¹³⁵ vgl. Anm. 40, S. 116f.

4. Aktueller „Dialektverlust“ in den deutschen Sprachinseln Südosteuropas

Die demographischen, historischen und sozialen Veränderungen in den vergangenen Jahrzehnten führten innerhalb der Wissenschaft zu der Fragestellung, in welcher Weise und in welchem Umfang sprachliche Veränderungen innerhalb der mundartlichen Kommunikation zu beobachten sind.

4.1. Peter Maitz' „Alternativtheorie“ zum drohenden „Dialektverlust“ in den deutschen Sprachinseln Südosteuropas

Durch die Veränderung der linguistischen Struktur der Dialekte, der soziokommunikativen Rahmenbedingungen und insbesondere des Funktionsbereichs der Dialekte in der Gesellschaft kommt es zu einem mit dem wissenschaftlichen Terminus „Rückgang des Dialekts“ bezeichneten Wandlungsprozess¹³⁶.

Maitz¹³⁷ definiert den Dialektabbau als „eine spezifische Form des Sprachwechsels“: „Ein sprachlicher Code L1 (hier Dialekt) wird von einem Sprecher X unter den Bedingungen Y als Medium der Kommunikation aufgegeben und in seiner kommunikativen Funktion durch den Code L2 (hier: regionale Umgangssprache bzw. Standardsprache) ersetzt“. Damit soll „eine Form individuellen sprachlichen Verhaltens“ gemeint sein, die aber auch eine „Form sozialen Verhaltens“¹³⁸ darstellt.

Mattheier¹³⁹ versteht unter „funktionellem“ oder „soziolinguistischem Dialektverfall“ bzw. „Dialektverlust“ „die Verdrängung dialektaler Varietäten aus immer mehr gesellschaftlichen Verwendungskonstellationen“. Dieses Phänomen ist im geschlossenen deutschen Sprachraum, vor allem in Nord- und Mitteldeutschland in den Städten bemerkbar und besteht in einem strukturellen Dialektverfall. Dieser wird durch den Abbau dialektaler Eigenschaften bzw. Strukturen im grammatischen System der Dialekte und ihren Ersatz durch groß- bzw. überregionalen und/oder standardsprachlichen Varianten¹⁴⁰ gekennzeichnet.

Dieselbe Erscheinung des Dialektabbaus lässt sich auch in den deutschen Sprachinseln außerhalb des geschlossenen Sprachgebietes, so bei den Siebenbürger Sachsen, den Banater Schwaben, den Ungarn- und Russlanddeutschen beobachten. Der Unterschied aber zum Dialektrückgang in den rumänischen Sprachinseln in Vergleich zu Deutschland besteht darin, dass der rumäniendeutsche Dialekt zugunsten einer anderen historischen Gesamtsprache, des Rumänischen, zurückgeht¹⁴¹.

Durch die massive Auswanderung der Rumäniendeutschen und wegen des hohen Alters der noch dort gebliebenen Dialekt Sprechenden liegt die zentrale Ursache des jüngsten Dialektrückgangs in dem mangelhaften Fundament der primären Spracherziehung der Kinder. Diese wachsen immer mehr in der standardnahen Varietät, dem Rumäniendeutschen bzw. in der rumänischen Sprache, auf. Diese Spracherziehung, die fern der

¹³⁶ vgl. Anm. 104.

¹³⁷ vgl. Anm. 134, S. 21-44.

¹³⁸ Ebenda, S. 23.

¹³⁹ Mattheier, Klaus. J. (1997): *Dialektverfall und/oder Mundartrenaissance?* Überlegungen zur Entwicklung der Dialektalität in der gegenwärtigen deutschen Sprachgemeinschaft, in: Stickel, Gerhard (Hrsg.), S. 404-410.

¹⁴⁰ vgl. zu dieser Problematik Mattheier (1997), (2001) und Eichhoff (2000).

¹⁴¹ vgl. zum Dialektrückgang in Ungarn Kiss, Jenő (Hrsg.) (2001): *Magyar dialektológia [Ungarische Dialektologie]*, Budapest, S. 246ff.

deutschen Standardsprache oder des deutschen Dialekts abläuft, muss für den Dialekt- bzw. Sprachrückgang verantwortlich gemacht werden. Damit findet ein Kontinuitätsbruch in der Dialektkompetenz der jeweiligen Sprachgemeinschaft statt, wodurch auch ein Dialektgebrauch der neuen Sprechergeneration verhindert wird.

Der Dialekt- bzw. Sprachrückgang macht sich auch in anderen Situationen bemerkbar und zwar, wenn in den meisten „sprecher- domänen- und spezifischen“¹⁴² Kommunikationssituationen die Standardsprache bzw. die Landessprache verwendet wird. Zu bestimmen sind bei jeder Erklärung zum Dialektrückgang die „Bedingungen Y, unter denen ein Sprecher, oder genauer: ein jeder Sprecher in den zahlreichen einzelnen, oft sehr unterschiedlichen Domänen und Situationen, insbesondere auch in den Kommunikationssituationen der Domäne der primären Spracherziehung, sich für den Einsatz der Standardsprache oder der regionalen Umgangssprache (oder welcher Varietät auch immer), nicht aber für den des Dialekts, entscheidet“¹⁴³.

Wiesinger¹⁴⁴ bezieht sich in einer Studie aus dem Jahre 1997 auf den Rückgang des Dialekts im deutschen Sprachgebiet im Kontext der Varietätenentwicklung des 20. Jahrhunderts und nennt folgende Gründe des Dialektverfalls, welcher auf die Sprachinselsituation in Rumänien, Ungarn und Russland landesspezifisch zurückgeführt werden kann:

„Die gesellschaftlichen Voraussetzungen für Dialekt waren die ziemlich homogenen, bäuerlich - handwerklich geprägten Dorfgemeinschaften. Sie haben sich [...] aufgelöst und sind zu heterogenen, offenen Gesellschaften geworden, wobei ein jeder in viel mehr soziale Netzwerke integriert ist als früher und über einen viel größeren kommunikativen Radius verfügt. Die Auswirkungen auf den Dialekt sind unterschiedlich. Grundsätzlich läßt sich sagen, dass die einzelnen Ortsdialekte [...] weithin keinen Fortbestand mehr haben. Sie werden entweder in ihrer Substanz durch eine höhere Sprachschicht umstrukturiert, oder sie werden überhaupt durch eine solche ersetzt, so dass sie allmählich zurücktreten und schließlich aussterben“.

Bezogen auf die Situation in Rumänien fand seit den siebziger Jahren und insbesondere nach der Wende eine Veränderung der Bevölkerungsstruktur in den deutschen Siedlungsgebieten statt. Der große Zuzug rumänischer Bevölkerung aus anderen Landesteilen und die Abwanderung der deutschen Bürger veränderten den Charakter der ehemals deutschen Dörfer und Städte. Die forcierte Industrialisierung und die Vernachlässigung der Landwirtschaft führten zu großen Strukturänderungen der ehemals sächsischen und schwäbischen Gemeinden und erschwerten sowohl die Unterstützung des Einzelnen durch die Gruppe als auch den Erhalt der Dialektsprache bzw. Umgangssprache der einzelnen Dörfer. Die früher relativ geschlossenen Lebensbereiche wurden durch Urbanisierung, Industrialisierung und Aussiedlung aufgebrochen, während die rumänische Assimilationsbereitschaft gegenüber den Deutschen und die Zahl der Mischehen zunahmen¹⁴⁵.

¹⁴² vgl. Anm. 133, S. 25.

¹⁴³ Ebenda.

¹⁴⁴ Wiesinger, Peter (1997): *Sprachliche Varietäten – Gestern und Heute*, in: Stickel, Gerhard (Hrsg.), S. 9-45.

¹⁴⁵ Gehl, Hans (1998): *Einführung*, in: Gehl, Hans (Hrsg.): *Sprachgebrauch-Sprachanpassung. Eine Untersuchung zum heutigen Gebrauch der deutschen Sprache in Westrumänien und zur sprachlichen Anpassung der Donauschwaben*, Institut für donauschwäbische Geschichte und Landeskunde, Tübingen, S. 27f.

Maitz¹⁴⁶ kritisiert Wiesingers und Mattheiers Thesen und führt als Gegenargument die Existenz des Dialekts auf allen Ebenen der Kommunikation in der Schweiz an, obwohl geschlossene, bäuerlich - handwerklich geprägte Siedlungsgemeinschaften dort kaum mehr bestehen. Wiesinger nennt dazu noch das „sprachsoziologische Prestige des Dialekts und die ihm entgegengebrachte Loyalität“¹⁴⁷. Ebenfalls stimmt Maitz den genannten Voraussetzungen des Dialektrückganges aufgrund der geographischen Faktoren nicht zu, da nicht diese das Sprachverhalten von Dialektsprechern unmittelbar bestimmen, sondern andere Unterschiede, die mit der regionalen Lebensform zusammenfallen. Somit können die Ursachen für den Rückgang des Dialekts sowohl in Deutschland als auch in den anderen Sprachinseln Süd- und Südosteuropas nicht generalisiert werden, sondern sind eindeutig situations-, landes- und sprachspezifisch.

Trotzdem möchte Maitz¹⁴⁸ eine Alternative einführen, um theoretische Erklärungsmodelle für die Aufdeckung universeller Gesetze im Bereich der Dialektalität zu erarbeiten, unter der Voraussetzung, warum - Fragen der Dialektsoziologie beantworten zu können. Zu diesem Zweck geht er von einer modernen sozialpsychologischen Verhaltenstheorie als möglicher Grundlage einer Theorie des Dialektrückganges aus und analysiert die Vorteile dieser Verhaltenstheorie. Die Dialektsoziologie, als Teildisziplin der Soziolinguistik, betrachtet den Rückgang des Dialekts als eine Form sprachlichen, sozialen Verhaltens und hat als Ziel die Beschreibung dieser sprachlichen Verhaltensweisen. Dagegen erklärt und sagt die Sozialpsychologie das menschliche Verhalten unter dem Einfluß der sozialen Faktoren¹⁴⁹ voraus. Somit stellt „die Dialektsoziologie eine spezifische, ausgesprochen auf sprachliche Verhaltensweisen spezialisierte Teildisziplin der Sozialpsychologie“ dar. Ein sehr bekanntes Einstellungs – Verhaltens - Modell aus der Sozialpsychologie ist die Theorie des geplanten Verhaltens (theory of planned behaviour)¹⁵⁰.

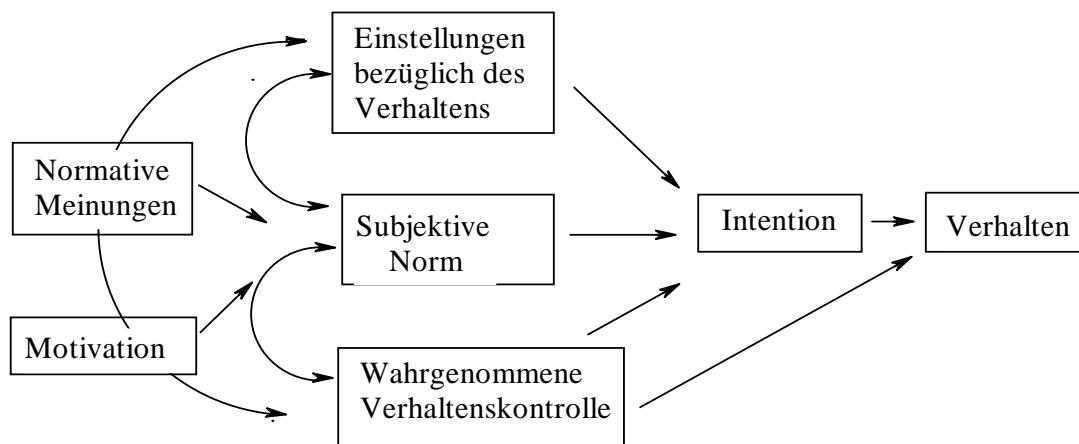


Abb.4.1. Die Theorie des geplanten Verhaltens
(in Anlehnung an Stroebe/Hewstone/Stephenson 1996, S. 248)

¹⁴⁶ vgl. Anm. 133, S. 29.

¹⁴⁷ vgl. Anm. 140, S. 11.

¹⁴⁸ vgl. Anm. 2, S. 40ff.

¹⁴⁹ Zimbardo, Philip G./Gerrig, Richard J (1999): *Psychologie 7*, neu übersetzte und bearbeitete Auflage, Berlin u.a., S. 798.

¹⁵⁰ Eine ausführliche Darstellung dieser Theorie mit Erläuterungen zu ihren empirischen Grundlagen sowie zu ihrer Vor- und Nachteile siehe bei: Frey, Dieter/Stahlberg, Dagmar/Gollwitzer, Peter M. (1993): *Einstellung und Verhalten: Die Theorie des überlegten Handelns und die Theorie des geplanten Verhaltens*, in: Frey, Dieter/Irle, Martin (Hrsg.): *Theorien der Sozialpsychologie*, Bd. 1, Kognitive Theorien, Bern, u.a., S. 361-398.

Maitz¹⁵¹ setzt voraus, dass menschliche, sprachliche Verhaltensweisen zum Rückgang des Dialekts sowohl im deutschen Gebiet als auch in den deutschen Sprachinseln führen können. Dafür liefert er folgende Erklärungen:

Intention: die Sprecher haben die Intention, den Dialekt zugunsten einer anderen Sprachvarietät aufzugeben. Diese Intention hängt aber von anderen Faktoren ab:

- Spracheinstellung: die Einstellung, dass das Aufgeben des Dialekts positive Folgen haben könnte
- Subjektive Norm: Personen des sozialen Umfelds erwarten von den Dialektsprechern, dass sie den Dialekt zugunsten einer anderen Sprachvarietät aufgeben.
- Wahrgenommene Verhaltenskontrolle: die Dialektsprecher glauben, durch das Aufgeben des Dialekts alle Schwierigkeiten bzw. Probleme (Identitätsprobleme bzw. Identitätswechsel durch den Bruch mit der kommunikativen Tradition) erfolgreich bekämpfen zu können.

Ob diese Kriterien wirklich den Rückgang des Dialekts erklären, sollte aufgrund empirischer Untersuchungen in den Sprachinseln Ost- und Südosteuropas überprüft werden. Ebenfalls stellt sich die Frage nach anderen Bedingungen bezüglich der Verhaltens - Theorie, die den Dialektabbau fördern.

4.2. Aspekte der Varianz und der Sprachinnovation bei den Ungarn- und Russlanddeutschen

Zu der Sprachinselsituation in Rumänien kann ein Vergleich mit den Ungarn- und Russlanddeutschen gezogen werden. Bei den Ungarndeutschen ist das Deutsche weder Mutter- noch Fremdsprache, sondern eine Minderheiten- oder Nationalitätensprache.

Deutsch als „Muttersprache“ existiert in Ungarn seit Anfang des 20. Jahrhunderts nur noch in Form einer archaischen Siedlungsmundart, deren Basis „Schwobisch“ ist. Nach Bradean-Ebinger¹⁵² waren die Familie, die dörfliche Gemeinschaft, die katholische und die evangelische Kirche Träger des Dialekts, der eigentlichen Muttersprache der Ungarndeutschen. Die Grundlagen der deutschen Hochsprache wurden in den muttersprachlichen oder gemischtsprachigen Schulen vermittelt. Nach 1945 wirkte das Ungarische besonders auf die Sprache der deutschen Siedler total ein¹⁵³.

Heute steht bei allen Generationen in sämtlichen sozialen Bereichen die ungarische Nationalsprache im Vordergrund, da in der Familie die Verwendung des ungarndeutschen Ortsdialektes immer mehr verdrängt wird, so dass die deutsche Standardsprache eher die Rolle einer „Schulsprache“ (wie in Rumänien – siehe Kapitel 5) spielt und die deutsche Mundart zur internen „Hausprache“ wird¹⁵⁴. Knipf-Komlósi nennt diese sprachliche Varietät „sekundäre Muttersprache“ einer „Gesinnungsminderheit“ und versteht darunter

¹⁵¹ vgl. Anm. 133, S. 41f.

¹⁵² Bradean-Ebinger, Nelu (1997): *Sprachgebrauch bei den Ungarndeutschen. Soziolinguistische Untersuchung zur deutsch-ungarischen Zweisprachigkeit*, in: Fata, Márta (Hrsg.): *Die Schwäbische Türkei. Lebensformen und Ethnien in Südwestungarn*, Schriftenreihe des Instituts für donauschwäbische Geschichte und Landeskunde, Bd. 5, Sigmaringen, S. 231-241.

¹⁵³ vgl. Anm. 108, S. 347-370.

¹⁵⁴ Wild, Katharina (1992): *Deutschunterricht und Spracherhalt bei den Ungarndeutschen*, in: *Suevia Pannonica*, Archiv der Deutschen aus Ungarn 10(20), S. 5-14.

keine Sprache in kommunikativer Funktion, sondern eine „emotional empfundene Muttersprache“¹⁵⁵.

Somit werden in Laufe der Zeit die vorhandenen Formen der Varietätenmischung durch neuere Kontakt- bzw. Mischformen (besonders auf der Ebene der Lexik, Phraseologie und Pragmatik) ergänzt oder teilweise verdrängt^{156 157}.

In den verschiedenen Generationen ist eine unterschiedliche Sprachentwicklung und -gewichtung zu beobachten:

- bei der älteren Generation: Dialekt – Standarddeutsch – Ungarisch
- bei der mittleren Generation: Ungarisch – Dialekt – Standarddeutsch
- bei der jüngeren Generation: Ungarisch – Standarddeutsch – Dialekt

Nach 1990 kam es zu einem verändertem Verhältnis bezüglich der deutschen Sprache. Knipf-Komlósi¹⁵⁸ hebt den Prestigegewinn der deutschen Sprache hervor und stellt sie neben dem Englischen an die Spitze der meist gelernten Fremdsprachen. So akzeptieren die Ungarndeutschen ihre verdrängte Sprache wieder und erkennen ihre Bedeutung.

Földes erwähnt zahlreiche Überlappungs- und Übergangserscheinungen zwischen den zwei sprachlichen Systemen, und zwar übernimmt der bilinguale Sprecher aus der anderen Sprache Elemente und Muster oder verwendet die Sprachen abwechselnd, was zu Sprachmischungen unterschiedlicher Art führt. Zwei- oder mehrsprachige Personen „halten also ihre Sprachwelten in aller Regel nicht getrennt und überschreiten in ihrer gesprochenen sprachlichen kommunikativen Alltagspraxis kreativ die Grenzen einer Sprache“¹⁵⁹.

Dabei bezieht sich Földes¹⁶⁰ in seinem kontaktlinguistischen Projekt auf die Definition der Transferenz von Clyne¹⁶¹ und erklärt damit die Übernahme von Elementen, Merkmalen und Regeln aus der/den Kontaktsprachen. Der Terminus Code-Umschaltung (engl. code-switching) bezeichnet im Anschluss an Haugen¹⁶² den Wechsel zwischen zwei Sprach(varietät)en innerhalb einer Konstituenten, eines Satzes oder eines Diskurses. Dabei sind Transfererscheinungen auf die strukturellen Eigenschaften der in Kontakt stehenden Sprachen und auf den soziokulturellen Rahmen zurückzuführen, hingegen spielen bei der Code - Umschaltung die psycho-, neuro- sowie die sozio- und pragmalinguistischen Bedingungen eine wichtige Rolle.

Im Hinblick auf die deutsch - ungarische Zweisprachigkeit kommt Bradean-Ebinger¹⁶³ zu folgenden Schlussfolgerungen:

¹⁵⁵ Komlósi-Knipf, Elisabeth (1994): *Soziolinguistische Aspekte der Einstellung der Ungarndeutschen zu ihrer Muttersprache*, in: *Begegnung in Pécs/Fünfkirchen. Die Sprache der deutschsprachigen Minderheit in Europa*, (=Studien zur Germanistik 2. Bd.), Janus-Pannonius-Universität Pécs, S. 103-110.

¹⁵⁶ Földes, Csaba (1996): *Mehrsprachigkeit, Sprachenkontakt und Sprachmischung*, in: *Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht*, 14/15, Flensburg.

¹⁵⁷ Földes, Csaba (2001): *Aspekte der Regionalität im System der diatopischen Varietäten der deutschen Sprache*, in: Lasatowicz, Maria Katarzyna/Joachimsthaler, Jürgen (Hrsg.): *Regionalität als Kategorie der Sprach- und Literaturwissenschaft*, Frankfurt a. Main u.a.

¹⁵⁸ vgl. Anm. 155.

¹⁵⁹ vgl. Anm. 156.

¹⁶⁰ vgl. Anm. 108

¹⁶¹ Clyne, Michael (1975): *Forschungsbericht Sprachkontakt. Untersuchungsergebnisse und praktische Probleme*, in: Kronberg, T.: *Monographien Linguistik und Kommunikationswissenschaft* 18.

¹⁶² Haugen, Einar (1956): *Bilingualism in the America: A Bibliography and Research Guide*, in: *Publication of the American Dialect Society*, 26, Alabama.

¹⁶³ vgl. Anm. 152.

- Die junge und die mittlere Generation befindet sich im Zustand einer fortgeschrittenen Assimilation.
- Das Ungarische dominiert bei der jüngeren Generation, deren Zweisprachigkeit eher passiv/rezeptiv als aktiv/produktiv ist.
- Die deutsche Muttersprache wird immer mehr zu einer in der Schule erlernten Zweitsprache, wobei die deutsche Mundart sogar aus den Familien langsam verschwindet, was beträchtliche Folgen für den Fortbestand der historisch gewachsenen Minderheitengruppen hat.

Da die politischen und geschichtlichen Veränderungen in Ungarn und Russland aufgrund der unterschiedlichen Kontroll- und Unterdrückungsmaßnahmen für ethnische Minderheiten zu voneinander abweichenden Rahmenbedingungen führten, waren die Russlanddeutschen im Vergleich zu den deutschstämmigen Bewohnern Ungarns einem größeren Druck von oben ausgesetzt.

Nina Berend¹⁶⁴ skizziert anhand der historischen, sprachsoziologischen, sprachpragmatischen und kontaktlinguistischen Faktoren die sprachliche Situation der Russlanddeutschen bis zur Perestroika - Ära. Jahrhunderte lang bewahrten die Siedler viele Wörter die ihre pfälzischen, schwäbischen, bayerischen oder hessischen Vorfahren in ihrer deutschen Mundart nach Russland mitgenommen hatten.

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob die vor mehr als 200 Jahren aus Deutschland mitgebrachten Dialekte ihre ursprüngliche Form beibehalten haben oder ob sie alle heute „Mischdialekte“ sind. Schirmunski¹⁶⁵ Untersuchungen in den 30er Jahren hatten die russischen Sprachinselerhältnisse mit dem Ergebnis beschrieben, dass die russlanddeutschen Dialekte zu diesem Zeitpunkt durchwegs Mischdialekte und keine deutschen Basisdialekte mehr waren¹⁶⁶. Nur für die sibirische Dialekte ließ sich die Koiné-These von Schirmunski nicht bestätigen, obwohl die Bedingungen dafür vorhanden gewesen wären. Nach Berends Beobachtungen¹⁶⁷ handelt es sich bei den heutigen russlanddeutschen Sprachverhältnissen nicht - im Sinne von Schirmunski - um eine Varietätenmischung mit strukturellen Veränderungen und einer Koiné - Bildung, sondern eher um eine „Varietätengebrauchsmischung“.

Eine wichtige Eigenschaft der russlanddeutschen Dialekte ist die fehlende „Überdachung“¹⁶⁸ durch das Hochdeutsche. Das russlanddeutsche Schwäbische und Hessische wirkt viel konservativer als die jeweiligen Mundarten in Deutschland, und der Unterschied zwischen den russlanddeutschen Dialekten und dem Hochdeutschen wird von Isabekov¹⁶⁹ folgendermaßen beschrieben: „Die sprachlichen Differenzen sind hier von solch einer Stärke, dass sie ernste Schwierigkeiten bei der sprachlichen Verständigung zwischen den sowjetischen und ausländischen Deutschen verursachen“.

¹⁶⁴ vgl. Anm. 104.

¹⁶⁵ Schirmunski, Viktor (1930): *Volkswissenschaftliche Forschungen in den deutschen Siedlungen in der Sowjet-Union*, in: *Deutsche Volkskunde im außerdeutschen Osten*, Berlin, Leipzig, S. 52-81.

¹⁶⁶ vgl. Anm. 51.

¹⁶⁷ vgl. Anm. 104, S. 23f.

¹⁶⁸ Cardiot, Pierre/Lepig, Dominique (1987): *Roofless Dialects*, in: Ammon et al. (Hrsg.), S. 755-761.

¹⁶⁹ Isabekov, Serik (1990): *Systembezogene und funktionale Besonderheiten der Sprache der Sowjetdeutschen in Kasachstan*, in: *Das Wort*, Germanistisches Jahrbuch DDR-UdSSR, Moskau, Berlin, S. 182-185.

Was die deutsche Hochsprache in Russland betrifft, kann man von einer nationalen Variante des Deutschen sprechen, die durch den Sprachkontakt mit dem Russischen und durch die dialektale Ausgangsbasis geprägt ist. Es gibt hier keine „Nur - Standardsprecher“ im Sinne von Mattheier¹⁷⁰ wie in der Bundesrepublik Deutschland oder bei der jungen Generation in Rumänien (siehe Kapitel 5). Hochdeutsch ist eine von den Russlanddeutschen als Fremdsprache im Unterricht erworbene Sprache, die nicht wie die dialektalen Varietäten als Familiensprache tradiert wird.

Die Hochdeutschkompetenz hängt auch von der Generationszugehörigkeit ab. Die Generation, die bis 1939 ihre Ausbildung in den alten deutschen Vorkriegssiedlungen absolviert hat, kann Hochdeutsch lesen, schreiben und sprechen. Die mittlere und jüngere Generation hat eine ausschließlich in russischen Schulen erworbene Deutschkompetenz, die mit einer Fremd- oder Zweitsprache vergleichbar ist. Die Hochdeutschkompetenz zeigt bei den Russlanddeutschen zwei Ausprägungen¹⁷¹:

- das häufig von den Russlanddeutschen gesprochene Hochdeutsch mit Dialektkomponenten
- das kaum verwendete Hochdeutsch ohne Dialektkomponenten

Da der öffentliche Sprachgebrauch des Deutschen ausgeschlossen ist, sind die Russlanddeutschen zur Assimilation gezwungen. Russisch ist die Sprache des Staates, der Ämter, des Unterrichts und der Medien. Russlanddeutsche Kinder erwerben das Russische – die dominierende Sprache - in der Schule als Muttersprache.

Fazit:

Im Laufe der Zeit wirkten ständig extra- und intralinguistische Faktoren auf die deutsche Sprache in Ungarn und Russland ein, die sprachliche Veränderungen und Diskontinuitäten zur Folge hatten.

Die meisten Transferwörter aus dem Ungarischen betreffen den lexikalischen und in geringerem Ausmaß den morphosyntaktischen Bereich der Mundart, so dass die Ungarndeutschen beim Sprechen ständig aus ihrer Mundart ins Ungarische umschalten. Infolge dessen geschieht diese Code - Umschaltung nicht zwischen zwei Varietäten derselben Sprache, sondern zwischen zwei verschiedenen Sprachen. Dies ist ein Phänomen, das auch bei den Rumäniendeutschen vorkommt und zwar zwischen dem Deutschen und dem Rumänischen. Dieses ständige Umschalten erfolgt durch das funktionale Übergewicht des Ungarischen oder des Rumänischen und seine Normierungsfunktion für die Ungarn- bzw. Rumäniendeutschen¹⁷². Es gibt auch zahlreiche Ungarndeutsche, die eine Doppelkompetenz der deutschen Sprache besitzen, d.h. sie sprechen sowohl die lokale Mundart als auch die umgangssprachliche bzw. standard-sprachliche Variante der deutschen Sprache. Im Banat (ausführlich im Kapitel 5 behandelt) kommt diese Fähigkeit zu parallel geführter Sprachkompetenz in der älteren Generation vor, die sowohl die deutsche Mundart wie auch die deutsche Umgangssprache beherrscht. Das Umschalten zwischen den Sprachvarietäten hängt vom Thema, von der Situation und dem Gesprächspartner ab.

¹⁷⁰ Mattheier, Klaus J. (1994): *Varietätenzensus*, in: Mattheier, Klaus J./Wiesinger, Peter (Hrsg.): *Dialektologie des Deutschen*, Forschungsstand und Entwicklungstendenzen, Tübingen, S. 414-442.

¹⁷¹ vgl. Anm. 104, S. 29f.

¹⁷² vgl. Anm. 133, S. 11-24.

Das Russische wurde von einer Kontaktsprache zu einer ‚Überdachungssprache‘¹⁷³ nicht nur für das Deutsche sondern auch für alle anderen Sprachen und gewann die führende Rolle als Sprache der ‚interkulturellen‘ Kommunikation. Man erkennt wie in vielen anderen Siedlungsgebieten bei der deutschen Minderheit einen natürlichen Bilingualismus, und zwar werden beide Sprachen gleichzeitig, also „gemischt“ und nicht getrennt voneinander verwendet. Dieses „code - switching“ als Sonderfall der Sprecherstrategie¹⁷⁴ zeigt die „normale“ und „natürliche“ Form des Sprachgebrauchs sowie die zweisprachige deutsch - russische Kompetenz der Sprechenden.

Der jungen Generation ist nicht mehr bewusst, dass sie eine hessisch - schwäbische Umgangssprache spricht. Sie bezeichnet ihre gesprochene Sprache als „Daitsch“, und nur vereinzelt werden dialektale Unterschiede wie das „Samara - Daitsch“ von den Sprechenden als Besonderheit wahrgenommen.

¹⁷³ Zum Konzept der sprachlichen Überdachung vgl. Löffler, Heinrich (1994): *Germanistische Soziolinguistik*, 2. überarb. Auflage, Berlin, S. 63f.

¹⁷⁴ Mehr zum situativen und metaphorischen code-switching bei Gumperz, John J. (1994): *Sprachliche Variabilität in interaktionsanalytischer Perspektive*, in: Kallmeyer, Werner (Hrsg.): *Kommunikation in der Stadt*, Teil 1, Exemplarische Analyse des Sprachverhaltens in Mannheim, Berlin, New York, S. 611-639.

5. Die gegenwärtigen Veränderungen der Sprachinseln in Rumänien (Dialektverlust)

Die Banater Schwaben und die Siebenbürger Sachsen befanden sich in Rumänien jahrhundertlang in einer Sprachinselsituation, die in ihrer Existenz nicht bedroht, aber immer den sie umgebenden Einflüssen ausgesetzt war. Zwei der wichtigsten Existenzbedingungen für ein Sprachinseldiom¹⁷⁵ waren vor dem Zweiten Weltkrieg gegeben:

- Die deutschen Gemeinschaften zeigten eine sozial homogene und kulturell relative große Geschlossenheit.
- In Siebenbürgen und dem Banat gab es keine deutschen Universitäten, und man musste im deutschen Sprachraum studieren. So war der Kontakt zur deutschen Standardsprache in mündlicher und schriftlicher Form gewährleistet.

Die Bevölkerung in diesen Sprachkontaktzonen war damals multilingual und erfüllte die Bedingungen der Mehrsprachigkeit im Modell von Fishman (1965):

Bilingualism	Diglossia +	Diglossia -
+	1. Both diglossia and bilingualism	2. Bilingualism without diglossia
-	3. Diglossia without bilingualism	4. Neither diglossia nor bilingualism

Das bedeutet für die vorliegende Untersuchung: „Bilingualismus mit Diglossie, d.h. neben der einfachen Zweisprachigkeit Deutsch und Rumänisch herrschte noch die Diglossie, das Nebeneinander von Hoch-/Schriftsprache (Deutsch) und den (sächsischen-/schwäbischen-/plattdeutschen) Mundarten“¹⁷⁶.

Die ältere Generation der Sprecher war sogar von einem „Trilingualismus“ geprägt: zur deutschen Muttersprache traten in Siebenbürgen und dem Banat die rumänische und die ungarische Mehrheitssprache hinzu, in einigen Gebieten des Banats gab es als Drittsprache Serbisch.

In der kommunistischen Zeit bestimmten andere Faktoren das Sprachinseldiom der Rumäniendeutschen:

- Durch die ökonomischen Veränderungen wurde die soziale Homogenität beseitigt.
- Die Zunahme der Kontakte mit der rumänischen Bevölkerung bedrohte die Geschlossenheit der deutschsprachigen Gemeinschaften.
- Die kulturelle Eigenständigkeit war im bisherigen Umfang nicht mehr möglich.
- Die Rumäniendeutschen hatten mit dem deutschen Sprachraum nur über die DDR Kontakt, der aber von beiden Seiten nicht in gleicher Weise gepflegt wurde.
- Die deutsche Minderheit wurde durch die ständige Abwanderung verkleinert.

¹⁷⁵ Klaster-Ungureanu, Grete (1958): *Wirtschaftliche und gesellschaftliche Beziehungen zwischen Rumänien und Sachsen im Spiegel des siebenbürgisch-sächsischen Wortschatzes*, in: *Revue Romanie de Linguistique* 3, S. 197-219.

¹⁷⁶ Rein, Kurt (1997): *Bilingualismus und Diglossie bei den Deutschen Rumäniens*, in: *Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*, 2. Halbband, Walter de Gruyter, Berlin, New York, S. 1473-1477.

Nach dem Zweiten Weltkrieg wuchs die Notwendigkeit, die rumänische Sprache in der Öffentlichkeit zu verwenden, und es ergab sich ein kontinuierlicher "Wandel von der sozialen zur individuellen Zweisprachigkeit"¹⁷⁷. In der Sprachinselforschung gilt die individuelle Zweisprachigkeit als einer der wichtigsten sprachinternen Faktoren, die zur "natürlichen Auflösung" der Sprachinsel¹⁷⁸ führen. Durch den zunehmenden Einfluss der Kontaktsprache wird das Sprachinseldiom verfremdet und geht über die Stufe einer Mischsprache in der Mehrheitssprache auf.

Unter "Sprachen im Kontakt" versteht Weinreich¹⁷⁹ die unterschiedliche Sprachverwendung von ein- und derselben Person, wobei es keinen Sprachkontakt ohne gegenseitige sprachliche Beeinflussung gibt¹⁸⁰. Dies geschieht, wenn unter der Einwirkung von Elementen einer Sprache die sprachliche Norm einer anderen Sprache verletzt wird¹⁸¹. Die dominante Muttersprache beeinflusst die zu erlernende Fremdsprache. Diese Interferenz wirkt jedoch bei vorliegender Mehrsprachigkeit in umgekehrter Richtung, und zwar beeinflusst die dominante Staatssprache die Sprache der Minderheit. Ein Übermaß von Interferenzen in der Minderheitensprache gefährdet diese und fördert ihr Aufgehen im Mehrheitsidiom¹⁸².

Die lexikalisch - semantische Ebene (Aufnahme von Lehnwörtern, Lehnprägungen, Bedeutungsveränderungen) wird von Interferenzen noch mehr betroffen. Die syntaktische Ebene (Anpassung an die fremde Wortstellung, Übernahme von Konstruktionen) ist fremden Einflüssen gegenüber offener als die morphologische, die von Veränderungen des grammatischen Geschlechtes bis hin zur Bildung neuer Konjugationsklassen führen können¹⁸³.

Seit 1944 stellt Rein¹⁸⁴ eine Zunahme rumänischer Einflüsse [vorwiegend lexikalische Entlehnungen] auf die deutsche in Rumänien verwendete Sprache fest. Bezogen auf die rumäniendeutsche Pressesprache zeigt Kottler¹⁸⁵, dass die Anzahl der Interferenzen im lexikalisch -semantischen sowie im grammatischen Bereich etwa gleich ist.

Wegen der zunehmenden Notwendigkeit der Mehrsprachigkeit reduzierte die deutsche Minderheit in Rumänien die Triglossie, bestehend aus "deutsche Hochsprache"- "Mundart"- "Rumänisch" auf eine Diglossie bzw. auf einen Bilingualismus.

¹⁷⁷ Rein, Kurt (1979): *Neuere Entwicklungstendenzen der deutschen Sprache in Rumänien*, in: *Standardsprache und Dialekte in mehrsprachigen Gebieten Europas*, Tübingen, S. 124-147.

¹⁷⁸ Rein, Kurt (1980): *Diglossie und Bilingualismus bei den Deutschen Rumäniens*, in: Nelde, P.H. (Hrsg.): *Sprachkontakt und Sprachkonflikt*, ZDL Beiheft 32, Wiesbaden, S. 263-269.

¹⁷⁹ Weinreich, Uriel (1977): *Sprachen im Kontakt*, München, S. 15.

¹⁸⁰ Juhász, Janos (1970): *Probleme der Interferenz*, Budapest/München, S. 11.

¹⁸¹ Juhász, Janos (1973): *Interferenzlinguistik*, in: *Lexikon der germanistischen Linguistik*, Tübingen, S. 457.

¹⁸² Reinholz, Halrun (1988): *Ausbildungsziel Zweisprachigkeit. Möglichkeiten und Probleme des muttersprachlichen Unterrichts in Rumänien*, masch. Magisterarbeit an der LMU München, Fachbereich Didaktik der deutschen Sprache und Literatur.

¹⁸³ Wiesinger, Peter (1973): *Die deutschen Sprachinseln in Mitteleuropa*, in: *Lexikon der Germanistischen Linguistik*, Tübingen, S. 367-377.

¹⁸⁴ Wolf, Johann (175): *Kleine Banater Mundartenkunde*, Kriterion Verlag, Bukarest, S. 26f.

¹⁸⁵ Kottler, Peter: *Rumänisch-deutsche Sprachinterferenzen veranschaulicht am Beispiel unserer Presse*, in: *NBZ Kulturbote* 03.06.1976-06.10.1977, (25 Folgen und eine Schlussbemerkung), Temeswar; K.P. (1981): *Syntaktische Interferenzen in der rumäniendeutschen Pressesprache*, in: *Beiträge zur deutsch-rumänischen kontrastiven Grammatik*, Bd. 3, Bukarest, S. 180; K.P. (1981): *Interferenzen im Wortschatz der rumäniendeutschen Pressesprache*, in: *Beiträge zur deutsch-rumänischen kontrastiven Grammatik*, Bd. 4, Bukarest.

Bilingualismus	1. Deutsch	+ 2. Rumänisch
+ Diglossie	1. Hochdeutsch	+ (siebenbürgischer oder banatschwäbischer) Dialekt

Rein¹⁸⁶ benennt diese Vereinfachungstendenzen:

- „Elsässische“ Lösung: (fremde) Hochsprache + deutsche Mundart findet man in jenen Gebieten Rumäniens, in denen keine deutschen Schulen mehr existieren und Einbrüche in das Dialekt zu sprachlichen Assimilationserscheinungen führen.
- „Baltische“ Lösung: (fremde) Hochsprache + Hochdeutsch sind in den deutschen Siedlungsgebieten anzutreffen, in denen die deutsche Mundart zugunsten eines schulischen Hochdeutchs aufgegeben wurde und ein Rumänien-(hoch)deutsch als einzige Variante des Deutschen entstand.

Somit wurde die Umgangssprache aufgewertet, dadurch dass sie besonders interferenzanfällig ist. Die Sprachmischung hängt nicht nur von der Qualität der Interferenzen, sondern auch von außersprachlichen und sogar von psychologischen Faktoren ab, die nach Steinke¹⁸⁷ durch eine notwendige Differenzierung mittels verschiedener Parameter wie Alter oder soziale Kategorien ergänzt werden müssen. Dabei untersucht er das Sprachverhalten der Rumäniendeutschen in drei Hauptbereichen, die weiter unterteilt werden können:

Bereich	Tendenz	
	dt.	rum.
1. Familie/Kirche	++	-
2. Kultur/Schule	+ -	+
3. Arbeit/Studium	(+) -	++

++ = dominant

+ - = schwindend

+ = steigend

- = unbedeutend

Rein¹⁸⁸ benennt den komplementären Gebrauch in verschiedenen Domänen der zwei beherrschten Sprachen als „koordinierten“ Bilingualismus, während beim „kombinierten“ Bilingualismus das Rumänische die andere Sprache determiniert und alle Domänen gleichmäßig erfasst.

Durch die zunehmende Abwanderung der jungen Generation in die Städte und nach Deutschland entstand eine neue überregionale Sprachvariante, die bald von der deutschen Standardsprache abgelöst wurde und in letzter Zeit von der rumänischen Sprache immer mehr verdrängt wird. Die Verwendung der deutschen Sprache reduzierte sich auf die Familie.

Das erlernte Deutsch als Zweit- bzw. Fremdsprache übernimmt die Rolle der Kommunikation in Schule, Beruf, deutschsprachigen Institutionen und engem

¹⁸⁶ vgl. Anm. 176.

¹⁸⁷ Steinke, Klaus (1979): *Die sprachliche Situation der deutschen Minderheit in Rumänien*, in: Ureland, P. Sture (Hrsg.): *Standardsprache und Dialekte in mehrsprachigen Gebieten Europas*, Mannheim, S. 183-203.

¹⁸⁸ vgl. Anm. 176.

Freundeskreis. Alle sprechen Deutsch mit rumänischen Interferenzen, die aber von den Sprechern als solche nicht wahrgenommen werden.

Der Einfluss des Rumänischen ist erwartungsgemäß im Bereich Arbeit/Studium am stärksten. Durch die Aufhebung der deutschen Schulen in den Dörfern und der deutschen Abteilungen einiger Allgemeinschulen in Temeswar ist die rumänische Sprache auch im Bereich Schule/Kultur beherrschend geworden. Ebenfalls führt die ständige Zunahme der Exogamie¹⁸⁹ zum Vordringen des Rumänischen in der Familie ein.

Rein¹⁹⁰ sieht die Zukunft der Sprachinselreste ganz düster und spricht von einem „biologischen, äußeren oder inneren schleichenden Sprachtod“ in einer bis höchstens zwei Generationen trotz des gegenwärtigen bescheidenen Erfolgs des Deutschen und der administrativen lokalen Unterstützung sowie der von Deutschland nach Rumänien entsandten Deutschlehrer zur Förderung des Deutschunterrichtes.

5.1. Die heutige Lage der deutschen Sprache im rumänischen Banat

Die rumänische Bevölkerung zeigt eine positive Einstellung gegenüber der deutschen Minderheit, wie sie durch den Besuch rumänischer Kinder in deutschsprachigen Schulen und durch die Teilnahme an deutschen kulturellen Veranstaltungen zum Ausdruck kommt.

Unter dem Aspekt der rumäniendeutschen Zweisprachigkeit lassen sich folgende Erwerbsmodelle der deutschen Sprache erkennen. Alina Toma¹⁹¹ entwickelt für diese Zielsetzung ein Schema, das auch die unterschiedlichen Stufen sprachlicher Kompetenz berücksichtigt:

	Muttersprache	Zweitsprache	Fremdsprache
Zweisprachigkeit Deutsch-Rumänisch	Deutsch	Rumänisch/Ungarisch	andere/keine
„gehobene Fremdsprachigkeit“	Rumänisch/Ungarisch	Deutsch	andere/keine
Zweisprachigkeit Rumänisch-Deutsch	Rumänisch/Ungarisch	andere/keine	Deutsch

Für die „gehobene Fremdsprachigkeit“¹⁹² teilt Toma¹⁹³ die Sprecher in zwei Altersgruppen ein: diejenigen über 45 Jahren, die nach dem Zweiten Weltkrieg geboren wurden und die keine deutschen Schulen besuchen konnten, und die Altersgruppe zwischen 24 und 45 Jahren, die eine deutschsprachige Ausbildung erwarb, aber einer rumänischen Assimilation unterworfen war. Die gehobene Fremdsprachigkeit wurde in den deutschen Schul-

¹⁸⁹ Hügel, Kaspar (1985): *Die deutsche Minderheit im kommunistischen Rumänien*, in: Hügel, Kaspar (Hrsg.): *Politik und Schule*, Donaueschwäbisches Archiv, Reihe I, Bd. 7, München, S. 56-160.

¹⁹⁰ vgl. Anm. 184.

¹⁹¹ Toma, Alina (1998): *Grenzen und Perspektiven einer Sprache und Kultur – Die Lage des Deutschen im rumänischen Banat*, in: Gehl, Hans (Hrsg.): *Sprachgebrauch-Sprachanpassung. Eine Untersuchung zum heutigen Gebrauch der deutschen Sprache in Westrumänien und zur sprachlichen Anpassung der Donaueschwaben*, Materialien 11, Institut für donauschwäbische Geschichte und Landeskunde, Tübingen, S. 85.

¹⁹² Gădeanu, Sorin (1998): *Sprache auf der Suche. Zur Identitätsfrage des Deutschen in Rumänien am Beispiel der Temeswarer Stadtsprache*, Theorie und Forschung, Bd. 574, Sprachwissenschaften, Bd. 8, S. Roderer Verlag, Regensburg, S. 179-228.

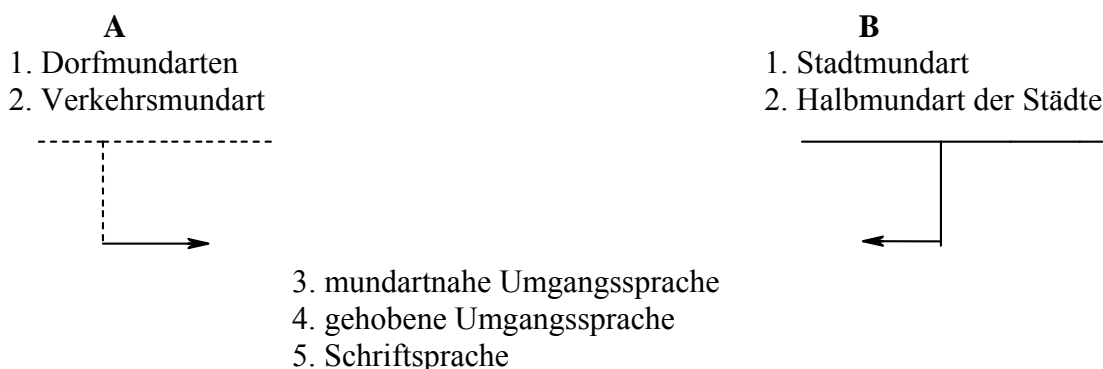
¹⁹³ Jedig, Hugo H. (1986): *Die deutschen Mundarten in der Sowjetunion, Das Wort. Germanistisches Jahrbuch DDR-UdSSR*, Moskau, Berlin, S. 86f.

abteilungen und im Elternhaus erlernt. Meistens stammten diese Kinder aus deutsch - rumänischen bzw. deutsch - ungarischen Mischehen¹⁹⁴, manche stammten von rein rumänischen Eltern ab, die ihre Kinder bilingual oder multilingual ausbilden wollten.

Die Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit mit Dominanz der Muttersprache kommt bei den rumänisch- bzw. ungarischsprachigen Eltern vor, die Deutsch als Fremdsprache erlernt haben und deren deutsche Sprachkompetenz geringer als die in ihrer Muttersprache ist. Diese Schüler sollten auch weiterhin den Deutschunterricht, so dass die erlernte Sprache als Zweit- bzw. als Drittsprache zur Verfügung steht.

5.2. Die sprachliche Situation der Deutschen in Temeschburg

Im Banat ist die sprachliche Situation vom geschichtlich gewachsenen Gegensatz zwischen Dorf- und Stadtmundarten bestimmt. Da der Kontakt zwischen der Dorf- und Stadtbevölkerung vorwiegend wirtschaftlicher und kaum gesellschaftlicher und kultureller Art war, sind die sprachlichen Unterschiede zwischen diesen Sprachvarianten "fast gar nicht" ausgeglichen worden¹⁹⁵. Wie in Wolfs Schema¹⁹⁶ ersichtlich, gilt auch heute noch trotz der geschichtlich bedingten ethnischen Veränderungen die Zweigleisigkeit der Sprachformen im Banat:



Diese Sprachvarianten lassen sich anhand folgender Beispiele unterscheiden:

- A1: Seim Weib hat ne gsaat, for was ne gischer net kumm is.
- A2: Seim Weib hat'r gsaat, for was'r gischer net kumm is.
- B1: Seim Weib hat er gsaat, wega warum er gestern nit komma is.
- B2: Seim Weib hat er gsaat, wega was er gestern nit komma is.
- 3. Seiner Frau hat er gsaat, warum er gestern nit kommen is.
- 4. Seiner Frau hat er gesaagt, warum er gestern nicht kommen is.
- 5. Seiner Frau sagte er, weshalb er gestern nicht gekommen war.

Die Leute aus demselben Dorf sprechen die Dorfmundart, die von den Bewohnern eines anderen Dorfes nicht völlig verstanden wird, da die Dorfmundarten teilweise grosse Unterschiede aufweisen. Deshalb sprechen Menschen aus verschiedenen Dörfern die Verkehrsmundart, eine Sprache, die in größeren Siedlungsgebieten lautlich, grammatikalisch und lexikalisch weitgehend gemeinsam ist. Die mundartliche Umgangssprache hat

¹⁹⁴ Mehr zu den ungarisch-rumänischen Schülern, die Deutsch erlernen, vgl. Anm. 14, S. 91-137.

¹⁹⁵ vgl. Anm. 176, S. 81.

¹⁹⁶ vgl. Anm. 132, S. 51f.

sich aus den Halbmundarten der Städte und nicht aus der Verkehrsmundart der Dörfer entwickelt.

Die sprachlichen Veränderungen innerhalb des Banats im Zuge des geschichtlichen Wandels sind besonders für das Verwaltungszentrum und die Kreishauptstadt Temeswar wissenschaftlich untersucht¹⁹⁷.

Die in der Nähe des Flusses Temesch liegende Siedlung war 1308 bis 1380 die Residenz des Königshauses Anjou und unterstand Jahrhunderte lang der ungarischen Verwaltung, bis Temeschburg im Jahre 1552 von den Türken eingenommen wurde. Nach 164 Jahren osmanischer Herrschaft gelang es dem Prinzen Eugen von Savoyen und dem österreichischen Heer, die Stadt zu befreien, die 1716 zum Sitz der kaiserlichen Landesadministration des Banats gemacht wurde. Zum Wiederaufbau der zerstörten Stadt, der Sicherung des eroberten Gebietes und der wirtschaftlichen Erneuerung durch Trockenlegung der Sumpfgebiete und Ackerbau wurden aus Deutschland Bauern mit fränkischer Mundart geholt. Im Gegensatz zu dieser neuen Siedlergruppe sammelte sich in Temeschburg eine große Anzahl von Handwerkern, Händlern und Verwaltungsbeamten aus dem österreichischen Mutterland, so dass im 18. und Teilen des 19. Jahrhunderts die Banater Hauptstadt scherzhaft „Klein - Wien“ genannt wurde. Dieses „Wiener Kolonistendeutsch“¹⁹⁸ wird von Hans Fink¹⁹⁹ näher beschrieben:

„Bis nach dem Jahre 1867 waren in Temeschburg zwei Formen der deutschen Sprache lebendig. Die eine Form war die Umgangssprache der Beamten und des Militärs; sie stand zwischen der Literatursprache und der Mundart von Wien. Die andere Form war eine südbairische Mundart. Diese wurde von Handwerkern, Händlern, Tagelöhnern, Manufaktur- und Fabrikarbeitern gesprochen. Für diese beiden Sprachformen liegen schriftliche Belege nicht vor.“

Obwohl über das Verhältnis der deutschen Sprache in den Vororten und der Festung Temeschburg keine sicheren Zeugnisse vorliegen, geht Gadeanu von einem gleichzeitigen Gebrauch der Wiener Stadtsprache und der Mundart aus, die in den Jahren 1716 bis 1867 zu einem Sprachausgleich führte. Durch die soziale Dominanz der Sprecher des Wiener Beamten - Deutsch kommt es zu einer Verdrängung der bairischen Mundarten innerhalb des Stadtbereichs. Der genannte Sprachausgleich bedeutete aber keine Normierung der deutschen Sprachvarietäten, da die Sprachgestaltung außerhalb des Feldes öffentlicher Verlautbarungen keine Notwendigkeit einer Standardisierung ausgesetzt war. Bis in die heutige Zeit fügte sich die Stadtsprache in ihrer umgangssprachlichen Form keiner Normierung. Die Konservierung sprachlicher Untergruppen beruhte auch auf dem Nebeneinander getrennter Stadtteile, die bis zur Beseitigung der Festungsanlagen im Jahre 1892 ihre gesellschaftliche und sprachliche Eigenart bewahren konnten. Der Gebrauch des ehemals dominierenden Wiener - Kolonistendeutsch erlebte durch den schwindenden Zustrom von Beamten und Militärangehörigen aus der österreichischen Hauptstadt und den Zuzug von Handwerkern und Arbeitern mit fränkisch geprägter Sprache aus der unmittelbaren Umgebung eine Erosion, die durch die zunehmende Magyarisierung im

¹⁹⁷ vgl. Gadeanu, S. 133ff. sowie Hollinger, Rudolf (1958): *Die deutsche Umgangssprache von Alt-Temeswar*, in: Kelp, Helmut (Hrsg.) (1993): *Germanistische Linguistik in Rumänien. 1958-1983. Eine Textauswahl*, Kriterion Verlag, Bukarest, S. 242-250.

¹⁹⁸ Hollinger, Rudolf (1963): *Fenomene specifice ale limbii populare germane din Timisoara* [Spezifische Erscheinungen der deutschen Volkssprache von Temeswar], in: *Analele Universitatii din Timisoara*, Seria stiinte filologice, VII, Timisoara, S. 79-90.

¹⁹⁹ Fink, Hans (1965): *Besonderheiten der Temeswarer deutschen Umgangssprache*, Universität Temeswar, Diplomarbeit, [Maschinenschrift], S. 81.

Folge des österreichisch - ungarischen Ausgleichs im Jahre 1867 dramatisch verschärft wurde.

Das ausgehende 19. Jahrhundert zeigte eine Vielzahl von rumäniendeutschen Sprachformen, die das Standarddeutsch in der Wiener Tradition, die Umgangssprache des Alltags und die stadtteilspezifischen Volkssprachen umfassten. Innerhalb dieser sprachlichen Varianten ergaben sich weitere Differenzierungen aufgrund der Sprechsituation oder des lokalen oder sozialen Kontexts. So zeigten die Umgangssprachen der Elisabethstadt und der Josephstadt Elemente der bürgerlichen Bildungsschicht, das Meierhöflerische war mehr mundartlich geprägt, während das „Fabrikstädtlerische“ der Fabrikstadt Kennzeichen des Ungarischen und sprachliche Eigentümlichkeiten der Banater Schwaben aufwies.

Der Ausgang des Ersten Weltkrieges brachte dem rumänischen Staatsgebiet territoriale Verluste zu Gunsten Ungarns und Jugoslawiens, die hauptsächlich das Banat betrafen. Die neuen Grenzen veränderten auch die Sprachverhältnisse, da das Rumänische als offizielle Amtssprache an die Stelle des Ungarischen trat. Im Jahre 1910 hatten die Rumänen mit 55% der Bevölkerung Siebenbürgens die absolute Mehrheit, im Banat waren etwa 41% der Bevölkerung Rumänen, während in Temeschburg die Deutschen mit 43,9% gegenüber den 9,7% der Rumänen die zahlenmäßige Übermacht hatten. Bis 1930 verdreifachte sich der Anteil der Rumänisch Sprechenden, 26,4% der Stadtbevölkerung gaben Rumänisch als ihre Muttersprache an. Für das Temeschburg der Zwischenkriegszeit kann man von einer ausgeprägten Mehrsprachigkeit ausgehen, denn es waren noch ungarische und serbische Bevölkerungsanteile vorhanden.

Die meisten deutschsprachigen Ortschaften des Banats blieben in ihrem Sprachbestand weitgehend unverändert und konnten die tradierten Mundarten bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges in der Geschlossenheit ihrer Siedlungsgebiete bewahren.

Nach 1945 begann eine massive Zuwanderung der schwäbischen Dialektsprecher nach Temeschburg, da viele Dorfbewohner ihren Arbeitsplatz (und in der Folge auch immer mehr ihren Wohnsitz) in der Stadt hatten und somit der Kontakt zwischen der Dorf- und Stadtbevölkerung ungleich intensiv geworden war. Um sich nun gegenseitig verständlich zu machen, wurde eine mundartnahe Umgangssprache gesprochen. Diese Umgangssprache war somit der größte Bereich zwischen der Gemeinsprache und der Mundart. Das Wegfallen der materiellen Sicherheit auf dem Land brachte auch für viele Dorfbewohner eine erhöhte Motivation zu einer formalen Bildung und damit zum Hochdeutschen und zur Schriftsprache. Unter diesen Bedingungen spielten die sprachlich stark bairisch - österreichisch geprägten Ebenen 3 und 4 in dem obigen Schema eine wachsende Rolle. Darüber hinaus waren die Temeschburger Stadtmundarten und selbst die Halbmundarten weitgehend aufgegeben worden, so dass sich der sprachliche Kontakt der Einwohner untereinander fast ausschließlich auf den Ebenen 3 und 4 vollzog.

Die mundartnahe Umgangssprache steht nun der Halbmundart näher und ist stärker mundartlich geprägt. Die gehobene Umgangssprache wird vor allem im Umgang mit den Intellektuellen verwendet und ist eine der Hochsprache nahe Form, obwohl sie deren Normen nicht ganz entspricht.

Die sprachlichen Konsequenzen dieser soziolinguistischen Konstellation sind:

- Für die Dialekt Sprechenden in der Stadt verliert die Mundart an Bedeutung
- Die Verkehrssprache der Stadt ist das innerhalb der deutschsprachigen Familien des Banats tradierte Kommunikationsmittel.
- Durch den intensiven Kontakt mit Rumänen wächst nach 1945 die Bedeutung der rumänischen Sprache.
- Das Entstehen von Interferenzen unter dem Einfluss des Rumänischen führt zur Entwicklung einer Umgangssprache, in der die muttersprachlichen Dialektanteile aufgegeben worden sind.

II. Deutschunterricht des rumänischen Schulwesens

6. Deutsch in Rumänien

6.1. Die Entwicklung des donauschwäbischen Schulwesens

Die Banater Schwaben, die sich in den historischen Gebieten der Batschka und des rumänischen Banats ansiedelten, brachten schon im 18. Jahrhundert aus Deutschland Lehrer mit und errichteten deutsche Schulen in ihrer neuen Heimat. Für 1717 und 1720 sind die ersten deutschen Privatschulen in Temeswar nachgewiesen worden²⁰⁰. Erst 1774 wurde der muttersprachliche Volksschulunterricht im Auftrag der Kaiserin Maria Theresia durch die von Johann Ignaz von Felbinger (1724-1788) verfasste „Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal- Haupt- und Trivialschulen“ geregelt. Mit der Eröffnung der Temeswarer Normalschule im Jahre 1776 begann die Ausbildung des deutschen Lehrernachwuchses²⁰¹.

1777 wurde die Batschka durch die „Ratio Educationis“ für die ungarländischen Schulen in die Reform des Schulwesens einbezogen. Sie war ab 1778 auch für das Banat gültig, als dieses in den ungarischen Staatsverband eingegliedert wurde. Der Staat, die Kirche und die Gemeinden teilten sich die Verwaltung und die Pflege der Schulen. Das Lehrverfahren wurde vom Staat festgesetzt, er gab die Lehrbücher heraus, bildete die Lehrer aus und beaufsichtigte das gesamte Schulwesen²⁰². Der Direktor der Temeswarer Normalschule Adalbert Wenzeslaus Karlitzy²⁰³ wehrte sich mit Erfolg 1790 und 1791 in Protestschreiben an den Kaiser gegen die geforderte Magyarisierung, die sich im öffentlichen Leben, in der Schule und in Wissenschaft und Literatur schnell durchsetzte²⁰⁴.

Joseph II. förderte das Schulwesen der deutschen Dörfer in der Batschka in großzügiger Weise. Die Zahl der Schulen hatte sich zwischen 1778-1802 laufend erhöht, so dass die 536 Gemeinden des Banats 520 Schulen besaßen. 1806 wurde die zweite „Ratio Educationis“ erlassen, die das ungarländische Schulwesen bis 1848 regelte, wobei sich das deutsche Schulwesen in der Batschka und im Banat bis zum Ausgleich von 1867 fast ungehindert entwickeln konnte.

Nachdem 1844 die Normalschule aufgelöst worden war, betreute seit 1852 die katholische Lehrerbildungsanstalt in Werschetz den deutschen Lehrernachwuchs. 1859 entstanden in Temeschburg, Perjamosch, Lippa, Werschetz und Orawitzta mehrere deutsche Mädchenschulen, die die Notre – Dame - Schwestern aus München errichtet hatten.

Nach dem Ausgleich von 1867 war das deutsche Schulwesen von der Magyarisierungspolitik der ungarischen Regierung stark betroffen. Ungarisch bildete von 1879 an ein Lehrfach in allen Schulen und der Staat hatte seit den 70er Jahren den Unterhalt der Schulen übernommen. 1870 wurden zwei Lehrerseminare in Baia und Maria Theresiopol mit Ungarisch als Unterrichtssprache eröffnet. Sie hatten den Auftrag bekommen, für die

²⁰⁰ Wolf, H. (1935): *Das Schulwesen des Temeswarer Banats im 18. Jahrhundert*, Baden bei Wien.

²⁰¹ Petersen, C./Ruth, P.H./Scheel, O./Schwalm, H. (Hrsg.): *Handwörterbuch des Grenz- und Auslandsdeutschums*, Breslau, 1933.

²⁰² Metz, S. (1987): *175 Jahre Gymnasium in Werbass/Batschka*, in: *Donautal Volkskalender*, 1987, S. 51ff.

²⁰³ Petri, A.P. (1980): *Die katholische Normalschule im Temeswarer Banat (1775-1844)*, München.

²⁰⁴ Hügel, K. (1968): *Das Banater deutsche Schulwesen in Rumänien von 1918 bis 1944* und Petri, A.P. (1980): *Die katholische Normalschule im Temeswarer Banat (1775-1844)*, München. 1944, in: *Das Schulwesen der Donauschwaben von 1918 bis 1944*, Bd. 1, München.

Magyarisierung tätig zu sein. Dadurch ging das deutsche Schulwesen sowohl im Banat als auch in der Batschka zurück²⁰⁵.

Die Magyarisierung erreichte ihren Höhepunkt mit dem Apponyischen Schulgesetz des Jahres 1907, das Ungarisch als alleinige Unterrichtssprache in allen Volksschulen und Kindergärten vorschrieb. Von den 192 Banater Volksschulen mit deutscher Unterrichtssprache existierten 1913/14 noch 34 konfessionelle deutsche Schulen, in der Batschka gab es sogar nur 19 Schulen mit deutscher Unterrichtssprache²⁰⁶. Zwischen 1911 und 1918 besuchten viele schwäbische Kinder in Siebenbürgen eine höhere Schule, um sich der Assimilierung zu entziehen.

Die Schulverwaltung des früheren Ungarns ging nach dem Frieden von Trianon an die Nachfolgestaaten - Ungarn, Jugoslawien, Tschechoslowakei, Rumänien – über. 1919 wurden in Temeswar das Deutsche Realgymnasium und zahlreiche deutsche vierklassige Mittelschulen (in Reschitz, Lugosch) gegründet. In den Klosterschulen und in der 1921 eröffneten katholisch - deutschen Lehrerbildungsanstalt²⁰⁷ fand der Unterricht in deutscher Sprache statt. Mit der Verstaatlichung der Gemeindeschulen setzte ab 1925 eine fortschreitende Rumänisierung des staatlichen Schulwesens ein, während die konfessionellen Schulen den Unterricht in deutscher Sprache beibehielten. 1926 wurde die Bildungsanstalt „Banatia“ in Temeschburg eröffnet, ein wichtiges Kulturzentrum der Banater Schwaben²⁰⁸.

Die *Deutsche Volksgruppe in Rumänien* wurde 1940 als juristische Person des öffentlichen Rechts anerkannt, und ihr wurde durch Gesetz die Schulautonomie zugestanden. Sie hatte alle deutschsprachigen Schulen übernommen mit Ausnahme der Klosterschulen, die weiter als Ordensschulen bestanden. Durch Neugründungen schuf die Volksgruppe ein Netz des autonomen deutschen Schulwesens in Rumänien.

Der deutsche Unterricht hatte unter der kommunistischen Herrschaft zunächst aufgehört. Zwischen 1944 und 1948 blieben die konfessionellen Schulen bis zu ihrer Verstaatlichung im Jahre 1948 tätig. Dasselbe geschah mit den zwei deutschsprachigen Lehrerbildungsanstalten im Banat. 1959 wurde die Selbstständigkeit zahlreicher deutscher Schulen aufgehoben, sie existierten nur noch als Abteilungen rumänischer Schulen weiter, mit Ausnahme von drei höheren Schulen, darunter das Nikolaus-Lenau-Gymnasium von Temeschburg unter eigener Leitung²⁰⁹.

In dieser Periode war der Unterricht der deutschen Schulen streng kommunistisch ausgerichtet und räumte der deutschen Ausrichtung nur in der Sprachpflege einen gewissen Raum ein. Nach der Wende war durch die zahlreiche Auswanderung der deutschen Minderheit auch diese Funktion im Schwinden begriffen, so dass alle deutschen Dorfschulen sowohl aus Lehrer- wie auch aus Schülermangel geschlossen wurden. Dasselbe geschah auch in Temeschburg mit den deutschen Abteilungen der Schule Nr. 13, die man 1996 auflöste.

²⁰⁵ 200 Jahre österreichische Unterrichtsverwaltung 1760-1960, Festschrift des Bundesministeriums für Unterricht in Wien, 1960.

²⁰⁶ Kotzian, Ortfried (1983): *Das Schulwesen der Deutschen in Rumänien im Spannungsfeld zwischen Volksgruppe und Staat*, Augsburg, Selbstverlag, S. 448f.

²⁰⁷ Hügel, Kaspar (1965): *Wiederaufbau des Banater deutschen Schulwesens nach dem Ersten Weltkrieg*, in: *Südostdeutsche Vierteljahrsblätter* 14, 1965/3, S. 81-88.

²⁰⁸ vgl. Anm. 205, S. 21.

²⁰⁹ Ebenda, S. 22.

Da die Mehrheit der Schüler in der Gegenwart Rumänen sind, ist das Rumänische die Umgangssprache der wenigen gebliebenen Deutschen. Die offizielle Sprache der Schule ist selbstverständlich Rumänisch, und auch im Unterricht wird das Deutsche zunehmend dadurch verdrängt, dass immer mehr rumänisches Lehrpersonal in deutschen Klassen unterrichtet.

6.2. Das Nikolaus-Lenau-Lyzeum in Temeschburg als Beispiel einer rumäniendeutschen Schule im Banat

Das erste Gebäude am Platz des heutigen Nikolaus-Lenau-Lyzeums wurde 1761 als raizisches Magistratshaus errichtet, in dem später das Theater der Stadt untergebracht war.

1868 wurde ein Gesetz verabschiedet, welches den verpflichtenden Volksschulunterricht vorsah und Gemeinden und Privatpersonen das Recht erteilte, eigene Schulen zu gründen. Zwischen den Gebäuden des Ministeriums für Kultur und öffentlichen Unterricht und der Stadtverwaltung von Temeschburg wurde am 23. April 1870 die Oberrealschule mit deutscher Unterrichtssprache vertraglich genehmigt. Die Oberrealschule, die Vorläuferschule des heutigen Gymnasiums, war 1870 gegründet und in den folgenden acht Jahren im städtischen Krankenhaus untergebracht, bis sie 1879 ihr neues Gebäude beziehen konnte. Die Fertigstellung des FestsaaIs war erst 1882 möglich²¹⁰.

In Temeschburg gab es vor dem Ersten Weltkrieg nur ungarische Mittelschulen. Erst nach der Vereinigung Siebenbürgens und des Banats mit Rumänien wurde 1919 Deutsch als Unterrichtssprache eingeführt, und im selben Jahr änderte sich der Name *Oberrealschule* in *Deutsches Staatsgymnasium*. Zwischen 1942 und 1944 waren im Schulgebäude die deutsche Mädchenoberschule und die Lehrerinnenbildungsanstalt untergebracht. Ab 1942 trug die Realschule den Namen „Nikolaus Lenau Schule“, ihren neuen Platz fand sie in der *Banatia*, dem Gebäude der heutigen Medizinhochschule.

Das Deutsche Lyzeum war nach dem Zweiten Weltkrieg im „C. D. Loga“ Lyzeum und ab 1955 in der Gh.-Lazar-Strasse 2 untergebracht. Seit dem 26. Mai 1957 trägt die Schule wieder den Namen des Dichters *Nikolaus Lenau*²¹¹.

Temeschburg und der Kreis Temesch haben zur Zeit die grösste Schülerzahl für Deutsch als Muttersprache im Westen Rumäniens. Das traditionelle Lenau Lyzeum unterrichtete im Schuljahr 2004/2005 in den Klassen I bis XII vier- oder fünfzünftig 1523 Schüler. Es existieren auch zwei Spezialklassen, die nach dem Lehrprogramm des Landes Baden-Württemberg von deutschen Lehrkräften unterrichtet werden. Zwanzig Grundschullehrer und 66 Fachlehrer bilden den Lehrkörper und sorgen für die Wahrung des guten Rufs, den die Lenau Schule im Laufe der Jahre errungen hat²¹².

An rumänischen Schulen in Temeschburg gibt es außerdem zwei deutsche Gymnasialabteilungen für die Klassen I bis VIII des englischsprachigen Shakespeare-Lyzeums und des Banater Kollegiums.

²¹⁰ Diplich, H./Deffert, Ch. (1982): *Das staatliche deutsche Realgymnasium zu Temeswar, Die deutsche Mittelschule Nr. 2 „Nikolaus Lenau“ Temeswar*, J.B. Bläschke, St. Michael.

²¹¹ Schuster, Else, von (2001): *Temeswar, eine deutsche Stadt im Westen Rumäniens*, Mirton, Temeswar, S. 43f.

²¹² www.nikolaus-lenau.-gymnasium.ro

Im westlichen Teil des Landkreises wird Unterricht in deutscher Muttersprache in Groß-Sanktnikolaus/Sannicolaul Mare und Hatzfeld/Jimbolia erteilt. In Lugosch/Lugoj findet der Grundschul- und Gymnasialunterricht in der Allgemeinschule Nr. 6 statt. Hier sind 171 Schüler eingeschrieben und werden von 9 Lehrern und Fachlehrern unterrichtet. Im Bradiceanu-Lyzeum gibt es deutschen Lyzeumsunterricht für die Klassen IX. und X mit 28 Schülern und fünf Lehrkräften.

Neunzig Prozent der Schüler gehören nicht der deutschen Minderheit an. Zehn Prozent der Schüler stammen aus Mischehen, d. h. ein Elternteil ist von deutscher Abkunft, während die anderen rumänische oder ungarische Eltern haben. Diese Kinder sprechen nicht Deutsch in der Familie, kommen mit drei Jahren in den deutschen Kindergarten, wo sie die ersten deutschen Wörter erlernen. Im Alter von sechs bis sieben Jahren gehen sie in die deutsche Grundschule. Dort erlernen sie in der ersten Klasse das deutsche, in der folgenden Klasse das rumänische Buchstabensystem. Dies spiegelt die aktuelle ethnische Zusammensetzung wieder, nach der 4% Deutsche 80% Rumänen gegenüberstehen²¹³.

6.3. Das Brukenthal-Lyzeum in Hermannstadt als Beispiel einer rumäniendeutschen Schule in Siebenbürgen

Die bereits im 13. Jahrhundert eingewanderten Siebenbürger Sachsen hatten neben kirchlichen Bauten und Verwaltungseinrichtungen Schulen errichtet, deren älteste Erwähnung im Jahr 1380 einem Schulgebäude galt, das sich neben der damals noch katholischen Kirche befand²¹⁴. Aus diesem Grund feierte man in diesem Ort im Jahre 2005 den 625. Geburtstag des Hermannstädter Gymnasiums, das von Anfang an eine fundiertes Wissen vermittelte, so dass in den Jahren zwischen 1385 und 1520 an den wichtigsten Universitäten (z.B. Wien und Krakau) 285 Studenten aus Hermannstadt ihre akademische Ausbildung aufnehmen konnten.

Im Jahre 1545 erfuhr diese Schule nach der Leitlinie der Schulordnung des siebenbürgischen Reformators Johannes Honterus die Umgestaltung zu einem humanistischen Gymnasium. Als Lateinschule hatte es die Vermittlung dieser klassischen Sprache in Wort und Schrift als primäres pädagogisches Ziel. Als im Zuge der Gegenreformation die österreichische Kaiserin Maria Theresia in Siebenbürgen einige römisch katholische Schulen errichten ließ, ergab sich für das protestantisch geprägte Hermannstädter Gymnasium eine Konkurrenzsituation, aus der heraus im Geiste der Aufklärung eine neue Schulordnung in den Jahren 1756 bis 1758 geschaffen wurde. Hierin wurden eine Studienordnung festgelegt und in einer detaillierten Beschreibung die einzelnen Fächer mit ihren Lernzielen, die Lehrmittel, die Unterrichtsmethode und die zeitliche Struktur der Stunden präsentiert. Die Lehrpläne waren von einem Schulgesetz und einer Übersicht über die Mitglieder des Lehrkörpers begleitet.

Nach der 1850 in der österreichisch - ungarischen Monarchie durchgeführten Schulreform umfasste die Schule vier Elementarklassen, an die sich jeweils vier Klassen des Unter- und Obergymnasiums anschlossen, so dass nach zwölf Jahren das Bakkalaureat erworben

²¹³ www.timisoara.ro

²¹⁴ zum Hermannstädter Schulwesen s. Baier, Hannelore (2006): *So alt und doch so jung. Aus der Vergangenheit und Gegenwart der 625 Jahre alten Brukenthalschule*, in: *Deutsches Jahrbuch für Rumänien 2006*, ADZ Verlag, Bukarest, S. 47-50 und König, Walter (2005): *Das Schulwesen der Siebenbürger Sachsen*, in: *Schola seminarium rei publicae*, Böhlau Verlag, Köln u.a., S. 1-22. Vom selben Verf. *625 Jahre Schule in Hermannstadt*, in: *Jahrbuch 2002-2005 des Samuel von Brukenthal Gymnasiums*, Hermannstadt/Sibiu 2005.

werden konnte. Zu Ehren Samuels von Brukenthal, der als Gubernator des Großfürstentums Siebenbürgen das Schulgebäude großzügig ausbauen ließ und das evangelische Gymnasium und seine Trägerin, die evangelische Kirche, mit beachtlichen Schenkungen bedacht hatte, wurde die Schule anlässlich seines 200. Geburtstags im Jahre 1921 in Brukenthalschule umbenannt.

Bis 1990 wurde an dieser Schule der Unterricht in deutscher Sprache für die deutschen Minderheit gehalten. Obwohl in der Gegenwart der größte Teil der Schüler aus rumänischen Familien stammt wird im Lyzeum und im Gymnasium die deutsche Sprache weiterhin als Unterrichtssprache verwendet. Im Schuljahr 2005/2006 besuchten ungefähr 800 Schüler die 28 Klassen der traditionsreichen Bildungsanstalt. Zahlreiche Partnerschaften mit pädagogischen Einrichtungen in Bulgarien, Deutschland, Österreich, der Schweiz, den USA, der Türkei und Ungarn schaffen internationale Verbindungen und ermöglichen regelmässige Schüler- und Lehrerbegegnungen bei Veranstaltungen und Austauschaktionen. Wichtig sind auch gemeinsame Projekte, die im Rahmen des „Comenius“ Programms u.a. mit Deutschland, Österreich und Ländern Südeuropas durchgeführt werden.

In der Vergangenheit hatte eine stattliche Anzahl von Schülern durch ihre Leistungen einen hervorragenden Ruf erworben, zu nennen sind neben vielen anderen Nicolaus Olahus, Albert Huet, Stephan Ludwig Roth, Adolf Schullerus oder der Dichter Oskar Pastior. Bei der zunehmenden internationalen Verflechtung kommt auch in der Gegenwart den rumäniendeutschen Schulen als Vermittlungsstellen europäischer Kultur eine entscheidende Rolle für die Jugend Rumäniens zu. Ähnliches lässt sich auch vom Honterus Gymnasium in Kronstadt sagen²¹⁵.

6.4. Die Deutsche Schule in Bukarest²¹⁶

Die Ankunft der ersten deutschen Bürgerschaft liegt im geschichtlichen Dunkeln, so dass man erst für das 16. Jahrhundert von einer Niederlassung deutschsprachiger Handwerker und Kaufleute ausgehen kann. Der französische Reisende Pierre Escalopier berichtet in seiner Reisebeschreibung 1574 von einer evangelischen Holzkirche, zu der sicherlich auch kulturelle Gemeinschaftseinrichtungen gehörten. Für das Jahr 1765 sind die Namen einiger Lehrer überliefert, die vermutlich aus Siebenbürgen stammten. Im Jahre 1778 wird von der evangelischen Gemeinde Bukarest ein Geistlicher gesucht, der an der Gemeindeschule zusätzlich die Aufgabe eines Schulleiters übernehmen soll. Die beträchtlichen finanziellen Nöte wurden zwischen 1755 und 1838 durch Zuwendungen der schwedischen Krone gelindert und die pädagogische Betreuung der deutschsprachigen Siedler gesichert.

In den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts ließen sich zahlreiche deutsche Handwerker in Bukarest nieder und legten den Grundstein zu blühenden Wirtschaftsunternehmen, in denen Musikinstrumente hergestellt, Bücher gedruckt und Bier gebraut wurden. Deutsche schufen in diesen Jahren die erste Rohwasserleitung und das erste Straßenpflaster, Österreicher erbauten das erste Hotel der Stadt und entwarfen hervorragende Werke der Architektur. Zwei deutschsprachige Zeitungen, das „Bukarester Tageblatt“ und der

²¹⁵ König, Walter (2005): *Johannes Honterus—praeceptor Saxonum*, in: W.K., *Schola seminarium rei publicae*, Böhlau Verlag, Köln u.a., S. 23-39.

²¹⁶ Einen guten Überblick bietet Herbert H. Hoffmann in seinem Aufsatz *Ein Städtchen inmitten der Hauptstadt. Aus der Geschichte der Deutschen Schule in Bukarest*, in: *Deutsches Jahrbuch für Rumänien 2003*, ADZ Verlag Bukarest, S. 45-55.

„Rumänische Lloyd“ leisteten kulturelle und politische Information. Das Unterrichtsangebot der evangelischen Gemeindeschulen, die auch von vielen Nicht - deutschen besucht wurden, erweiterte eine Gewerbeschule für Tischler, Schlosser und Maschinenarbeiter, die der Arzt J. H. Zucker um 1840 gegründet hatte. Trotz dieser wirtschaftlichen Blüte musste der Unterricht viele Jahrzehnte in den Zimmern des Pfarrhauses und in angemieteten Räumen abgehalten werden bis im Jahre 1842 mit Hilfe von Spenden und einer Gemeindegeldsammlung ein Neubau mit dem Namen „Friedrich-Wilhelm-Schule“ für die etwa 50 Schüler eröffnet werden konnte. Die im Schuljahr 1855/56 eingeführte Geschlechtertrennung erforderte die Errichtung einer eigenen Mädchenschule. Im Jahr 1873 wurde im Pfarrhaus eine Realschule mit einer Klasse von 17 Schülern eingerichtet.

Da die Zahl der Deutsch sprechenden Bürger, die sich aus Siebenbürger Sachsen, Deutschen, Schweizern, Österreichern und Sudetendeutschen zusammensetzten, in den ausgehenden Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts in Bukarest auf 6000 zugenommen hatte, war die Einrichtung einer „Höheren Töcherschule“ mit Pensionat und einer „Höheren Handelsschule“ für Knaben (1905) naheliegend. Die Gesamtschülerzahl an den deutschen Schulen betrug im Jahr 1915/16 2411, durch die Ereignisse des Ersten Weltkrieges sank sie aber auf 1911 Schüler.

Nach dem Ersten Weltkrieg veränderte sich der juristische Status der deutschen Schule grundlegend: die Umwandlung von einer „Auslandsschule“ zu einer „Minderheitenschule“ hatte zur Folge, dass die rumänischen Behörden die Reifezeugnisse nicht mehr anerkannten und die Schüler sich der Prüfung einer staatlichen Kommission unterziehen mussten. Weitere repressive Maßnahmen des rumänischen Staates bewirkten eine massive Abnahme der Schülerzahl, so dass im Jahr 1929 nur noch 600 Schüler deutsche Schulen in Bukarest besuchten.

Die Neugründung der Deutschen Volksgruppe in Rumänien führte zu einer völligen Trennung von Kirche und Schule und der Übernahme des deutschen Schul- und Erziehungswesens durch die Volksgruppe mit dem Ziel, eine Nationalschule einzurichten. Der Zusammenbruch des faschistischen Regimes führte nach dem 23. August 1944 zur Schließung der „Nazischulen“ für zwei Jahre. Eine Wiederaufnahme des Unterrichts durch die evangelische Kirchengemeinde scheiterte, ebenso die Einrichtung einer Handelsschule. Durch die 1948 eingeführte staatliche Schulreform wurde die Tradition des konfessionellen Unterrichts restlos beseitigt. Die ehemaligen deutschen Schulen befanden sich nun unter staatlicher kommunistischer Führung, die früheren Lehrer wurden entlassen, und mit der Wiedereinführung der Lyzealklassen nahm der Anteil der rumänischen Schüler deutlich zu, da die führende politische Klasse ihre Kinder vorzugsweise in die deutsche Schule schickte und auch ausländische Diplomaten gerne ihre Söhne und Töchter der Traditionsschule anvertrauten.

Im Jahr 2002 konnte die Deutsche Schule Bukarest an ihrem neuen Platz in der Nähe von Piata Romana das 250. Jahr ihres Bestehens und das 10. Jahr seit der Gründung der Spezialabteilung feiern. Es ist das erste Lyzeum mit deutscher Unterrichtssprache in Rumänien, das zum deutschen und zum rumänischen Abitur führt und dadurch zum Studium in beiden Ländern berechtigt. Im selben Jahr wurde der Schule der Name „Deutsches Goethe-Kolleg“ verliehen.

6.5. Das Bildungswesen in der Bukowina

Die an der Grenze zur Ukraine und zu Polen gelegene Bukowina (dt. Buchenland) führte viele Jahrhunderte lang in kultureller und zivilisatorischer Hinsicht eine Randexistenz, so dass Ortfried Kotzian²¹⁷ dieses Gebiet vor dem Jahre 1775 eine „pädagogische Entwicklungsprovinz“ mit einem nahezu hundertprozentigen Analphabetentum nannte. Nachdem in diesem Jahr Österreich das hauptsächlich von Ukrainern (Ruthenen) und Rumänen besiedeltes Gebiet übernommen hatten, erforderte die Verwaltung und wirtschaftliche Entwicklung des Landes die Niederlassung von Beamten, Militärangehörigen, Handwerkern und Kulturträgern wie Lehrer und Pfarrer.

Die Gründung und der völlige Ausbau des Schulwesens folgte den Bestimmungen der von Maria Theresia erlassenen Schulordnung. Da die Bildungseinrichtungen für alle Bevölkerungsteile des Landes offen stehen sollten, entwickelte der mit dieser Aufgabe betraute Vertreter der Wiener Obrigkeit Gabriel Freiherr von Splény sechs verschiedene Typen der pädagogischen Einrichtungen: es gab die Regimentsschulen für die Kinder von Soldaten und der ersten deutschen Ansiedler, die deutsch - rumänischen Staatsschulen in der Hand der griechisch - orthodoxen Kirche, die evangelischen und die katholischen Privatschulen und die deutsch - jüdischen Normalschulen in Czernowitz und Suczawa. In den Häusern der besseren Schichten lag der Privatunterricht in den Händen sogenannter Hofmeister, die sich einer besonderen Befähigungsprüfung unterziehen mussten.

Anfang des 19. Jahrhunderts war Deutsch in der Bukowina die allgemeine Verkehrssprache, und auch die Lateinschulen trugen zur Verbreitung deutscher Sprachkenntnisse bei. Gesetze und Verordnungen waren ebenfalls zweisprachig, deutsch und in der Landessprache. 1810 verfasste Anton de Marki, der Gründer des Bukowiner Schulwesens, in Czernowitz die erste deutsch - rumänische Grammatik „Auszug aus der für Normal- und Hauptschulen vorgeschriebenen Sprachlehre in deutscher und vallachischer Sprache. Czernowitz 1810“²¹⁸, ein erster Versuch der Sprachdidaktik in diesem Land. Deshalb nannte Martin Broszat die Bukowina „eine der am weitesten in den europäischen Osten vorgeschobenen Bastionen österreichischer Liberalität“²¹⁹.

Eine besondere Rolle in der Vermittlung und Pflege deutscher Sprache und Kultur spielte das staatliche „Gymnasium Czernoviciense Germanicum“, das als einziges Gymnasium in nichtdeutschem Sprachgebiet nach 1850 als Unterrichtssprachen Deutsch und Lateinisch verwendete, während sonst in Osteuropa die Muttersprache das Kommunikationsmedium des Unterrichts war. Detlev Rettig weist in seinem Aufsatz „Czernowitz, Vielvölkerstadt im Vielvölkerstaat: ein Beitrag zur inneren Struktur der Habsburger Monarchie vor dem Ersten Weltkrieg“²²⁰, dass die Vermittlung der deutschen und klassischen Bildung in dieser Schule auf dem Gebrauch von Deutsch als Muttersprache bei etwa der Hälfte der Schüler, insbesondere auch der assimilierten Juden, beruht habe.

In der Bukowina, in der bis zum Ersten Weltkrieg Deutsch die allgemein verwendete Sprache war, gab es 1913 noch 73 deutsche staatliche Volksschulen, 1928 aber nur noch

²¹⁷ vgl. Anm. 206, S. 199.

²¹⁸ Prokopowitsch, Erich (1965): *Die Entwicklung des Schulwesens in der Bukowina*, in: Lang, Franz (Hrsg.): *Buchenland*, S. 269-319.

²¹⁹ Broszat, Martin (1965): *Von der Kulturnation zur Volksgruppe. Die nationale Stellung der Juden in der Bukowina im 19. und 20. Jahrhundert*, in: *Histor. Zschr.* 200, S. 575.

²²⁰ In: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hrsg.), *Akademiebericht 217 (1991): Die Deutschen und ihre östlichen Nachbarn IV. Die Deutschen und die Völker Südosteuropas*, S. 336-354, Zitat S. 339.

eine, 1933 wieder 21 und 1934 nur 16. Vor dem Zweiten Weltkrieg waren noch 6 konfessionelle deutsche Volksschulen (5 evangelische und 1 katholische) neben den deutschen Abteilungen der staatlichen Gymnasien von Czernowitz und Radautz²²¹ vorhanden.

Was im südostdeutschen Raum fehlte, waren deutsche Universitäten. Zwar gab es zur Zeit Maria Theresias einen Plan zur Gründung einer deutschsprachigen Universität in Siebenbürgen, dieser wurde aber nie verwirklicht. Da nur in Hermannstadt in den Jahren 1844-1887 eine Rechtsakademie für die Ausbildung von Verwaltungsjuristen bestand, besuchten bis dahin alle Studenten aus Südosteuropa Universitäten in Österreich und Deutschland. Bis 1870 war an der Universität Lemberg Deutsch die Unterrichtssprache. Im Oktober 1875 wurde die deutschsprachige K.K. Franz-Joseph-Universität in Czernowitz gegründet, die ein wissenschaftliches Zentrum der Deutschen aus Südosteuropa war²²².

In den ersten Jahren nach der Gründung war der Lehrstuhl altgermanistisch ausgerichtet, doch bereits im Jahre 1885 wurde nach der Berufung des Neugermanisten Max von Waldberg die neuere deutsche Literaturgeschichte in Forschung und Lehre vertreten. Die Wirren des Ersten Weltkrieges hatte das Institut relativ unbeschadet überstanden. Die Romanisierung des Jahres 1920 bedeutete die Einführung der rumänischen Sprache als einzige Unterrichtssprache und eine Ausweitung des Fachgebietes Romanistik, die mit einem Niedergang des deutschen Instituts verbunden war²²³. Im Jahre 1954 wurde der Lehrstuhl der neugegründeten Fakultät für romanisch - germanische Philologie zugeordnet, eine positive Entwicklung in Richtung einer größeren Unabhängigkeit ist der Umbenennung in „Lehrstuhl für Deutsch und Allgemeine Sprachwissenschaft“ abzulesen.

Fazit:

Das sprachliche Umfeld hat sich somit nach 1989 sehr stark verändert, und zwar gibt es fast gar keine Zweisprachigkeit mit Deutsch als Muttersprache. Wurden bis 1989 die deutschsprachigen Schulen Rumäniens hauptsächlich von Kindern besucht, die von Haus aus Deutsch sprachen, kommt heute die überwiegende Mehrzahl der Schüler aus rumänischsprachigen Familien²²⁴.

Gădeanu²²⁵ spricht von einer gehobenen Fremdsprachlichkeit, die ihren Weg in die Zweisprachigkeit finden sollte, da man im Banat zwei- bis drei Sprachvariäten der deutschen Sprache trifft, die in der täglichen Kommunikation vorkommen: die halbmundartliche Alltagssprache, die Lehrersprache oder andere deutsche Sondersprachen.

²²¹ vgl. Handwörterbuch (1933): Artikel, „Bukowina“, S. 611-644.

²²² Eberl, Immo (1989): *Das Schulwesen der Donauschwaben (in Beispielen)*, in: *Die Donauschwaben. Deutsche Siedlung in Südosteuropa*, Hrsg. vom Innenministerium Baden-Württemberg, Jan Thorbecke Verlag Sigmaringen, S. 198-211.

²²³ Rein, Kurt (2004): *Die Universität Czernowitz/Cernăuți und die Germanistik Rumäniens*, in: Schwob, Anton/Sienrth, Stefan/Corbea, Hoini-Andrei (Hrsgg.): *Brücken schlagen. Studien zur deutschen Literatur*, Festschrift für George Guțu, I.K.G.S. Verlag, München, S. 103-112.

²²⁴ Bottesch, Martin (1997): *Deutsch sprechen in Siebenbürgischen Schulen*, Honterus-Druckerei, Hermannstadt, S. 5f.

²²⁵ vgl. Anm. 189, S. 157f.

7. Das kulturelle Leben der Rumäniendeutschen

Die sprachliche Vielfalt der rumäniendeutschen Siedler, die durch die geschichtlichen und politischen Entwicklungen sehr stark geprägt worden ist und zu einer Zwei- oder Dreisprachigkeit innerhalb der Sprachinseln geführt hat, ist im Laufe der Jahrhunderte von einem beeindruckendem Reichtum des kulturellen Lebens im Banat und in Siebenbürgen begleitet worden. Aber auch hier haben der politische Klimawandel und in noch höherem Maß die ethnographischen Veränderungen im Rahmen der Rückwanderung nach Deutschland zu grundlegenden Verschiebungen und Schrumpfungen geführt, die eine geminderte Form des ehemals blühenden kulturellen Lebens der Rumäniendeutschen zur Folge hatte.

7.1. Das kulturelle Leben in Rumänien vor 1989

Die deutschen Siedler im Südosten Europas brachten nicht nur die materielle Kultur ihrer Herkunftsländer mit, sondern wurden im Laufe der Zeit auch zu Vertretern eines eigenen deutschen Geisteslebens.

Obwohl der Begriff „Donauschwaben“ um 1921/1922 zum ersten Mal verwendet wurde, bezeichnete man erst viel später die Literatur der Donauschwaben als „donauschwäbisches Schrifttum“. Über die Entwicklung dieser Literatur und Dichtung schrieb Martha Petri 1939 das Werk „Schrifttum der Südostschwaben in seiner Entwicklung von den Anfängen bis zur Gegenwart“ und das „Donauschwäbische Wörterbuch“. Von den Schriftstellern, die sich mit der donauschwäbischen Literatur beschäftigten, sind zu erwähnen: Hans Diplich, Hans Wolfram Hockl, Anton Scherer mit der „Einführung in die Geschichte der donauschwäbischen Literatur“ (1959) und der „Donauschwäbischen Bibliographie“ (1966)²²⁶.

Im Osten des Habsburger Reiches, das damals auch das Banat und Siebenbürgen umfasste, waren das deutschsprachige Theater und die Presse von hoher Qualität. Bereits 1767 besaßen Temeschburg und 1778 Hermannstadt jeweils eine Bühne, auf der sich donauschwäbische Künstler des 19. Jahrhunderts einen Namen gemacht hatten, wie zum Beispiel Friederike Herbst (1801-1866) und der Dramatiker Johann Nepomuk Preyer (1805-1888) aus Temeschburg²²⁷.

Das erste deutsche Wochenblatt des Banats (und Südungarns), die „Temeswarer Nachrichten“, erschien 1771, in Temeschburg wurden 1902 je zwölf deutsche und ungarische Zeitungen und nur eine rumänische Zeitung²²⁸ herausgegeben.

Seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurde die Mundartliteratur immer wichtiger, die Adam Müller Guttenbrunn (1852-1923) in dem Kalender „Schwäbischer Hausfreund“ (1912-1920) veröffentlichte. Dieser Schriftsteller war auch der wichtigste Vertreter der donauschwäbischen Literatur in der deutschen Hochsprache und stellte in seinen Romanen „Glocken der Heimat“ (1910), „Der große Schwabenzug“ (1913) und „Meister Jakob und seine Kinder“ (1918) die Lebensformen und die Geschichte der Donauschwaben dar.

²²⁶ Scherer, Anton (1985): *Einführung in die donauschwäbische Literatur*, in: *Die nicht sterben wollten. Donauschwäbische Literatur von Lenau bis zur Gegenwart*, Graz.

²²⁷ vgl. Anm. 72, S. 289-291.

²²⁸ Eberl, Immo (1989): *Das Entstehen des deutschsprachigen Pressewesens, am Beispiel des Banats und der Batschka*, in: *Die Donauschwaben. Deutsche Siedlung in Südosteuropa*, hrsg. vom Innenministerium Baden-Württemberg, Jan Thorbecke Verlag Sigmaringen, S. 179f.

Als Dichter seiner Heimat trat der in Lenauheim geborene Dichter Nikolaus Niembsch Edler von Strehlenau (Pseudonym Lenau)(1802-1850) hervor und fand durch seine Naturpoesie weiten Ruhm²²⁹.

Man kann von einem lebendigen kulturellen Leben und einer intensiven Beziehung des Banat und Siebenbürgens zum deutschen Sprach- und Kulturraum (Deutschland, Österreich) in der Zeit zwischen dem Ersten und dem Zweiten Weltkrieg sprechen. Viele künftige Lehrer und Pfarrer aus Transsilvanien und Sathmar studierten in Deutschland. Wissenschaftler Mitteleuropas nahmen in der Zeit der Weimarer Republik an Ferienhochschulkursen in Hermannstadt teil²³⁰. Schriftsteller wie Otto Alscher, Erwin Wittstock, Adolf Meschendörfer und Heinrich Zillich wurden im gesamten deutschen Sprachraum gelesen. Das Kulturamt des Verbandes der Deutschen in Großrumänien gab die Zeitschrift „Ostland“ heraus. Die Pressefreiheit Südosteuropas entsprach der der westeuropäischen Länder. Wichtige Tageszeitungen waren „Die Temeswarer Zeitung“, „Das Siebenbürgisch-Deutsche Tagesblatt“, „Die Kronstädter Zeitung“, „Mitteilungen der deutschschwäbischen Volksgemeinschaft“ in Sathmar (später „Sathmarer Schwabenpost“, zuletzt „Sathmarer Deutsche Zeitung“) und noch eine Vielzahl von Lokal- und Fachblättern²³¹. Ab 1903 erschienen wöchentlich die „Landwirtschaftlichen Blätter für Siebenbürgen“ und Zeitschriften von beachtlichem Niveau wie „Das Korrespondenzblatt für Siebenbürgische Landeskunde“, welches ab 1931 von Karl Kurt Klein fortgeführt wurde, und die politische Zeitschrift „Klingsor“ unter der Leitung von Heinrich Zillich. Wichtige wissenschaftliche deutsche Einrichtungen waren der „Verein für Siebenbürgische Landeskunde“ (ab 1842) und der „Siebenbürgische Verein für Naturwissenschaften“ (ab 1849)²³².

Zeitungen und Zeitschriften waren bis in die achtziger Jahre des 20. Jahrhunderts die wichtigste Plattform des deutschen literarischen Lebens in Rumänien. 1949 wurde die letzte Tageszeitung des Banats, „Die Temeswarer Zeitung“, durch die Bukarester Zeitung „Neuer Weg“ ersetzt. 1957 gab es für die deutsche Minderheit in Rumänien drei Regionalzeitungen: *Die Neue Banater Zeitung* (die 1968 „Die Wahrheit“ ersetzte, und die mit einer Auflage von ungefähr 17.000 Exemplaren die beste und eine der auflagenstärksten Lokalzeitungen Rumäniens war) in Temeschburg, die *Karpatenrundschau* in Kronstadt und *Die Woche* in Hermannstadt.

Die überregionale Tageszeitung *Neuer Weg* erschien zum ersten Mal am 13. März 1949 und erreichte 1960 eine Auflage von 75.000 Exemplaren pro Tag²³³. Anfang der siebziger Jahre enthielt die Zeitung eine Seite mit regionaler Berichterstattung aus Siebenbürgen und dem Banat. Das Gemeinschaftsgefühl der Rumäniendeutschen wurde damals durch die feuilletonistischen „Dorfreportagen“, den „Porträtreportagen“, den Mundartbeiträgen oder den Szenen aus dem Dorfleben gefördert. Dazu trugen auch Interviews mit Lehrern,

²²⁹ Engel, Walter (1982): *Deutsche Literatur im Banat (1840-1939, Der Beitrag der Kulturzeitschriften zum banatschwäbischen Geistesleben*, Heidelberg, 1982.

²³⁰ Roth, Hans Otto (1929): *Das Nationalitätenproblem in Rumänien*, in: *Zur Nationalitätenkunde Rumäniens*, Festschrift hrsg. aus Anlaß des 10. Deutschen Ferienhochschulkurses in Hermannstadt vom Deutschen Kulturamt in Rumänien, Hermannstadt, S. 35.

²³¹ Eisenburger, Eduard/Kroner, Michael (1977): *Die Zeit in der Zeitung*. Beiträge zur rumäniendeutschen Publizistik, Cluj-Napoca.

²³² vgl. dazu die Beiträge in: *Wege landeskundlicher Forschung*, hrsg. vom Arbeitskreis für Siebenbürgische Landeskunde, Bd. 21 des Siebenbürgischen Archivs, Köln, Wien, 1988.

²³³ Fassel, Horst (1997): *Banatdeutsche Literatur nach 1989*, in: Förster, Horst/Fassel, Horst (Hrsg.): *Das Banat als kulturelles Interferenzgebiet. Traditionen und Perspektiven*, Institut für donauschwäbische Geschichte und Landeskunde, Tübingen, S. 21-27.

Diskussionen über den Deutschunterricht, das Interesse an kulturellen Einrichtungen (Kulturheime in deutschen Dörfern, das deutsche Staatstheater in Temeschburg usw.) sowie die Berichte über den ständigen Kampf um das Fortbestehen deutscher Klassen in den Dorfschulen und den verschiedenen Mittelschulen bei.

Aufgrund des restriktiven Pressegesetzes von 1974 wirkte der *Neue Weg* in seiner äußeren Erscheinungsform als Minderheitenzeitung, die zwar die deutsche Sprache pflegte, aber nur Verlautbarungen der Staatsmacht enthielt. Da diese Zeitung fast gar nichts über die deutsche Minderheit berichtete und immer staatshöriger wurde, schrieb 1988 die Schriftstellerin Herta Müller: „Die Probleme der Minderheit werden so gut wie gar nicht berührt in dieser Zeitung, sie finden gar keinen Platz mehr“²³⁴.

Vom Rumänischen Schriftstellerverband wurde in Bukarest die Zeitschrift *Neue Literatur* herausgegeben, die ein Spiegelbild der Entwicklung der rumäniendeutschen Literatur bietet. Diese Zeitschrift spielte für die deutsche Kultur Rumäniens in den siebziger und achtziger Jahren eine wichtige Rolle und galt als „Zentrum und Forum theoretischer und ästhetischer Auseinandersetzungen und Bestrebungen“²³⁵. Sie suchte und förderte den literarischen Nachwuchs und stellte ihm erste Veröffentlichungsmöglichkeiten zur Verfügung. An dieser Zeitschrift kann man auch die Entwicklungstendenzen der rumäniendeutschen Literatur der Nachkriegszeit ablesen:

- Die deutschsprachige Minderheit, die seit jeher wichtige Impulse aus dem gesamten deutschen Sprachraum aufgenommen hatte, war lange Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg isoliert.
- Die rumäniendeutsche Literatur befand sich in einer Sprachinselsituation, in der im Alltag Rumänisch und der mundartliche Dialekt vorherrschten und das Hochdeutsche nur eine „Konservensprache“ darstellte, die die Entwicklung im deutschsprachigen Raum nicht mitgemacht hatte und immer stärker unter dem Einfluß des Rumänischen stand. Aus diesem Grunde erschienen keine literarischen Werke großen Umfangs, sondern nur literarische Kurzformen (Lyrik, Kurzprosa). Die Abwanderung der noch klassischen Deutsch schreibenden Autoren wie O.W. Cisek, E. Wittstock, A. Margul-Sperber konnte von der rumäniendeutschen Literatur nicht verkraftet werden und führte zu einer sprachlichen und literarischen Verarmung.
- Schon damals stellte sich die Frage nach der Bewahrung des Deutschen als Mutter- und Literatursprache, „deren Pflege in der *Neuen Literatur* als eine der wichtigsten und ernstesten Aufgaben angesehen wird, ein wesentliches Grundelement ethnischer Behauptungsmöglichkeit“²³⁶.
- Die rumäniendeutschen Autoren „litten“ an einem Minderwertigkeitskomplex und unter dem Trauma des Provinzialismus, weil man einerseits niemanden mehr hatte, für den man Literatur produzieren konnte, da der größte Teil der Deutschen Landbewohner waren und so die Autoren zwischen Heimatliteratur und Moderne schwankten. Andererseits konnte das Bewusstsein des Provinzialismus nur mit Hilfe westlicher

²³⁴ Müller, Herta (1988): *Leben in Rumänien*, in: *Die GRÜNEN im Bundestag*, Arbeitskreis Außenpolitik Ost/West (Hrsg.): *Ceausescu isolieren!* Informationsgespräch über die Situation in Rumänien, Bonn, Selbstverlag, S. 15 – 19.

²³⁵ Schuster, Egon (1992): *Vom Huldigungstelegramm zur Information. Die deutschsprachige Minderheitenzeitung „Neuer Weg“ vor und nach dem Umsturz in Rumänien*, Universitätsverlag Brockmeyer, Bochum, S. 33.

²³⁶ Pauleit, Rainer (1974): *Probleme der heutigen rumäniendeutschen Literatur*, in: Althammer, Walter (Hrsg.): *Deutsch-Rumänisches Kolloquium*, Südosteuropa-Studien, Eigenverlag der Südosteuropa-Gesellschaft, München, S. 142f.

²³⁷ vgl. Anm. 229, S. 144.

Anerkennung überwunden werden, wie dies den Schriftstellern O.W. Cisek, E. Wittstock und A. Meschendörfer in der Zwischenkriegszeit gelungen war, oder Paul Celan, der nach 1945 die lyrische Sprache in der deutschen Literatur maßgeblich beeinflusst hat.

Zu dem deutschen Kulturleben gehörten neben den deutschen Bühnen in Temeschburg und Hermannstadt, den deutschen Schulen, den Germanistiklehrstühlen in Bukarest, Klausenburg, Temeswar, Jassy und Hermannstadt auch die literarischen Vereinigungen. 1949 wurde in Temeswar der *Flacăra* Literaturkreis ins Leben gerufen, der 1954 nach *Nikolaus Lenau* und 1969 nach *Adam Müller Gutenbrunn* seinen Namen wählte. In Arad gab es einen *Nikolaus Schmidt* - Literaturkreis und in Schäßburg einen *Josef Haltrich* – Literaturkreis. Der *Adam Müller Gutenbrunn* - Literaturkreises war in den siebziger Jahren der Gründungsort der „Aktionsgruppe Banat“, die von einer Gruppe junger Schriftsteller ins Leben gerufen wurde. In Temeswar, Hermannstadt, Kronstadt, Mediasch, Schäßburg fanden Veranstaltungen statt, die sowohl der kulturellen Fortbildung als auch der Festigung des Zusammengehörigkeitsgefühls dienten. Der wichtigste deutsche Verlag „Kriterion“ brachte seit 1969 jährlich ungefähr 35 Bücher heraus, deren Schwerpunkt Werke deutschsprachiger Literatur bildete²³⁷.

Durch die "nationale Homogenisierung" wurde in den 80er Jahren die deutschen Rundfunksendungen abgeschafft, Schulen der Minderheiten wurden mit rumänischen Bildungsstätten zusammengelegt, die Einfuhr deutscher Bücher und der deutschen Auslandspresse nahm drastisch ab²³⁸.

Die Hauptgründe der Auswanderung vor 1989 lagen in der wirtschaftlichen Situation Rumäniens, der Zerstörung der deutschen Dörfer und dem drohenden Verlust der ethnischen Identität²³⁹. Die Veränderungen im Schulsystem, die verlorene Bedeutung der deutschen Sprache im öffentlichen Leben und die Berufs- und Hochschulausbildung in rumänischer Sprache führten zu einer sich verstärkenden Auswanderung der deutschen Minderheit, deren Anzahl sich zwischen 1978 und 1989 um 142.800 Rumäniendeutsche verringerte²⁴⁰.

7.2. Die Auswanderung der deutschen Minderheit nach 1989

Die deutsche Minderheit in Rumänien stellte sich vor dem Höhepunkt der massiven Auswanderung verschiedene Fragen: Wo ist unsere Heimat? Wo und wann fühlten wir uns geborgen? Die Suche nach der Antwort war von dem Bewusstsein einer fragwürdig gewordenen Identität geprägt. Der Schriftsteller Dieter Schlesak beschreibt diesen Zustand innerer Zerrissenheit so:

²³⁸ vgl. Anm. 230, S. 24.

²³⁹ Tontsch, Günther H. (1995): *Der Minderheitenschutz in Rumänien*, in: Brunner, Georg/Tontsch, Günther H. (Hrsg): *Der Minderheitenschutz in Ungarn und in Rumänien*, Bonn, Kulturstiftung der deutschen Vertriebenen, S. 129 – 233.

²⁴⁰ Stark, Joachim (1991): *Heimat in Osteuropa. Das Problem territorialer Bindung am Beispiel deutscher Aussiedler aus Rumänien*, in: Seewann, Gerhard (Hrsg.) (1992): *Minderheitenfragen in Südosteuropa. Beiträge zur Internationalen Konferenz: The Minority Question in Historical Perspective 1900–1990*, Inter University Center, Dubrovnik 8.–14. April, München, Oldenbourg Verlag, S. 99–113.

²⁴¹ Gündisch, Konrad (1998): *Siebenbürgen und die Siebenbürger Sachsen*, Studienbuchreihe der Stiftung Ostdeutscher Kulturrat, Bd. 8, Langen Müller Verlag, S. 246.

²⁴² Schlesak, Dieter (1997): *Sprache, Heimat, Fremde heute*, in: *Allgemeine Deutsche Zeitung für Rumänien*. Bukarest, 20. Juni 1997. S. 5.

"Was bist du denn eigentlich? Ein Rumäne bist du nicht, du bist ja in Siebenbürgen als Siebenbürger Sachse geboren, aber ein Deutscher bist du auch nicht, du warst ja noch nie in Deutschland"²⁴¹.

Dazu kommt verstärkt seit den siebziger Jahren die national - patriotische Politik der Rumänischen Kommunistischen Partei gegenüber den deutschen Volksgruppen²⁴², die in vielfältiger Form auftrat:

- Verdrängung der deutschen Sprache aus dem öffentlichen Leben (Rumänisch ist die Sprache der Verwaltung und des Arbeitslebens)
- Auflösung der früher relativ geschlossenen Siedlungen
- Versetzung deutscher Hochschulabsolventen in vorwiegend rumänischsprachige Gebiete
- erschwerter Kontakt mit den Verwandten im Westen
- Dazu kam die verstärkte Abwanderung der Akademiker²⁴³ nach Mitteleuropa.

Diese für die deutschsprachige Minderheit negativen Lebensumstände stehen im Widerspruch gegenüber der offiziellen Haltung der kommunistischen Partei, die Ortfried Kotzian²⁴⁴ beschreibt:

- die deutsche Minderheit wird in der Verfassung als „mitwohnende Nationalität“ anerkannt
- sie besitzt die Möglichkeit der parlamentarischen Vertretung
- der muttersprachliche Unterricht wird genehmigt
- die deutschsprachige Presse und das Verlagswesens genießt freie Entfaltungsmöglichkeit
- deutsche Medien und Kultureinrichtungen wie Fernsehen, Rundfunk und deutsches Theater sind unabhängig
- die Muttersprache kann bei Behörden frei gebraucht werden
- ungehinderte Brauchtumpflege wird garantiert

7.3. Das kulturelle Leben der Gegenwart

Die wichtigsten Gründe der großen Auswanderung nach 1989 lagen in der wirtschaftlichen und politischen Situation Rumäniens, der Politik der Bundesrepublik Deutschland gegenüber den Aussiedlern und dem Fehlen eines Minderheitenschutzes in Rumänien. Dort lebten 1990 ungefähr 200.000 Deutsche, von denen in den beiden folgenden Jahren 41 %, d.h. 84.000 Rumäniendeutsche auswanderten., bis 1997 verließen noch einmal 19% der deutschsprachigen Bewohner, also 39.500 ihre bisherige Heimat²⁴⁵.

Gegenwärtig leben noch ungefähr 60.000 Deutsche in Rumänien; die in einer eigenen politischen Vertretung, dem *Deutschen Demokratischen Forum*, organisiert sind. In deutscher Sprache werden regelmäßige Beiträge im rumänischen Rundfunk gesendet, als Printmedien erscheinen eine regionale Wochenzeitung und eine überregionale

²⁴³ vgl. Anm. 206, S. 457f.

²⁴⁴ vgl. Anm. 15, S. 177.

²⁴⁵ vgl. Anm. 206, S. 448f.

²⁴⁶ Munzinger-Archiv (2001) ak]: *Internationales Handbuch. Zeitarchiv. Rumänien. Grunddaten*. Ravensburg, Munzinger-Archiv, Loseblatt-Ausgabe, o. S.

Tageszeitung, die seit 1993 den Namen *Allgemeine Deutsche Zeitung für Rumänien*²⁴⁶ (früher *Neuer Weg*) trägt.

Die *Banater Zeitung* (Auflage 3200 Exemplare) erscheint seit 1993 als wöchentliche Beilage der *Allgemeinen Deutschen Zeitung*, deren Auflage in Höhe von 5000 Exemplaren täglich zu 80% im Abonnement zu ihren Lesern kommt. Eine Teilaufgabe von 1500 Exemplaren dieser Zeitung wird ab 1996 der *Karpatenrundschau* beigelegt. Somit ist die Presse der Rumäniendeutschen das Produkt einer Enklavenpublizistik, die insulare Kommunikation einer ethnischen Minderheit widerspiegelt²⁴⁷.

Der Bukarester *Kriterion* - Verlag veröffentlicht weiter deutsche Bücher, im *Schulbuch-Verlag* wird pädagogisches Unterrichtsmaterial für rumänische und deutsche Schulen publiziert. In Temeswar übernehmen der *Mirton Verlag* und in Hermannstadt der *hora Verlag* die Herausgabe deutschsprachiger Literatur. Außerdem erscheinen die Fachzeitschriften „*Jassyer Beiträge zur Germanistik*“/„*Contributii iesene de germanistica*“ (Jassy 1983ff), „*Zeitschrift der rumänischen Germanisten*“/„*Revista germanistilor romani*“ (Bukarest 1992ff), „*Deutsch aktuell. Aus der Praxis des Deutschunterrichts in Rumänien*“ (Bukarest 1993ff) und „*Germanistische Beiträge*“ (Hermannstadt 1993ff)²⁴⁸.

Obwohl sich die deutsche Volksgruppe in Rumänien in einem Schrumpfungsprozess befindet, hängt die Zukunft der deutschen Zeitungen und deutschen Bücher von der weiteren Entwicklung der Minderheit ab, die auch dadurch bestimmt ist, ob in den kommenden Zeiten Investoren, Neusiedler und Rücksiedler gewonnen werden können. Die Zukunft der deutschen Schulen und der germanistischen Forschungseinrichtungen ist jedoch durch die neuesten Veränderungen der politischen Landschaft gesichert.

7.3.1. Das Demokratische Forum der Deutschen in Rumänien

Nach 1989 wanderten sehr viele Rumäniendeutschen nach Deutschland aus. Die verbliebene Minderheit organisierte eine politische Selbstvertretung und gründete das *Demokratische Forum der Deutschen in Rumänien* mit dem Ziel, durch politisches Handeln die eigene Identität zu bewahren, die rumäniendeutschen Interessen im Rahmen der rumänischen Binnenpolitik durchzusetzen und die Mitgestaltung der kulturellen und wirtschaftlichen Zukunft des Landes zu ermöglichen.

Der rumänische Historiker Nicolae Iorga hatte 1919 in der Broschüre *Die Siebenbürger Sachsen, wer sie sind und was sie wollen* diese Volksgruppe beschrieben. Das Werk wurde 1990 in einem Neudruck mit einem Nachwort im Parlament von Bukarest verteilt. 1991 entstand der erste Entwurf eines Minderheitenschutzgesetzes, das aber bis heute nicht der Volksvertretung vorgelegt worden ist. Seit 1992 gibt es einen deutschen Abgeordneten in der Abgeordnetenkammer. Sehr wichtig für das *Forum* ist die Zusammenarbeit mit dem Ausland, insbesondere mit der Bundesrepublik Deutschland, die den Rumäniendeutschen geholfen hat, sich in ihrer Heimat wirtschaftlich und kulturell zu stabilisieren. Mit deren Hilfe wurden zwei Altenheime und zwei Generalkonsulate in Hermannstadt und Temeschburg eingerichtet, außerdem das Adam Müller Guttenbrunn Haus in Temeschburg eröffnet, um durch diese Maßnahmen die Zukunft der deutschen Gemeinschaften in

²⁴⁷ Gabanyi, Anneli Ute (1991): *Bleiben, gehen, wiederkehren? Zur Lage der deutschen Minderheit in Rumänien*, in: Südost – Europa, Zeitschrift für Gegenwartsforschung, München, Heft 10, S. 493 – 517.

²⁴⁸ vgl. Anm. 32, S.10.

²⁴⁹ vgl. Anm. 233, S. 21ff.

Rumänien zu sichern. Das *Forum* wirbt um Freunde und Partner auch in den anderen deutschsprachigen Ländern Österreich, Schweiz und Luxemburg.

Das *Forum* hat bereits die ersten Schritte zur europäischen Union durch seinen Beitritt in die FUEV, die Föderalistische Union Europäischer Volksgruppen, getan. Da die Rumäniendeutschen als Brückenbauer zwischen Rumänien und Deutschland angesehen werden, unterstützt die Bundesrepublik die rumänischen Bürger deutscher Nationalität in ihrer Existenz und beruflichen Tätigkeit. Neben der Vertretung der Interessen gegenüber Bukarest und Berlin hat das *Forum* die Aufgabe, die Zusammengehörigkeit aller Rumäniendeutschen zu fördern.

Das *Forum* ist föderalistisch aufgebaut und besteht aus fünf Regionalverbänden: dem Altreich mit Bukarest und der Diaspora in der Moldau, Walachei, Dobrudscha, dem Banat mit den Banater Schwaben und Berglanddeutschen, dem Buchenland mit den Buchenlanddeutschen, dem Sathmar - Nordsiebenbürgen mit den Sathmarer Schwaben und Zipsern und schließlich Siebenbürgen mit den Siebenbürger Sachsen und Ländlern, deren Verwaltungszentrum in Hermannstadt liegt.

Die konzeptionellen Grundlagen des Forums fügen sich in die Rahmenvorstellungen der zukünftigen europäischen Gemeinschaft ein, die das friedliche Zusammenleben der Völker in kleinem und großem zum Ziel hat²⁴⁹.

7.3.2. Förderung der Rumäniendeutschen durch die Bundesrepublik Deutschland

Nach der Wende war das Ziel der Bundesrepublik Deutschland, die verbliebenen Rumäniendeutschen zu unterstützen. Dies geschah durch bilaterale Beziehungen auf staatlicher Ebene und durch materielle Hilfeleistungen.

Am 21.04.1992 wurden durch den Vertrag über Freundschaftliche Zusammenarbeit zwischen der BRD und Rumänien die politischen, wirtschaftlichen und rechtlichen Voraussetzungen für das Überleben der deutschen Minderheit in Rumänien geleistet, indem Förderprogramme für handwerkliche und landwirtschaftliche Betriebe entwickelt sowie Ausbildungsprogramme und Unterstützungsleistungen im medizinischen und sozialen Bereich zur Verfügung gestellt wurden.

In den ersten fünf Jahren nach der Wende betragen die Hilfeleistungen für die deutsche Minderheit in Rumänien 122 Millionen DM. Als gezielte Fördermaßnahme gibt es viele Stipendien und Stiftungen für ein Studium an einer Universität oder einer Hochschule in Deutschland²⁵⁰, dessen erfolgreicher Abschluss die jungen Wissenschaftler zu einer gesicherten Existenz in Rumänien führen soll.

7.4. Die aktuellen Stützen der deutschen Kultur und Sprache

Nach der massiven Auswanderung von 1990 haben Schule, Radio, Presse und kulturelle Einrichtungen die Existenz der deutschen Sprache in entscheidender Weise gesichert, wobei sich Schule und Kirche als die bedeutendsten Stützpfeiler der deutschen Minderheit erwiesen haben, und dies noch mehr als die traditionelle Familie. Das Hauptziel des Deutschunterrichts an den Schulen wurde die Sprachpflege, die in zunehmendem Maße

²⁵⁰ vgl. Anm. 25, S. 19-27.

²⁵¹ vgl. Anm. 15, S. 22f.

auch heute noch gegen die Sprachinterferenzen im Kontakt mit dem Rumänischen kämpfen muss. Diese sprachlichen Normabweichungen sind meistens im Schulwortschatz, dem sogenannten Lenaudeutsch, anzutreffen.

Für den deutschsprachigen Unterricht eröffneten sich in den letzten Jahren neue Möglichkeiten wie z.B. intensive Kontakte zum deutschen Sprach- und Kulturraum, die erst durch die politischen Umwälzungen möglich geworden waren. Die traditionsreichen Schulen wie das Nikolaus-Lenau-Lyzeum in Temeswar, das Brukenthal-Lyzeum in Hermannstadt, das Johannes-Honterus-Lyzeum in Kronstadt und die Hermann-Oberth-Schule in Bukarest führen wieder ausschließlich deutschsprachige Klassen. Diese Schulen sind aber nicht mehr „siebenbürgisch - sächsische“ oder „banater - schwäbische“ Schulen und auch nicht Schulen der deutschen Minderheit. Die Schüler mit rein deutschem Hintergrund bilden heutzutage einen verschwindenden Restbestand, so dass die Gymnasien „Schulen in der Sprache der deutschen Minderheit“ genannt werden. Durch das wachsende Interesse an deutscher Sprache und Kultur kann nun Germanistik wieder an fünf Universitäten des Landes studiert werden²⁵¹.

7.4.1. Formen des literarischen Lebens

Kulturelle Aktivitäten und Leistungen drücken sich bei jedem Volk und bei jeder Volksgruppe in besonderer Weise in ihren literarischen Werken und deren Rezeption aus. Die Literatur der deutschen Minderheit genießt im heutigen Rumänien die selben Freiheiten wie die offizielle rumänische Literatur, die sich nach dem Zusammenbruch des Ceausescu-Regimes früher tabuisierten Themenbereichen zuwendet, nach der persönlichen Verantwortung des einzelnen im staatlichen System fragt und nach der eigenen Identität in einem von den brutalen ökonomischen Gesetzen einer schrankenlosen Globalisierung bestimmten Lebensraum suchen kann. Für die rumäniendeutschen Gruppen wird eine erregte Debatte über die moralische Berechtigung geführt, der Generationen hindurch lieb gewonnenen Heimat den Rücken zu kehren oder unter allen möglichen Kompromissen einen eigenen Platz im neuen Rumänien zu suchen.

Eine besondere Schwierigkeit für diese Literatur besteht darin, dass es nur wenige Schriftsteller deutscher Zunge von meist nur lokaler Bedeutung gibt, die für ein zahlenmäßig kleines, durch die biologischen Gegebenheiten fortwährend abnehmendes Leserpublikum schreiben. Trotz dieser düsteren Zukunftsaussichten gibt es immer wieder hoffnungsvolle Aktivitäten, die in einer nicht immer leichten Kommunikation mit Vertretern der rumänischen Nationalliteratur und einer Kooperation mit den Bildungseinrichtungen und Vermittlungsinstanzen deutscher Sprache und Kultur in Rumänien unternommen werden²⁵².

Ebenfalls zur Verbreitung der deutschen Kultur und zur Pflege der deutschen Sprache wurde im Herbst 1992 der Literaturkreis "Stafette" mit Sitz im „Adam Müller Guttenbrunn“ Haus wieder ins Leben gerufen. Trotz mancher Skepsis hat sich die Mühe gelohnt, denn heute kann man von einem festen Literaturkreis sprechen, dem mehrere Generationen Deutsch Schreibender angehören: neben Gymnasialschülern und -lehrern

²⁵² vgl. Anm. 239, S. 32ff.

²⁵³ zum Problem Staatsliteratur und Minderheitenliteratur s. Fassel, Horst (1998): *Rumänische Nationalliteratur und deutsche Regionalliteratur in Siebenbürgen*, in: Fassel, Horst (Hrsg.): *Wissenschaftsstrukturen in Rumänien vor und nach 1989. Funktionsmodelle und Entwürfe*, Institut für donauschwäbische Geschichte und Landeskunde, Materialien 10, Tübingen, S. 115-135.

sind Hochschulgermanisten, Journalisten, Übersetzer und Interessenten aus anderen Berufen vertreten²⁵³.

Dieser Literaturkreis entfaltet heute seine Tätigkeit als Arbeitskreis mit dem Ziel, ein Diskussionsforum der Schreibenden zu bilden. Um das Interesse der Studenten zu gewinnen, finden auch Begegnungen mit den Studenten des Germanistiklehrstuhls der Temeschburger Universität statt. Es gibt auch ein Austauschprogramm mit dem deutschsprachigen Literaturkreis in Fünfkirchen/Pécs (Ungarn). Die besten Texte der *Stafette* werden in Form eines Büchleins veröffentlicht²⁵⁴.

Das Anliegen dieses Literaturkreises ist es, die sprachliche Kompetenz der deutschen Minderheit bzw. der Deutsch lernenden Nichtdeutschen zu erhöhen, d.h. der sprachdidaktische Aspekt des literarischen Werkes steht heutzutage noch vor der kulturellen Bedeutung der Literatur.

7.4.2. Der Jugendtrachtenverein *Banater Rosmarein*

Der schwäbische Jugendtrachtenverein *Banater Rosmarein* wurde 1992 gegründet und zählt gegenwärtig 80 Mitglieder zwischen 8 und 32 Jahren. Seine volkstümpflegerische Bedeutung kommt in einer vielfältigen Tätigkeit zum Ausdruck: Beschäftigung mit dem schwäbischen Volkstanz und -lied, Volksmusik und Tracht mit Feldforschung zur Geschichte und Tradition der Deutschen im Banat sowie mit Jugendtourismus und Sozialarbeit. Das Ensemble nimmt seit der Gründung an Folklorefesten in Rumänien, Deutschland, Frankreich, der Slowakei, Ungarn und Südtirol teil.

1997 wurde die Kindertanzgruppe *Hänschenklein* gegründet, die sich der Wiederbelebung der Kindertänze und -lieder widmet. Das Repertoire der Tanzgruppe umfasst sowohl schwäbische Tänze und Lieder aus dem Banat als auch deutsche Volkstänze aus der Sathmarer Gegend und der Bukowina. Die Trachten wurden aus verschiedenen Ortschaften des Banat von den Vereinsmitgliedern gesammelt oder nach alten Vorlagen neu genäht²⁵⁵.

7.4.3. Das Deutsche Staatstheater Temeschburg

Zwischen den Jahren 1753 und 1899 existierte in Temeschburg ein ständiges deutsches Theater mit beachtlichem Niveau. Nach einer Pause von mehr als 50 Jahren wurde am 1. Januar 1953 das Deutsche Staatstheater in Temeschburg von dem Schriftsteller Franz Liebhardt, Prof. Dr. Johann Wolf, Rudolf Chati und Johann Szekler gegründet, der 1956 zum Direktor ernannt wurde. Mit der stürmisch gefeierten Eröffnungsvorstellung, für die das Schauspiel "Die Karlsschüler" von Heinrich Laube gewählt worden war, hatte das Banat wieder ein Theater in deutscher Sprache. Seinen künstlerischen Höhepunkt erreichte das Staatstheater in Temeschburg zwischen den Jahren 1957 und 1970, in den letzten Jahren ist aber die Zuschauerzahl stark gesunken, obwohl die Texte synchron mittels Kopfhörer in die rumänische Sprache übersetzt werden²⁵⁶.

²⁵⁴ Jass, Walter (1997): *Von der „Neuen Banater Zeitung“ zur „Banater Zeitung“*, in: Förster, Horst/Fassel, Horst (Hrsg.): *Das Banat als kulturelles Interferenzgebiet. Traditionen und Perspektiven*. Institut für donauschwäbische Geschichte und Landeskunde, Tübingen, S. 29-33.

²⁵⁵ vgl. Anm. 240, S. 25f.

²⁵⁶ www.rosmarein.ro

²⁵⁷ vgl. Anm. 211, S. 53ff.

7.4.4. Andere kulturelle Einrichtungen

Nach der politischen Wende eröffneten mehrere europäische Kulturzentren in Temeschburg ihre Türen, so das British Council, das Italienische Kulturzentrum und das Französische Kulturzentrum sowie das Deutsche Kulturzentrum, dessen Förderung die Robert – Bosch - Stiftung übernahm. Diese Institution macht der Bevölkerung von Temeswar mit einer Bibliothek deutscher Gegenwartsliteratur, Fachbüchern und zwölf abonnierten Periodika, mit Ausstellungen, Lesenächten für Jugendliche und mit viel besuchten Deutschkursen ein reiches Angebot. In neun Sprachkursen kann man das „Zertifikat Deutsch“ erwerben oder sich dem Test DaF, der in Zusammenarbeit mit dem DAAD - Lektorat der Technischen Universität Temeschburg organisiert wird, unterziehen. Durch eine Kooperation mit dem Französischen Kulturzentrum wurden ein Festival junger Künstler aus Ungarn, Serbien und Rumänien und ein Ausbildungsprojekt für rumänische Journalisten ermöglicht. Diese vielfältigen gemeinsamen Präsentationen schaffen in Temeschburg das Bild eines kulturellen Reichtums, der in einem zukünftigen Europa das Gefühl geistiger Gemeinschaft schaffen kann²⁵⁷.

Fazit:

All diese Fakten gewähren einen realistischen Einblick in das deutsche Lehr- und Kulturleben von Temeschburg und dem Banat. Dies bestätigt eins: der Unterricht in Deutsch als Muttersprache hat für ganz Rumänien seine Berechtigung - ungeachtet der Tatsache, dass er oftmals nur durch die Mithilfe rumänischer Schüler, die Interesse an Deutsch haben, organisatorisch bestehen kann. Er sorgt aber trotz allem weiterhin auch für die Verbreitung und das Weiterbestehen der traditionellen deutschen Kultur, vielleicht auch für die deutsche Lebensform in Rumänien.

Man kann sogar weitergehen und daraus schließen, dass die Erziehung rumänischer Schüler in einer Schule, in der Deutsch als Muttersprache unterrichtet wird, eigentlich eine interkulturelle Erziehung ist. Dadurch wird das Interesse der rumänischen Schüler an der deutschen Kultur geweckt und für den Unterricht fruchtbar gemacht, ebenso wie andererseits die Lehrkräfte aus Deutschland durch ihren Einsatz in den deutschsprachigen Schulen der rumänischen Kultur näher kommen.

Diese spezifische Situation im Banat, die auch für Siebenbürgen, etwa für Hermannstadt oder Kronstadt gilt, erfordert einen ganz besonderen, intensiven Deutschunterricht, zu dessen Vorbereitung und Durchführung auch die Anwendung der besten Methoden und der Gebrauch moderner Hilfsmittel - wie etwa des Computers - erforderlich sind.

²⁵⁸ Ciortea-Neamțiu, Stefana (2005): *Das Deutsche Kulturzentrum Temeswar*, in: *Deutsches Jahrbuch für Rumänien 2005*, ADZ Verlag, Bukarest, S. 149-152.

III. Spezifische Probleme des Deutschunterrichts und seiner Methodik in Rumänien

8. Der Deutschunterricht als integraler Bestandteil des rumänischen Schulwesens

Vom 16. bis zum 19. Jahrhundert war es eine Selbstverständlichkeit, dass die deutschen Schulen von der ersten Klasse bis zum Bakkalaureat fast ausschließlich von den Kindern der deutschen Minderheit besucht wurden. Dieser Zustand hielt sich bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts, als der Anteil der Schüler mit rein rumänischem Hintergrund deutlich zunahm und sich nach 1990 zu einer Majorität von über 90% der Gesamtschülerzahl entwickelte, so dass nur noch wenige Kinder mit deutschem Sprachhintergrund die Schulen besuchten. Deutsch ist also in der Gegenwart in den Kindergärten, Grundschulen, Gymnasien und Lyzeen als Muttersprache kaum noch anzutreffen, doch hat es damit keinesfalls in und für Rumänien als Mittel der Verständigung mit Blick auf Zentraleuropa an Bedeutung verloren, vielmehr ist sein Stellenwert deutlich gewachsen, da es neben Englisch und Französisch die offizielle Sprache des Europarates ist.

In Rumänien stellt Deutsch die Muttersprache der deutschen Minderheit, aber auch eine bedeutsame Fremdsprache für die rumänische Bevölkerung dar. Der Ministerialerlass Nr. 3205/1998 trug zur Entwicklung eines Programms bei, das den Deutschunterricht in Schulen, Gymnasien und Hochschulen als Fremd- und Muttersprachenunterricht festlegt und fördert.

8.1. Schulen mit Deutsch als Muttersprache oder Zweitsprache. Ein Vergleich zwischen den Schuljahren 1982/83 und 2003/04

Der veränderte Stellenwert des Deutschen als Unterrichtssprache lässt sich deutlich an den statistischen Verschiebungen in der Anzahl der pädagogischen Abteilungen und Schülern ablesen. Für die Situation vor dem politischen Umbruch von 1989 wurde das Jahr 1985 gewählt, dem die aktuelle Situation mit den Zahlen des Schuljahres 2003/2004 gegenübergestellt wird²⁵⁹.

Schulzweig	Einheiten und Abteilungen	Kinder und Schüler	Lehrkräfte
Kindergärten	279	12.543	431
Allgemeinschulen: Schulen mit Klassen I-IV und I-VIII	324	30.454	1.567
Lyzeen – Tageskurse	35	6.444	199
Insgesamt	638	49.441 ²⁶⁰	1.997

Tab.8.1.: Deutschsprachige Schulen und Abteilungen in Rumänien im Schuljahr 1982/83²⁶¹

²⁵⁹ König, Walter (2005): *Muttersprachlicher Unterricht bei durchgehender Zweisprachigkeit. Zur Situation der deutschsprachigen Schulen und Abteilungen in Rumänien (1985)*, in: König, Walter: *Schola seminarium rei publicae*, Böhlau Verlag, Köln u.a., S. 328-346.

²⁶⁰ In der von dem Ministerium für Erziehung und Unterricht herausgegebene Schrift: *Der Unterricht in den Sprachen der mitwohnenden Nationalitäten*, Bukarest, 1982, findet man Zahlen über die Dichte der deutschsprachigen Bildungseinrichtungen in den einzelnen Kreisen im Schuljahr 1980/81: Kreis Hermannstadt 238; Kreis Temsch 139; Kreis Kronstadt 81; Kreis Arad 56; Kreis Muresch 56; Im Schuljahr 1976/77, also vor den Vereinbarungen zwischen Präsident Ceausescu und Bundeskanzler Schmidt über die Familienzusammenführung bzw. Aussiedlung, gab es 677 deutsche Abteilungen mit 61.174 Schülern und 2900 Lehrern, in: Anm. 323, S. 332.

²⁶¹ Nach Angaben des Ministeriums für Erziehung und Unterricht, veröffentlicht im *Neuen Weg* Nr. 10 529 vom 2.4.1983, in Anm. 323, S. 331.

Im Schuljahr 2003/04 entsprachen den verschiedenen pädagogischen Einrichtungen folgende Zahlen von Schülern, die von 1166 Lehrkräften²⁶² unterrichtet wurden. Diese gehörten der deutschen Minderheit an oder beherrschten die deutsche Sprache gut. Aufgrund der bilateralen Abkommen zwischen Deutschland und Rumänien lehren hier gegenwärtig auch Lehrer aus Deutschland, die von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen entsandt wurden.

Einheiten und Abteilungen	Anzahl der Einheiten und Abteilungen	Anzahl der Kinder/Schüler
Kindergärten		
Nord- und Westrumänien	64	2.149
Altreich	8	545
Siebenbürgen	86	2.860
Zusammen	158	5.563
Allgemeinschulen		
Nord- und Westrumänien	34	3.557
Altreich	2	1.072
Siebenbürgen	46	5.726
Zusammen	82	10.355
Lyzeen		
Nord- und Westrumänien	9	1.542
Altreich	2	594
Siebenbürgen	14	2.282
Zusammen	25	4.418
Kinder und Schüler: Total		20.336

Tab.8.2.: Deutschsprachige Schulen und Abteilungen im Schuljahr 2003/04²⁶³

Das rumänische Bildungswesen befindet sich in einem Reformprozess des Curriculums, damit dieses mit den europäischen Lehrplänen kompatibel ist. Dies geschieht durch Erarbeitung von Alternativlehrbüchern, Fortbildung der Lehrkräfte, Überprüfung der Unterrichtsmethoden und eine umfassende Evaluation. Hierzu gehört auch die Ausarbeitung der Unterrichtsmodelle für den Computereinsatz im Deutschunterricht in verschiedenen Klassenstufen und für den Unterricht des Deutschen als Muttersprache, als Zweitsprache und als Fremdsprache. Das Curriculum für den deutschsprachigen Minderheitenunterricht für die Klassen VI und VII enthält als neues Fach „Geschichte und Traditionen der deutschen Minderheit in Rumänien“²⁶⁴.

8.2. Schulen mit Deutsch als Fremdsprache

Obwohl die Gesamtschülerzahl an den rumänischen Schulen noch sinkt, ist in den letzten zwei Jahren 2004 - 2006 die Zahl der Schüler, die Deutsch lernen wollen, proportional gestiegen. Im Vergleich zu den vorausgehenden Jahren begann im Schuljahr 1998/1999 der Unterricht der ersten Fremdsprache in der zweiten Jahrgangsstufe und ab dem

²⁶² URL: <http://www.edu.ro>

²⁶³ DFDR-Schulkommission: *Statistik des deutschsprachigen Schulwesens in Rumänien im Schuljahr 2003/04*, in: Anm. 323, S. 360.

²⁶⁴ Baier, Hannelore/Bottesch, Martin/Nowak, Dieter/Wiecken, Alfred/Ziegler, Winfried (2004): *Geschichte und Traditionen der deutschen Minderheit in Rumänien*, Lehrbuch für die 6. Und 7. Klasse der Schulen mit deutscher Unterrichtssprache, Central Verlag, Mediasch.

Schuljahr 1999/2000 kam in der fünften Klasse der Unterricht der zweiten Fremdsprache hinzu.

In der folgenden Tabelle²⁶⁵, die eine Gegenüberstellung der Schuljahre 1997/98 und 1998/99 im Hinblick auf das Verhältnis von Gesamtschülerzahl und gewähltem Deutschunterricht in den verschiedenen Schularten und Jahrgangsstufen bietet, lässt sich die generelle Tendenz eines zunehmenden Interesses an der deutschen Sprache ablesen.

Schuljahr	Grundschule	Gymnasium 1.Fs	Gymnasium 2. Fs	Lyzeum 1. Fs	Lyzeum 2. Fs.	Gesamt
1997/1998	Kl. 1 - 4	Kl. 5 – 8	Kl. 5 – 8	Kl. 9 – 12		
Gesamtschülerzahl nach Schularten	47.967	56.597	63.886	24.931	46.581	239.762
Schülerzahl mit Deutschunterricht	11.992	14.149	15.971	8.234	11.640	
1998/1999	Kl. 3- 4		Kl. 6 – 8			
Gesamtschülerzahl nach Schularten	36.874	59.894	61.284	21.200	45.684	225.036
Schülerzahl mit Deutschunterricht	19.437	14.974	20.426	5.400	11.421	

Deutsch wird als zweite Fremdsprache insbesondere in der Grundschule und im Gymnasium gewählt, während im Lyzeum die Zahl der Deutsch lernenden Schüler sinkt, da in den vorhergehenden Jahren Deutsch auch aufgrund der proportional abnehmenden Gesamtschülerzahl von weniger Schülern gewählt wurde. Der deutliche Unterschied in der Wahl der ersten Fremdsprache am Lyzeum, der sich innerhalb eines Jahres von 33 % auf 25,47 % veränderte, also um mehr als 7 % verminderte, lässt sich neben der reduzierten Schülerzahl auf den Mangel an Deutschlehrern und auf das sich daraus ergebende eingeschränkte Unterrichtsangebot zurückführen. 2004 boten landesweit 19 Lyzeen bilinguale Abteilungen und 1.375 Schulen Unterricht in Deutsch als Fremdsprache an, von denen 142 intensiven Deutschunterricht mit erhöhter Stundenzahl leisten konnten.

Auch außerhalb der pädagogischen Einrichtungen im engeren Sinn führen viele Institutionen Deutschkurse gegen Bezahlung durch, die von Studenten, Wissenschaftlern und Fachleuten besucht werden und eine sprachliche Kompetenz vermitteln, die bei Bewerbungen unter anderem um Stipendien der deutschsprachigen Länder von Nutzen ist.

Angesichts des zunehmenden Interesses an der deutschen Sprache und den verschiedenen Vermittlungsformen innerhalb des pädagogischen Systems hat das rumänische Bildungsministerium vom Jahr 1999 an neue Richtlinien erlassen, um auf akademischer Ebene das Erlernen der deutschen Sprache im Unterrichtswesen des Landes zu fördern und zu vereinheitlichen.

²⁶⁵ URL: <http://www.romcmb.ro/germ/progr20htm> (06.08.2004)

Ziele dabei sind:

- Vermehrte Ausbildung deutscher Lehrkräfte an den Hochschulen, da das unzureichende Angebot von Deutsch an den rumänischen Schulen auf den Mangel an pädagogischen Fachkräften mit germanistischem Abschluss zurückzuführen ist. Insbesondere deutschsprachige Kollegienstudiengänge für die Ausbildung der Grundschullehrer für Deutsch als Muttersprache, die bisher nur in Caransebeș und Hermannstadt angeboten werden, sollten um weitere derartige Studiengänge an anderen Orten erweitert werden.
- Einrichtung von Kollegienstudiengängen in deutscher Sprache auch für die Bereiche Methodik und Didaktik, Psychopädagogik und Kinderliteratur. Um Deutsch und eine andere Fachrichtung auf Deutsch lehren zu können, sollten weitere Spezialisierungen an den Hochschulen zugelassen werden. Zur Zeit gibt es nur an der Universität Babeș - Bolyai in Klausenburg 16 Studiengänge in deutscher Sprache, so dass die Lehramtsstudenten für den deutschsprachigen Unterricht die Fächer Geschichte, Philosophie, Geographie, Biologie, Chemie, Physik, Wirtschaft und Mathematik mit Informatik studieren können.
- Organisation von deutschsprachigen Studiengängen in der Ausbildung von Fachkräften für Wirtschaft und Forschung.
- Zusammenarbeit zwischen den Universitäten Rumäniens und der deutschsprachigen Länder (Deutschland, Österreich) mit dem Ziel, die Ausbildung der Lehrkräfte an europäische Standards anzupassen. Von besonderer Bedeutung ist eine umfangreiche Teilnahme an den wissenschaftlichen Austauschprogrammen SOKRATES und ERASMUS.
- Ausbau der Erwerbung von wissenschaftlicher Literatur, zeitgenössischer Belletristik, landeskundlichen Informationswerken und Medien aus den deutschsprachigen Ländern.
- Gezielte Themenvergabe für Dissertationen, die historische Gemeinsamkeiten oder Sprachphänomene komparatistisch erforschen und darstellen. Von besonderer Wichtigkeit sind dabei sprach- und mediendidaktische Untersuchungen.

9. Die Ausbildung der deutschsprachigen Kindergärtnerinnen, Grundschul- und DeutschlehrerInnen

Die Bedeutung und Wertschätzung der deutschen Sprache in den Ministerien und Verwaltungen Rumäniens spiegelt sich in den Durchführungsbestimmungen der Lehrerausbildung im Fach Deutsch und den organisatorischen Maßnahmen der Weiterbildung dieses Personenkreises wieder.

9.1. Die didaktische Ausbildung deutschsprachiger Fachkräfte

Die Voraussetzungen, Deutsch als Fremdsprache erfolgreich an den Universitäten studieren zu können, werden didaktisch verbessert durch

- Organisation von Intensivkursen für Studenten
- Förderung von Sommerkursen über deutsche Sprache und Kultur
- Herstellung von Kontakten zu den deutschsprachigen Ländern durch die SOKRATES- und LEONARDO DA VINCI - Programme
- Sprachförderung durch das Institut für Auslandsbeziehungen (ifa)

Dieses Stuttgarter Institut besitzt die Abteilung "Kulturelle Förderprogramme für deutsche Minderheiten in Mittel-, Südost- und Osteuropa", durch die Projekte zur deutschen Kultur und Sprache in Polen, Rumänien, Ungarn, Kasachstan, Litauen und in der Tschechischen und der Slowakischen Republik organisiert werden.

Jährlich schickt das ifa eine pädagogische Fachberaterin nach Siebenbürgen, damit sie die Kindergärtnerinnen der deutschen Abteilungen der rumänischen Kindergärten weiterbildet, indem sie diese auf dem Gebiet des Spracherwerbs, der spielerischen Sprachvermittlung und der Entwicklung von Lehrmaterialien unterstützt und vorhandene Defizite beseitigt. Die Kindergärten erhalten für den Deutschunterricht methodisch - didaktische Materialien und Orff - Instrumente, die spielerisch das Erlernen der deutschen Sprache erleichtern. Durch diese gezielte Fachberatung des ifa wird die Stellung der deutschen Sprache in Rumänien wesentlich gestärkt.

Für den muttersprachlichen Deutschunterricht oder den bilingualen Unterricht der meist rumänischsprachigen Schüler fördert das ifa durch Sprachkurse in Deutschland die Ausbildung von Lehrern, in deren Händen auch der Unterricht der Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen der deutschen Minderheit liegen wird.

Das ifa finanziert Stipendien für die auswärtigen Schüler am Pädagogischen Lyzeum in Hermannstadt und fördert den Schüleraustausch zwischen Rumänien und Deutschland. Im Bildungsbereich des Instituts liegt der Schwerpunkt auf der methodisch - didaktischen Aus- und Weiterbildung der Lehrer selbst. Hier werden Hospitationsaufenthalte und pädagogisch - didaktische Kurse mit zusätzlichem Sprachunterricht in Deutsch angeboten und die Schulen mit methodisch - didaktischen Hilfsmitteln, Lehrbüchern für deutschsprachige Literatur und technischen Geräten ausgestattet.

Das ifa fördert regelmäßige Publikationen durch Entsenden von Medienassistenten, die besonders die deutsche bzw. zweisprachigen Zeitungen der deutschen Minderheit in der redaktionellen Arbeit sprachlich unterstützen. Ihre Tätigkeit umfasst auch die Durchführung von Fortbildungskursen, in denen sie journalistische Kenntnisse und den Umgang mit den neuen Medien vermitteln. Daneben werden das "Deutsche Staatstheater

Temeswar” sowie deutsche Radiosendungen durch gegenseitigen Personalaustausch mit den entsprechenden Kultureinrichtungen in Deutschland gefördert. Seit 1995 wecken deutsche Assistenten die Neugier auf die deutsche Sprache und Kultur und leiten einen Dialog zwischen der deutschen Minderheit und der jeweiligen Mehrheitsbevölkerung ein²⁶⁶.

9.2. Methodische und pädagogische Fortbildung der Deutschlehrer

Nach der Ministerialordnung Nr. 5021/6.12.1999 wurde ein neues Curriculum²⁶⁷ für die Lehrer erarbeitet, die eine akademische Laufbahn anstreben. Im Rahmen der Ministerialverordnung Nr. 3345/25.02.1999 hat die staatliche Behörde für Erziehung und Kultur ein weiteres Curriculum für die psychopädagogische und methodische Grundausbildung der Deutschlehrer erlassen, der auch die Anerkennung von Leistungsnachweisen regelt.

Die methodisch - didaktische Ausbildung der Junglehrer bis zur Abschlussprüfung, d.h. bis zum pädagogischen Staatsexamen soll in Planungen von Unterrichtsstunden, Hospitationen und Unterrichtsanalysen sowie aus methodisch - didaktischen Seminaren bestehen. Dieses abschließende Examen, das mit dem zweiten Staatsexamen in Deutschland vergleichbar ist, stellt die endgültige Unterrichtsbefähigung unter Beweis. Es ist geplant, ein Pilotprojekt zur Durchführung dieses Entwurfs zusammen mit den Universitäten Bukarest, Hermannstadt und Kassel durchzuführen und die erzielten Ergebnisse in der Lehrerfortbildung in Rumänien umzusetzen.

Seit dem Schuljahr 2003/2004 wird die Entwicklung zweier Unterrichtsstunden am PC mit Hilfe des AEL - Programms (Lehrassistent für Lyzeen) als Voraussetzung einer erfolgreichen Abschlussprüfung gefordert. Dieses Programm enthält Lehrmodelle verschiedener Fächer für den Computereinsatz im Unterricht. Leider sind bisher keine Musterbeispiele für den Deutsch - und Englischunterricht entwickelt worden²⁶⁸, obwohl für diese Fächer mehrere praktische Erfahrungen gemacht worden sind, die einen erweiterten Einsatz der neuen Medien dringend geboten erscheinen lassen.

9.3. Bildungsziele des rumänischen Kultusministeriums

Gemäß der Ministerialverordnung Nr. 5021/6.12.1999 unterstützt das Bildungsministerium die Aus- und Weiterbildung aller deutschsprachigen Lehrkräfte Rumäniens durch folgende Maßnahmen:

- Vermehrung der Fakultätenanzahl und der Möglichkeit der Weiterqualifikation als deutschsprachiger Lehrer
- Erstellung der entsprechenden Curricula
- Ausweitung der Fortbildungsangebots in deutscher Sprache über das Kurszentrum Mediasch in Zusammenarbeit mit inländischen und ausländischen Institutionen, zum Beispiel mit dem Goethe – Institut Bukarest, mit den Universitäten Bukarest und Kassel sowie den Kulturinstituten der Bundesrepublik Deutschland und Österreichs
- Gegenseitige Anerkennung aller qualifizierenden Abschlüsse
- Druckkostenbeihilfe für deutsche Bücher und Lehrwerke

²⁶⁶ Kaminski, D. (2000): *Ständige Herausforderung. Fortbildung für Fortbilder*, in: *Begegnung, Deutsche Schulen im Ausland, Lehrerfortbildung 1*, S. 10-13.

²⁶⁷ URL: <http://www.edu.ro>

²⁶⁸ URL: <http://www.romcmb.ro/germ> (06.08.2004)

- enge Zusammenarbeit auf allen Ebenen (Schule, Schulinspektorat, Kollegien, Fortbildungszentren, Universitäten, Bildungsministerium, Deutschlehrerverband, Gesellschaft der Germanisten Rumäniens, Schulkommission des demokratischen Forums der Deutschen in Rumänien) mit den entsprechenden Institutionen in Deutschland und Österreich zur Sicherung des deutschen Unterrichtswesen in Rumänien

9.4. Durchführung des Programms auf territorialer Ebene

Folgende Maßnahmen sind zum Teil schon getroffen worden:

- Ernennung eines Inspektors/Methodikers (Didaktikers) für Deutsch als Mutter- bzw. als Fremdsprache in jedem der 40 Schulinspektorate
- Wiedereinführung des Deutschen als erste oder zweite Fremdsprache an mehreren Schulen
- Erweiterung der bilingualen deutschen Klassen innerhalb der „theoretischen Lyzeen“
- Organisation von zusätzlichen Kursen zur Vertiefung der deutschen Sprachkenntnisse (gemäß Bestimmung des Bildungsministeriums Nr. 11650/26.07.1999)

Schulen, die Sprachdiplomzentren (Sprachdiplom II der KMK) sind (wie z.B. das Nikolaus-Lenau-Lyzeum in Temeschburg), sollen als Modellschulen eingerichtet werden und die europäische Kooperation ausbauen.

Die Schulleiter sollen die deutsche Sprache in den Schulen fördern. Sowohl Lehrer, die Deutsch als zweites Fach haben, wie auch Lehrer, die verschiedene Fächer in deutscher Sprache unterrichten, sind angehalten, an den Fortbildungskursen SOKRATES und Lingua B teilzunehmen. Es ist sehr wünschenswert, den deutschen Spracherwerb durch internationale Schulpartnerschaften und Projekte mit Computereinsatz im Rahmen der SOKRATES und LEONARDO DA VINCI – Programme²⁶⁹ zu unterstützen.

9.5. Kooperationen mit deutschsprachigen Ländern

Am 15. März 1996 wurde ein Abkommen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und Rumänien über die Zusammenarbeit im schulischen Bereich geschlossen und 1999 von beiden Staaten ratifiziert. Auf dieser Grundlage unterstützt Deutschland das rumänische Unterrichtswesen, indem es jährlich über sechzig Lehrer verschiedener Fachrichtungen in deutschsprachige Schulen im Rahmen des Lehrerprogramms entsendet. Die Förderung der deutschen Sprache geschieht auch durch die Tätigkeit der acht DAAD-Lektoren an den verschiedenen Universitäten Rumäniens, die sich an der Erarbeitung neuer Lehrbücher, Unterrichtsmaterialien und Curricula beteiligen, die der Weiterbildung aller Lehrkräfte dienen sollen²⁷⁰. Die Abfassung vorliegender Arbeit und der Computereinsatz im Deutschunterricht haben als begleitende Maßnahmen das Ziel, die Deutschlehrer bei der Beseitigung der rumänischen Interferenzen zu unterstützen, um auch dadurch die Kenntnisse der deutschen Sprache in Rumänien zu festigen.

Das Sprachdiplom II der KMK, das seit 1995 die Deutschkenntnisse der rumänischen Schüler nachweist, ermöglicht ihnen das Studium in der Bundesrepublik Deutschland. 1995 wurde die erste deutsche Spezialabteilung am Bukarester Goethe-Lyzeum (früher

²⁶⁹ Guțu, George (2004): *Zur Situation des rumäniendeutschen Unterrichts*, in: *Materialien des Germanistischen Kongresses*, München, S. 35-42.

²⁷⁰ URL: <http://www.bva.bund.de/aufgaben/auslandschulwesen/rumaenien>

„Hermann Oberth“) gegründet, deren Lehrpläne sich an denen Nordrhein-Westfalens orientieren und deren Abschluss zur "Allgemeinen Hochschulreife" berechtigt. 2000 wurde eine solche Abteilung auch am Nikolaus-Lenau-Lyzeum mit dem ersten Abitur im Jahr 2004 gegründet.

Durch die weltweit über 1200 DAAD - und PAD – Stipendien pro Jahr, gefolgt von der „Alexander von Humboldt Stiftung“ mit über 350 Stipendien, haben Schüler, Studenten, Lehrer und angehende Wissenschaftler die Möglichkeit, in Deutschland zu studieren.

Zwischen Rumänien und Österreich wurden am 28. Januar 1998 für drei Jahre ein Kulturabkommen und 1999 die Zusammenarbeit im schulischen Bereich unterzeichnet²⁷¹.

Fazit:

Durch all diese Maßnahmen unterstützen das rumänische Bildungsministerium und die deutschen Kultureinrichtungen die Förderung und Festigung der deutschen Sprache auf allen Stufen der Schulen, Schulinspektorate, Universitäten, der Schulkommission des Deutschen Demokratischen Forums, des rumänischen Deutschlehrerverbandes und der Gesellschaft der Germanisten in umfassender und wirkungsvoller Weise. Trotz dieser erfreulichen Ausgangsbasis sind im Hinblick auf die sich abzeichnenden Zukunftschancen weitere Anstrengungen aller Beteiligten notwendig, bei denen die ideellen Bemühungen durch großzügige finanzielle Investitionen und die fundierte pädagogische Arbeit in den schulischen Institutionen ergänzt werden müssen.

²⁷¹ Mainka, Michael (2003): *e-learning im Deutschunterricht*, elektronische Dissertation an der LMU, München, S. 55-62.

10. Pädagogische Probleme der Zweisprachigkeit und Mehrsprachigkeit

Die äußeren Rahmenbedingungen für den Deutschunterricht von Kindern mit zwei- oder mehrsprachigem Hintergrund sind von den rumänischen staatlichen Einrichtungen und den von Deutschland finanzierten Institutionen geschaffen worden. Um diesen Unterricht auf eine erfolversprechende Stufe moderner Pädagogik zu stellen, ist eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Mehrsprachigkeit oder des Bilingualismus notwendig.

10.1. Grundlagen des Bilingualismus

Deutsch ist als Muttersprache bei ungefähr 100 Millionen Menschen allein in Europa verbreitet und somit neben Russisch mit 120 Millionen die meist gesprochene Sprache. Die französische Sprachgemeinschaft mit 64 Millionen und die englische mit 60 Millionen sind deutlich kleiner. Deutsch wird außerdem noch in den USA (1,6 Millionen), den GUS – Staaten (1,1 Millionen) und in zahlreichen anderen Staaten von der deutschen Minderheit gesprochen²⁷².

Die Bezeichnung *Bilingualismus* wurde in der Vergangenheit meist als Oberbegriff für Zwei- und Mehrsprachigkeit verwendet²⁷³. Im Zentrum der Forschung standen überwiegend Phänomene der Zweisprachigkeit, während *Mehrsprachigkeit* lange Zeit ein vernachlässigter Sonderfall war. Diese Situation hat sich in den letzten Jahren grundlegend geändert. Deshalb ist eine klare Abgrenzung zwischen den Begriffen *Zweisprachigkeit* und *Mehrsprachigkeit* unbedingt notwendig.

Wichtig ist zunächst zu definieren, ob und wann jemand zwei- oder mehrsprachig ist. Allgemein lässt sich sagen, dass jeder Mensch mindestens eine Sprache beherrscht und sich zudem jede Sprache in zahlreiche Subsysteme gliedert, z.B. in regionale Dialekte, schichtspezifische Soziolekte oder zeitlich und räumlich bedingte Sprachvarietäten. Da jeder Monolinguale zumindest im Prinzip auch mehrsprachig ist bzw. über ein Potential der Mehrsprachigkeit verfügt, sind viele Dialekt Sprechende im gewissen Sinne zweisprachig, z. B. wenn sie Hochdeutsch verstehen, aber nicht in der Lage sind, es zu schreiben.

Bloomfield²⁷⁴ hat vorgeschlagen, jemanden dann als zweisprachig zu bezeichnen, wenn er eine fremde Sprache so perfekt beherrscht wie ein Muttersprachler. Allerdings ist die gleichzeitige völlige Beherrschung zweier Sprachen eher selten und somit untypisch. Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang, dass in bestimmten europäischen Regionen Zwei- und Mehrsprachigkeit durchaus üblich ist; so gilt Belgien als mehrsprachiges Land, in dem Französisch, Niederländisch und Deutsch gesprochen werden. Daneben trifft man dort allerdings auch auf Sprachvarianten bzw. Dialekte wie Wallonisch, Moselfränkisch und Flämisch²⁷⁵.

²⁷² Statistische Angaben lt. Bundesverwaltungsamt, 2000.

²⁷³ Spolsky, B. (1986): *Overcoming language barriers to education in a multilingual world*, in: Spolsky, B. (ed.): *Language and education in multilingual settings*, Clevedon (Multilingual Matters), S. 182-191.

²⁷⁴ Bloomfield, K. nach Apeltauer, E. (2002): *Bilingualismus und Mehrsprachigkeit*, in: *Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht*, S. 7.

²⁷⁵ Nelde, P.H./Weber, P.J. (1995): *Les trois identités linguistiques en Belgique des particularismes culturels?* in: Ammon, U./Mattheier, K.J./Nelde, P.H. (Hrsg.) (1995): *Sociolinguistica*, Internationales Jahrbuch für europäische Soziolinguistik, Tübingen, S. 90.

Darüber hinaus kann auch aufgrund spezifischer Umstände (z. B. in einer Sprachinsel) Zweisprachigkeit entstehen und damit ethnisch bedingt sein. Gelegentlich entwickelt sie sich aber auch in einem eng umgrenzten sozialen Milieu, in unterschiedlichen sozialen Schichten, Altersgruppen, Minderheiten usw., wie das Beispiel der Temeswarer Stadtsprache²⁷⁶ zeigt.

Allerdings kann man beobachten, dass durch längeren Nicht – Gebrauch sprachliche Fertigkeiten verlorengehen. Solche Verluste lassen sich in der Regel zuerst bei den produktiven Fertigkeiten (Sprechen, Schreiben) beobachten²⁷⁷, während rezeptive (Lesen, Hörverstehen) davon weniger betroffen sind. Insgesamt können sprachliche Erosionserscheinungen auf allen sprachlichen Ebenen nachgewiesen werden. Wörter sinken ab und werden nur mehr beim Rezipieren erkannt, während das Abrufen der gespeicherten Wörter zum Zweck eines aktiven Gebrauchs mehr Zeit in Anspruch nimmt. Seltener gebrauchte Konstruktionen (d.h. markierte Strukturen) scheinen leichter in Vergessenheit zu geraten als unmarkierte Strukturen und Funktionen. Unter all dem leidet dann auch die Sprechflüssigkeit, und es macht sich allmählich ein stärker werdender Akzent bemerkbar²⁷⁸.

Umgekehrt können sich erlernte Sprachen aber auch gegenseitig stützen, so dass ein Absinken und Vergessen erschwert wird, und erleichtern auch das Erlernen neuer (insbesondere verwandter) Sprachen.²⁷⁹ Im lexikalischen Bereich lässt sich dies z. B. anhand von gleich oder ähnlich klingenden Wörtern zeigen.

Die sprachlichen Minderheiten haben eine frühe „Chance“, eigentlich den Zwang zur Zweisprachigkeit, wobei diese nicht den unreflektierten Umgang mit zwei Sprachen bedeutet, sondern zu ihrer Erlangung ein bewusster Lernprozess erforderlich ist. Eine sprachliche Minderheit, der die Chance der Zweisprachigkeit gegeben ist, sollte sich auch die Zweisprachigkeit als Ausbildungsziel setzen²⁸⁰. Heute tritt die Mehrsprachigkeit in Form von Fremdsprachenkenntnissen auf und ist unerlässlich für die berufliche und private Kommunikation.

10.2. Definitionen der Zweisprachigkeit²⁸¹

Weinreich²⁸² definiert den abwechselnden Gebrauch zweier Sprachen durch eine Person als Zweisprachigkeit, wobei diese Definition ganz allgemein ist und nichts über die Quantität und Qualität der beteiligten Sprachen aussagt. Früher bezeichnete die Zweisprachigkeit einen unerreichbaren Zustand, da nur eine aktive und gleichzeitig

²⁷⁶ vgl. Anm. 192, S. 32ff.

²⁷⁷ Cohen, A.D. (1989): *Attrition in the productive lexicon of two portuguese third language speakers*, in: *Studies in Second Language Acquisition* 11/2, S. 135-151.

²⁷⁸ de Bot, K./Clyne, M. (1989): *Language reversion revisited*, in: *Studies in Second Language Acquisition* 11/6, S. 167-179.

²⁷⁹ Krumm, H.J. (1990): *Die Nutzung vorhergehender Sprachlernerfahrungen für Deutsch als zweite oder dritte Fremdsprache*, in: Bausch, R.K./Heid, M. (Hrsg.): *Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweite oder weitere Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven*, Bochum, Brockmeyer, S. 93-104.

²⁸⁰ König, Walter (1988): *Muttersprachlicher Deutschunterricht bei durchgehender Zweisprachigkeit. Zur Situation der deutschsprachigen Schulen und Abteilungen in Rumänien*, in: Ritter, Alexander (Hrsg.): *Kolloquium zum Deutschunterricht und Unterricht in deutscher Sprache bei den deutschen Bevölkerungsgruppen im Ausland*, Flensburg, S. 129-152.

²⁸¹ vgl. Anm. 182, S. 47ff.

²⁸² Weinreich, Uriel (1977) in: Vincenz, Andre de (Hrsg.): *Sprachen im Kontakt (Languages in contact)*. Ergebnisse und Probleme der Zweisprachigkeitsforschung, Beck Verlag, München, S. 15.

fehlerlose Beherrschung zweier Sprachen diesen Begriff erlaubte. Der Zustand der Zweisprachigkeit ermöglicht "die Zugehörigkeit eines Menschen zu zwei Sprachgemeinschaften in dem Grade, dass Zweifel darüber bestehen können, zu welcher der beiden Sprachen das Verhältnis enger ist"²⁸³.

Weinreich²⁸⁴ unterscheidet drei Typen von Zweisprachigkeit, die in der Natur des sprachlichen Zeichens beim Sprecher begründet sind:

- "Getrennte Zweisprachigkeit: Die sprachlichen Zeichen der beiden Sprachen koexistieren in der Kompetenz der Sprecher, ohne einander zu beeinflussen.
- Zusammengesetzte Zweisprachigkeit: Zwischen den Wortbedeutungen zweier in Kontakt stehender Sprachen hat eine zwischensprachliche Identifikation stattgefunden. Es entsteht ein zusammengesetztes Zeichen, das ein Signifikat (signifié, nach Saussure) und zwei Signifikanten (signifiants) hat.
- Subordinierende Zweisprachigkeit: Eine Sprache ist der anderen untergeordnet. Der Referent für das zu erlernende sprachliche Zeichen ist das vermeintlich äquivalente Zeichen der schon erlernten Sprache“.

Osgood²⁸⁵ beschreibt die Zweisprachigkeit als ein Kontinuum mit zwei Extrempolen und zwar "der koordinierten Zweisprachigkeit (coordinate bilingualism), wobei die beiden Sprachsysteme vom Sprecher differenziert werden", und "der kombinierten Zweisprachigkeit (compound bilingualism), wobei die beiden Sprachsysteme sich beim Sprecher ohne genaue Differenzierung überschneiden".

Da die Zweisprachigkeit genau so wie die Einsprachigkeit ein stetig wandelnder Prozess ist, kann der ideale Zustand der getrennten Zweisprachigkeit kaum realisiert werden, da sich die Sprachkompetenzen sowohl der Ein- als auch der Zweisprachigkeit erst entwickeln und festigen müssen.

Der rumänische Muttersprachler, der Deutsch als Zweitsprache lernt, und der deutsche Muttersprachler, der Rumänisch als Zweitsprache lernt, beherrschen nicht in gleichem Maße beide Sprachen in allen Situationen. Bei Kindern aus Mischehen können Zweifel entstehen, zu welcher Sprache sie ein engeres Verhältnis haben. Deswegen sollen in den von ihnen besuchten Schulen die pragmatischen Aspekte der Sprachbeherrschung - die kommunikative Funktion - im Vordergrund stehen²⁸⁶.

Oksaar definiert Mehrsprachigkeit/Zweisprachigkeit als die Voraussetzung, "dass der Mehrsprachige in den meisten Situationen ohne weiteres von der einen Sprache zur anderen umschalten kann, wenn es nötig ist. Das Verhältnis der Sprachen kann dabei durchaus verschieden sein"²⁸⁷.

²⁸³ Blocher, Eduard (1909) zitiert nach Swift, James (Hrsg.) (1982): *Bilinguale und multikulturelle Erziehung*, Königshausen u. Neumann Verlag, Band Internationale Pädagogik 5, Würzburg, S. 17.

²⁸⁴ vgl. Anm. 282, S. 19f.

²⁸⁵ Osgood, Ch.E./Diebold, A.R./Miller, G.A./Sebeok, Th.A. (Hrsg.) (1965): *Second Language Learning and Bilingualism*, in: Osgood Ch.E./Diebold, A.R./Miller, G.A./Sebeok, Th.A. (Hrsg.): *Psycholinguistics*, 2. Auflage, Westport, S. 139-146.

²⁸⁶ Haarmann, H. (1975): *Soziologie und Politik der Sprachen Europas*, Deutscher Taschenbuch Verlag, München, S. 71.

²⁸⁷ Oksaar, Els (1980): *Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt, Sprachkonflikt*, in: Nelde, P.H. (Hrsg.): *Sprachkontakt und Sprachkonflikt*, Wiesbaden, S. 43.

Ausgehend von der mehrsprachigen Situation in Quebec, Kanada, stellt Stern²⁸⁸ Mindest- und Höchstparameter für die Zweisprachigkeit auf. Als Minimum verlangt er z.B. die Fähigkeit, Zeitungen zu lesen oder Gespräche zu führen, das Maximum ist erreicht, wenn die notwendige Kommunikation im Alltag voll gewährleistet ist und die Sprache des neuen Lebensraums ohne besondere linguistische oder kulturelle Schwierigkeit angewendet wird.

Die Vermittlung von Zweisprachigkeit erfolgt in Schulen nach Stern^{289, 290} "as a command of both languages falling somewhere between the minimum and the maximum indicated above".

Übertragen auf das Nikolaus-Lenau-Gymnasium in Temeschburg entsprechen die Parameter der Zweisprachigkeit für die rumänischen Muttersprachler diesen Minimalanforderungen, während sie für die deutsche Minderheit den Maximalanforderungen genügen sollten.

Ferguson²⁹¹ versteht unter „Diglossie“ den „innersprachlichen Bilingualismus“, wobei eine Mundart oder umgangssprachliche Varietät als vollwertiges Sprachsystem anerkannt werden. Rein²⁹² hat für die doppelte Dialekt/Hochsprache – Kompetenz den Begriff „Doppelsprachigkeit“ vorgeschlagen. König²⁹³ stellt 1988 fest, dass in den rumänien-deutschen Lehrbüchern nicht auf die Probleme der Diglossie eingegangen wird: „...für die Grammatik existiert nur die Hochsprache, obwohl die meisten Schüler eine Mundart oder eine mundartlich gefärbte Hochsprache sprechen“, was sich 2005 vorwiegend auf das Deutsche und eine mundartliche deutsche Hochsprache bezieht.

Nachdem Wolf²⁹⁴ eine hervorragende Arbeit über die Banater Sprachverhältnisse vorgelegt hat, sollten jetzt die Stadtsprache und das „Temeswarer Hochdeutsch“ und ihr Verhältnis zueinander ein Anliegen des Deutschunterrichts sein.

Sicher sind heute viele der stadtsprachlichen Besonderheiten (z. B. „strammer Haber“/ „tapferer Kerl“) nicht mehr anzutreffen, aber Dichotomien wie „werfen/schmeißen“ sollten vom didaktischen Standpunkt aus betrachtet werden, obwohl die hier beschriebene Vorgehensweise nicht im Sinne der von Wolf „ungebrochenen und doch nicht un gelenkten Sprachentwicklung“²⁹⁵ ist. Er fordert die Deutschlehrer auf, sich gegen die Stadtsprache durchzusetzen, im Hinblick auf die „schädlichen Auswirkungen einer nachlässig gebrauchten Umgangssprache, die manchmal auch von Lehrpersonen gesprochen wird“²⁹⁶. Dabei stellt er fest, dass im Gespräch mit 14-Jährigen diese nicht die Synonyme ‚Kasten‘ = Regionalvarietät und ‚Schrank‘ = Standardsprache stilistisch einordnen konnten. Die stadtsprachliche Varietät besitzt in diesem Fall regionale Geltung, während die Mundartform die der Standardsprache zeigt. Somit entspricht die Stadtsprache nicht immer der Hochsprache.

²⁸⁸ Stern, H.H. (1973): *Report on Bilingual Education*, Quebec, S. 9f.

²⁸⁹ Ebenda.

²⁹⁰ Stern nach Oksaar, Els (1984): *Spracherwerb-Sprachkontakt-Sprachkonflikt im Lichte individuum-zentrierter Forschung*, in: Oksaar, Els (Hrsg.): *Sprachkontakt und Sprachkonflikt*, Wiesbaden, S. 249.

²⁹¹ Ferguson, Ch.A. (1982): *Diglossie*, in: *Anwendungsbereiche der Soziolinguistik*, Darmstadt, zitiert nach 361.

²⁹² Rein, Kurt (1981): *Dialekt und Schule*, in: Lehmann/Stocker (Hrsg.): *Deutsch. Handbuch der Fachdidaktik für fachdidaktisches Studium in der Lehrerbildung*, Bd. 2, München, S. 55-72.

²⁹³ vgl. Anm. 280, S. 129-152.

²⁹⁴ Wolf, Johann (1969): *Methodik des deutschen Sprachunterrichts*, Bukarest, S. 52f.

²⁹⁵ Fthenakis, W. (1981): *Bilingualismus-Bikulturalismus in der frühen Kindheit*, in: Fthenakis, W., u.a. (Hrsg.): *Bildungswirklichkeit, Bildungsforschung, Bildungsplanung*, Donauwörth, S. 102f.

²⁹⁶ vgl. Anm. 294, S. 102f.

10.3. Erscheinungsformen der Zweisprachigkeit

10.3.1. Die "natürliche" Zweisprachigkeit

Blocher²⁹⁷ versteht unter "natürlicher" Zweisprachigkeit den Zustand zweier Sprachen, die "eigentlich nicht erlernt", sondern als "Muttersprache erlebt" werden. In der Differenzierung zwischen "natürlicher" und "künstlicher" Zweisprachigkeit bezieht sich der Autor auf das Umfeld des Spracherwerbs und nicht auf die Zweisprachigkeit selbst. Zweisprachige Familien vermitteln den Kindern gleichzeitig zwei Sprachen, diese haben also zwei "Muttersprachen", was nicht bedeutet, dass sich eine gleichgewichtige Kompetenz "von selbst" ergibt. Nach dem Prinzip „une personne, une langue“ spricht jeder Elternteil aus einer zweisprachigen Familie mit dem Kind in seiner Muttersprache, und eine der beiden Sprachen ist die Familiensprache (d.h. die Sprache, die die Eltern miteinander sprechen).

Egger²⁹⁸ machte die Beobachtung, dass auch ein zweisprachiges Gebiet wie Südtirol günstige Rahmenbedingungen für die Aneignung von Zweisprachigkeit bietet. In Mischehen entwickeln sich die verwendeten Sprachen nicht unabhängig voneinander, sondern es sind immer wieder Interferenzen und Sprachmischungen zu beobachten²⁹⁹. Sogar bei Geschwistern verläuft die Sprachentwicklung verschieden, da sie auch von außersprachlichen Faktoren geprägt wird³⁰⁰.

Als Spezifikum der Mehrsprachigkeit dient die Beobachtung, "dass Kinder, die mit mehr als einer Sprache aufwachsen, schon früh ein Sprachbewusstsein zeigen, welches analytische Eigenschaften voraussetzt. Durch ihre Fragen und Kommentare wird deutlich, dass sie nicht nur ein Gefühl für verschiedene Sprachen entwickeln, sie können diese auch vergleichen"³⁰¹. Wenn Eltern "strenge Beobachter der Sprachkompetenz"³⁰² ihrer Kinder sind, so bieten zweisprachige Familien die besten Voraussetzungen für den Erwerb einer ausgewogenen Zweisprachigkeit.

10.3.2. Typen des Bilingualismus³⁰³

Für den Erwerb der Zweisprachigkeit gibt es keine Allgemeinregel, da dieser von außersprachlichen Faktoren und von den sprachlichen Gegebenheiten des Umfelds bestimmt wird. Ausgehend von der Bedeutung der muttersprachlichen Kompetenz für die kognitiv - akademischen Fähigkeiten der Schüler haben Skutnabb - Kangas und Toukomaa³⁰⁴ eine Hypothese zur Zweisprachigkeit aufgestellt. Diese beiden Sprachwissenschaftler haben in

²⁹⁷ Blocher, Eduard (1909): *Zweisprachigkeit. Vorteile und Nachteile*, Pädagogisches Magazin 385, Beyer Verlag, Langensalza, S. 8.

²⁹⁸ Egger, Kurt (1985): *Zweisprachige Familien in Südtirol, Sprachgebrauch und Spracherziehung*, Innsbruck, S. 215.

²⁹⁹ Kielhöfer, Bernd/Jonekeit, Sylvie (1983): *Zweisprachige Kindererziehung*, Tübingen, S. 55.

³⁰⁰ vgl. Anm. 298, S. 220f.

³⁰¹ vgl. Anm. 290, S. 251.

³⁰² vgl. Anm. 298, S. 221.

³⁰³ Siebert-Ott, Gesa (2001): *Zweisprachigkeit und Schulerfolg: Die Wirksamkeit von schulischen Modellen zur Förderung von Kindern aus zugewanderten Sprachminderheiten*, Ergebnisse der (Schul)forschung, hrsg. vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Verlag für Schule und Weiterbildung, Druck Verlag Kettler, S. 35ff.

³⁰⁴ Skutnabb-Kangas, T./Toukomaa, K. (1977): *Teaching migrant children's mothertongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family*, (UNESCO - Report), Forschungsberichte der Universität Tampere.

einer Studie für die UNESCO 1977 den Nachweis geführt, dass bei finnischen Migrantenkindern ein Zusammenhang zwischen spätem Einreisealter, Erfolg beim Zweitspracherwerb, dem allgemeinen Schulerfolg und einer positiven Gestaltung der persönlichen Zukunft besteht. Aufgrund dieser Forschungsergebnisse befürworten sie den möglichst späten Unterricht in der Zweitsprache für Kinder zugewanderter Minderheiten.

Eine kanadische Untersuchung führte zu dem Ergebnis, dass Schüler in Immersionsprogrammen der Zweitsprache problemlos unterrichtet werden und für einen Zeitraum von etwa zwei bis drei Jahren auf den Gebrauch der Muttersprache und einen muttersprachlichen Unterricht verzichten können. Die oben genannten Forscher und Cummins³⁰⁵ fassten die gewonnenen Beobachtungen in einer Tabelle zusammen, die von anderen Wissenschaftlern wie Appel/Muysken³⁰⁶, Baker³⁰⁷, Hamers/Blanc³⁰⁸ und Romaine³⁰⁹ ergänzt und abgewandelt wurde:

Form des Bilingualismus	Sprachliche Kompetenz	Kognitive Effekte
Additiv	„hohes Niveau“ (BICS+CALP) in der Erst- und Zweitsprache	positive Effekte
2. Schwellenniveau		
Dominant	Altersangemessene („native-like“) Sprachkompetenz in der Erstsprache oder in der Zweitsprache	keine besonderen Effekte
1. Schwellenniveau		
Subtraktiv Semilingualismus	„niedriges Niveau“ in Erstsprache und Zweitsprache, (d.h. keine altersangemessene „native-like“ Sprachkompetenz in einer der beiden Sprachen)	Negative Effekte (im Vergleich zu einsprachig in der Muttersprache unterrichteten Schülerinnen und Schülern)

Tab.10.1: Formen des Bilingualismus und kognitive Effekte (nach Skutnabb – Kangas / Toukomaa, 1977, vgl. dazu auch Appel / Muysken 1987, S. 112 und Baker 1993, S. 136)

Das erste Schwellenniveau kann nicht überschritten werden, wenn nicht entsprechende altersgemäße mündliche Kommunikationsfähigkeiten sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache vorhanden sind, die von Cummins³¹⁰ in früheren Arbeiten als „basic interpersonal communicative skills“ (BICS) bezeichnet werden. Davon unterscheidet er die „cognitive / academic language proficiency“ (CALP) als erforderliche sprachliche Fähigkeiten für sachbezogene Diskurse in formelleren Kontexten. Das Unterschreiten des ersten Schwellenniveaus wirkt sich negativ auf die allgemeine kognitive Entwicklung aus. Altersgemäße mündliche Fähigkeiten in der Beherrschung beider Sprachen führen zum

³⁰⁵ Cummins, Jim (1979): *Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children*, in: *Review of Educational Research* 49/2, S. 222-251.

³⁰⁶ Appel, R./Muysken, P. (1987): *Language contact and bilingualism*, Arnold, London u.a.

³⁰⁷ Baker, C. (1993): *Foundations of bilingual education and bilingualism*, Multilingual Matters, Clevedon u.a.

³⁰⁸ Hamers, J.F./Blanc, M.H.A. (1989): *Bilinguality and bilingualism*, Cambridge University Press, Cambridge u.a.

³⁰⁹ Romaine, S. (1995): *Bilingualism*, 2-nd ed., Blackwell, Oxford.

³¹⁰ vgl. Anm. 305.

Überschreiten des zweiten Schwellenniveaus und werden als positive kognitive Wirkungen bewertet.

Cummins³¹¹ ersetzt in neueren Arbeiten die Termini BICS und CALP vor allem für praktische Zwecke durch „conversational language“ und „academic language“, also „durch Merkmale konzeptioneller Mündlichkeit geprägte Umgangssprache und durch Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit geprägte Standardsprache / Fachsprache“.

In der Unterrichtspraxis ist diese Differenzierung beim Erst- und Zweitspracherwerb sehr wichtig, da die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten, an Fachdiskussionen teilzunehmen, eine längere Lernzeit erfordert. Im Vergleich zur Alltagskommunikation stellen die Unterrichtsgespräche in den verschiedenen Fächern erhöhte sprachliche und kognitive Anforderungen.

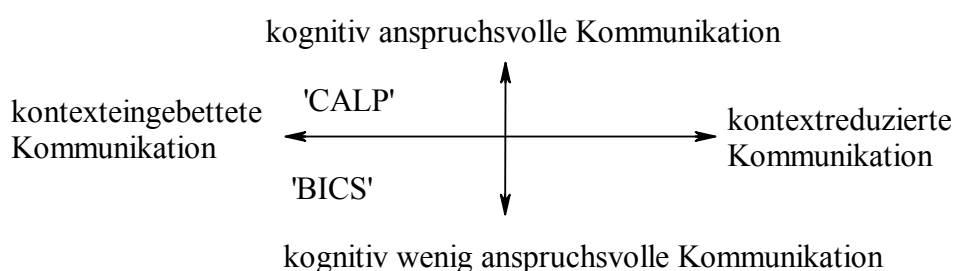


Abb.10.2.: Alltagskommunikation (,BICS‘) und Fachkommunikation (,CALP‘) nach Cummins (1986, S. 147)

Für die Schüler des Lenau-Gymnasiums gestaltet sich dieses Phänomen in genau umgekehrter Weise: sie beherrschen zwar die Terminologie der verschiedenen Unterrichtsfächer, haben aber erhebliche Schwierigkeiten in der Kommunikation des Schullebens und ihres häuslichen Alltags, da das deutschsprachige Umfeld nur in reduzierter Form zur Verfügung steht (siehe mehr dazu in 10.5.).

Im Hinblick auf die pädagogische Situation der deutschen Schulen in Rumänien ergeben sich daraus folgende Konsequenzen: Eine Differenzierung der zweisprachigen Kompetenz ist notwendig, um didaktische Folgerungen für das Erreichen eines bilingualen Zustandes abzuleiten³¹²:

- Additiver Bilingualismus mit dem Ziel eines hohen Niveaus beider Sprachen ist wünschenswert, kann aber nicht das absolute Ausbildungsziel der deutschen Schulen in Rumänien sein.
- Das pädagogische Ziel der Zweisprachigkeit ist erreicht, wenn in den deutschen Schulen in Rumänien ein dominanter Bilingualismus realisiert ist, d.h. dass jeder Schüler seine Muttersprache ohne Einschränkung beherrscht.

³¹¹ Cummins, Jim (1986): *Language proficiency and academic achievement*, in: Cummins, J./Swain, M. (Hrsg.), S. 138-161.

³¹² vgl. Anm. 285.

Der Zustand des Semilingualismus tritt bei Minderheiten auf, wenn die muttersprachliche Kompetenz nicht gefördert wird, oder bei Kindern aus Mischehen, wenn die notwendigen Rahmenbedingungen der Sprachentwicklung von den Eltern nicht geschaffen werden³¹³.

Fazit:

Angesichts der wachsenden Notwendigkeit der Zweisprachigkeit und des deutlichen Übergewichts rumänischer Muttersprachler hat die deutsche Schule in Rumänien als wichtigste Aufgaben die Erhaltung und Förderung der muttersprachlichen Kompetenz bei den wenigen deutschen Minderheitskindern und den Erwerb einer deutschrumänischen Zweisprachigkeit auf möglichst hohem Niveau bei allen Schülern unabhängig von der ethnischen Zugehörigkeit.

10.4. Programme bilingualen Unterrichts in Rumänien

Unter bilingualer Erziehung versteht man ein pädagogisches Programm, welches durch zwei Unterrichtssprachen gekennzeichnet ist, und stellt ein Modell dar, das in gemischt - kulturellen Klassen eine optimale sprachliche Förderung gewährleistet.³¹⁴

Die wichtigsten Ziele der bilingualen Erziehung sind:

- Verbesserung der intellektuellen Leistungen
- Festigung und ständige Verbesserung der Sprachkenntnisse in der Mutter- bzw. Zweitsprache, meistens in der Landes- oder Majoritätensprache
- Stärkung des Selbstbewusstseins bei den zweisprachigen Schülern
- Kommunikation in einem erweiterten sozialen Umfeld, Toleranz, intellektuelle Flexibilität und vertieftes Verständnis für unterschiedliche Kulturen

Dazu kommt noch das Ziel der Europäischen Union, die Bewohner Europas zu einer Multilingualität zu führen, so dass sie eine Fremdsprache auf annähernd muttersprachlichem Niveau beherrschen und sich in Alltagssituationen verständigen können. Zu dieser erweiterten sprachlichen Kompetenz sollte im Geiste der europäischen Vielfalt eine weitere Fremdsprache als Kommunikationsmittel erworben werden.

Für den zweisprachigen Unterricht gibt es verschiedene Programme, die nach den Kriterien³¹⁵

- Zielgruppen
- Unterrichtssprachen und unterrichtete Sprachen
- Zeitraum der Verwendung einer bestimmten Unterrichtssprache
- Zielsetzung des Programms in Hinblick auf die Entwicklung von Mehrsprachigkeit differenziert sind.

Zu den Bereicherungsmodellen mit dem Ziel eines Aufbaus sprachlicher Kompetenz gehören die *Immersionsprogramme*. Die Schüler erhalten die Möglichkeit, sozusagen in ein Sprachbad einzutauchen. Eltern haben sehr oft versucht, mit Hilfe einer Bezugsperson

³¹³ vgl. Anm. 285.

³¹⁴ Zur Praxis des interkulturellen Unterrichts s. Neuner, G./Glienicke, St./Schmitt, W. (Hrsg.) (2002): *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen, Rahmenplanung und Arbeitshilfen für den interkulturellen Unterricht*, Langenscheidt Verlag, 5. Auflage, Berlin u.a.

³¹⁵ Zur Praxis des interkulturellen Unterrichts s. Neuner, G./Glienicke, St./Schmitt, W. (Hrsg.) (2002): *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen, Rahmenplanung und Arbeitshilfen für den interkulturellen Unterricht*, Langenscheidt Verlag, 5. Auflage, Berlin u.a., S. 19.

(z.B. eines Kindermädchens) ihren Kindern eine zweisprachige Erziehung zu vermitteln. Fishman beschreibt diese Art von Zweisprachigkeit als "eine Eigenschaft kultureller und politischer Eliten durch die ganze Weltgeschichte"³¹⁶. Dieses Phänomen zeigt sich auch bei Eltern einer Mehrheitsbevölkerung, die bestrebt sind, diese sprachliche Kontaktsituation zu nutzen und ihren Kindern einen möglichst frühen Kontakt mit der fremden Sprache durch Einrichtungen der Minderheit (wie Kindergarten und Schule) zu ermöglichen. Auch heute besteht eine ähnliche Situation in Temeschburg, wo deutsche Kindergärten³¹⁷ und Schulen von einer ständig wachsenden Zahl rumänischsprachiger Kinder besucht werden³¹⁸.

Bei den Immersionsprogrammen unterscheidet man außerdem nach dem Zeitpunkt des Programms (early, delayed, late) und nach der Stundenanzahl des Fremdsprachenunterrichts. Total – immersion - Programme richten sich an Schüler, die vom ersten Schultag an in der Zielsprache unterrichtet werden, auch wenn sie keine Vorkenntnisse besitzen. Diese Unterrichtsmethodik könnte in den deutschsprachigen Schulen Rumäniens Anwendung finden, in denen sowohl rumänische wie auch deutsche Muttersprachler gemeinsam unterrichtet werden.

Für das Ziel der Zweisprachigkeit durch Immersion spielen folgende Voraussetzungen eine entscheidende Rolle:

- die Mehrheitsprache ist die Muttersprache der Kinder
- Zweisprachigkeit wird freiwillig erworben, d.h. die Eltern "stehen der zweiten Sprache positiv gegenüber und haben die positive Einstellung ihrer Kinder begründet".

Da in diesem Fall die Zweitsprache zusätzlich zur Muttersprache gelernt wird, spricht man von einer "additiven Form des Bilingualismus"³¹⁹.

Die late-immersion-Programme beginnen meistens im Gymnasium in beiden Unterrichtssprachen, die als Muttersprache bzw. Partnersprache bezeichnet werden. Dazu gehören die Europäischen Schulen³²⁰ und die bilingualen Schulen jedes Landes, wie z.B. im Banat das Temeschburger deutsch-rumänische Banațean - Kollegium und das englisch-rumänische Shakespeare - Lyzeum.

Transitionale bilinguale Erziehungsprogramme (TBE) gehören zu den Spracherhaltungsprogrammen. Man kann hier zwischen early-exit (extrinsisch motiviert) und late-exit-Programmen (intrinsisch motiviert), die sich an Sprachminderheiten richten, unterscheiden. Nach McLaughlin / McLeod³²¹ zielen diese Programme mit einer Dauer von fünf bis sieben Jahren „auf die vollständige schriftliche Beherrschung beider Sprachen“ ab. TBE - Programme werden meistens mit Early-Exit-Bilingual-Education, Heritage-Language- bzw. Maintenance-Programmen mit Late-Exit-Bilingual-Education gleichgesetzt.

³¹⁶ Fishman (1965), zit. nach Porsche, D.: *Urteile und Vorurteile über Zweisprachigkeit im Kindesalter*, in: *Linguistik und Didaktik* 23(1975), S. 179-189.

³¹⁷ Ein ähnlich gelagertes Problem ergibt sich bei der sprachlicher Integration türkischer Kinder in Deutschland. Vgl. dazu Altmüller, Sonja (2005): *Zum Gebrauch sprachlicher Formeln beim Zweitspracherwerb*, in: Apeltauer, E. (Hrsg.): *Möglichkeiten zur Bestimmung von Sprachentwicklungstendenzen*, Flensburger Papiere Nr. 38/39, S. 16-27 und Apeltauer, E. (1997): *Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs. Eine Einführung*, Fernstudieneinheit 15, Langenscheidt Verlag, Berlin u.a.

³¹⁸ vgl. Anm. 285.

³¹⁹ vgl. Anm. 295, S. 110.

³²⁰ Beardsmore, Baetens H. (Hrsg.) (1993a): *European models of bilingual education and bilingualism*, Multilingual Matters, Clevedon u.a.

³²¹ Dovifat, Emil (Hrsg.) (1960): *Handbuch der Auslandspresse*, Gemeinschaftsverlag Athenäum-Verlag und Westdeutscher Verlag, Bonn, Köln, Opladen, S. 214-218.

Programmtyp	Zielgruppe	Unterrichtssprache	Angestrebte sprachliche Kompetenz
Transitionale <i>bilinguale Erziehung</i> (early exit)	--- <i>Sprachminder- heit</i>	Zunächst: <i>Muttersprache</i> später: <i>Landes- sprache</i>	<i>gute Kenntnisse in der Landessprache</i>
Transitionale <i>bilinguale Erziehung</i> (late exit)	--- <i>Sprachminder- heit</i>	zunächst: dominiert <i>Muttersprache</i> später: <i>dominiert Landessprache</i>	<i>gute Kenntnisse in der Muttersprache und in der Landessprache</i>
Maintenance/ <i>Heritage Language</i>	--- <i>Sprachminder- heit</i>	<i>Verschiedene Modelle</i> <i>Häufig dominiert die Muttersprache</i>	<i>gute Kenntnisse in der Muttersprache und in der Landessprache</i>
Immersion/ <i>Bilingualer Unter- richt</i> One way	<i>1.Sprachgruppe 2.Sprachgruppe</i>	<i>Verschiedene Modelle</i> <i>Dominanz von L1 und L2 variiert</i>	<i>gute Kenntnisse in der Muttersprache und in einer zweiten Sprache (Partnersprache)</i>
Two way		<i>Eher paritätisch</i>	

Tab.10.3.: Programme zweisprachiger Erziehung (vgl. Baker³²² 1993, S. 153)

Der am Anfang der Schulzeit fast ausschließlich eingesetzte Muttersprachenunterricht wird im Laufe der Schulzeit ständig reduziert. Der Elementarunterricht der Minderheit erfolgt in der Muttersprache, um Verständnisprobleme zu vermeiden. Die Zweitsprache wird nicht als Ursache für schulische Misserfolge, sondern als Bestandteil der persönlichen Entwicklung gesehen. So können die Schüler der neuen Sprache und Kultur aufgeschlossen begegnen.

Obwohl die europäische Kulturpolitik die Bewahrung der sprachlichen und kulturellen Identität anstrebt, gibt es immer wieder Stimmen, die für eine europäische Leitsprache plädieren, und zwar soll Englisch die Funktion einer internationalen Verkehrssprache erhalten. Andere dagegen, wie z. B. Mäsch³²³, vertreten das Konzept einer dreisprachigen Erziehung in der Muttersprache, der Partnersprache und einer internationalen Verkehrssprache und sind der Meinung, dass „eine Leitsprache nicht nur die anderen Sprachen unterdrückt, sondern sie behindert auch die anderen Kulturen und treibt sie bis in die Existenzgefährdung. Europa kann nicht über das Konzept einer Leitsprache seine Identität bewahren, sondern nur über ihre Differenzierung“.

10.5. Probleme der Zweisprachigkeit der Schüler am Nikolaus-Lenau-Gymnasium

Während Deutschsprachige in Deutschland, Österreich und in der Schweiz mit einer regionalen Varietät zwischen Standarddeutsch (Hochdeutsch) und Dialekt aufwachsen, sind alle Deutschsprachigen außerhalb des deutschen Kernsprachgebiets *bilingual*. Die *bilinguale Sprachpraxis* ist von der Fähigkeit zum alternierenden Gebrauch zweier

³²² vgl. Anm. 311, S. 247.

³²³ Mäsch, N. (1998): *Bilingualer Bildungsgang mit Deutsch als Fremdsprache – Motive, Ziele, Herausforderungen*, in: Kuhs, K./Steinig, W. (Hrsg.), S. 49-86.

Sprachen geprägt: z.B. des Hochdeutschen in Schulen und Hochschulen, in kulturellen Institutionen (Theater u.ä.) oder des deutschen Dialekts im familiären Bereich. Dem steht der Gebrauch der rumänischen Sprache in allen anderen Bereichen des öffentlichen Lebens gegenüber.

Von großer Bedeutung für jede Minderheit ist die Bewahrung der Muttersprache und damit der ethnischen Identität. Oksaar betont in diesem Sinne: "Es ist selbstverständlich, dass die in einem Lande lebenden ethnischen Gruppen die Landessprache beherrschen sollten, dies ist (...) schon wegen der notwendigen zwischenmenschlichen Kontakte (...) erforderlich. Doch darf dies keineswegs auf Kosten ihrer Muttersprache, S₁, gehen. Erwachsenen und Kindern muss die Möglichkeit gegeben werden, ihre Kenntnisse in S₁ beizubehalten und auch weiterzuentwickeln"³²⁴.

Auch die Deutschen in Rumänien, vor allem die Banater Schwaben und Siebenbürger Sachsen, haben die Fähigkeit des sprachlichen Wechsels seit Jahrhunderten praktiziert, wobei die Form der Sprachvermischung bzw. der Sprachüberlagerung von rumänischer Sprache, deutscher Hochsprache und Dialekt bzw. Umgangssprache von Region zu Region und von Ort zu Ort unterschiedlich waren³²⁵.

Vor allem besitzen die verbliebenen Deutschen kaum noch Gruppenbindung zwischen den einzelnen Sprachinseln; schulpflichtige Kinder auf dem Lande erhalten keinen muttersprachlichen Deutschunterricht mehr, die Mediennutzung von deutschen Zeitungen, Büchern und Fernsehprogrammen geht drastisch zurück und der Spracherhalt auf individueller Ebene wird zunehmend erschwert³²⁶.

Nach neueren Zahlen leben nur noch ungefähr 60.000 Deutschstämmige (0,3% der rumänischen Bevölkerung) in Rumänien, die sich gegenwärtig zunehmend in einzelnen Städten konzentrieren, während die deutsche Landbevölkerung – bis auf Ausnahmen – nicht mehr existiert³²⁷.

Bezogen auf Temeschburg, wo auch heute noch neben dem Rumänischen und dem Deutschen die ungarische und serbische Sprache die Sprachlandschaft prägen, ist Mehrsprachigkeit eine Selbstverständlichkeit. Deutsch hat man in Temeschburg ungefähr seit dem 18. Jahrhundert gesprochen, als diese Sprache eine Zeit lang dominierend war. Dieses spezielle deutsche Idiom, die Temeschburger Stadtsprache, ist allerdings eine konservierte, historische und bekanntlich vom Österreichischen geprägte Umgangssprache, die sich in einer recht kleinen Sprachinsel weiterentwickelte. Wie Sorin Gadeanu in seinem Buch zu Recht feststellt, ergibt sich für das Temeschburger Deutsch heutzutage folgende Strukturierung der Sprachverhältnisse: die ältere Generation spricht weitgehend noch die

³²⁴ vgl. Anm. 285.

³²⁵ Rein, Kurt (1996): *Mundarten und Hochsprache in Südosteuropa und ihre Erforschung unter den besonderen Sprachbedingungen dieses Raumes*, in: Schwob, Anton/Fassel, Horst (Hrsg.): *Deutsche Sprache und Literatur aus Südosteuropa—Archivierung und Dokumentation*, Beiträge der Tübinger Fachtagung vom 25.-27. Juni 1992, Wissenschaftliche Arbeiten, Bd. 66, Verlag Südostdeutsches Kulturwerk, München, S.20f. Zu den unterschiedlichen Formen bilingualer Erziehung siehe auch: Apeltauer, Ernst (Hrsg.) (2000): *Erziehung zur Zwei- und Mehrsprachigkeit, Konzepte, Modelle und Rahmenbedingungen am Beispiel von Deutschland, Australien und der Türkei*, in: Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturvielfalt im Unterricht, Heft 24/25.

³²⁶ vgl. Anm. 275, S. 45f.

³²⁷ vgl. Anm. 275, S. 175f.

Temeschburger Umgangssprache (Temeschburger Stadtsprache)³²⁸, während die mittlere und jüngere Generation eher das Temeschburger Standarddeutsch spricht, das in hohem Maße vom Deutschunterricht an den dortigen deutschsprachigen Schulen geprägt wird³²⁹.

Die historische Wende von 1989 hat nicht nur die politische Landschaft Rumäniens verändert, sondern auch den deutschen Sprachgebrauch in Schulen und Familien. Da heute die Mehrzahl der Schüler aus rumänischsprachigen Familien kommt, die Deutsch als Fremdsprache ansehen³³⁰, ist die deutsche Schulsprache ein wichtiger Bestandteil der deutschen Minderheitensprache in Temeschburg geworden. Allerdings ist die deutsche Unterrichtssprache an der Nikolaus-Lenau-Schule wegen spezifischer Sprachveränderungen nicht identisch mit der deutschen Standardsprache bzw. Hochsprache, obwohl als Ziel des Deutschunterrichts noch immer die Zweisprachigkeit angestrebt wird. So ist eine schultypische Zweitsprache entstanden, die in der Forschung den Terminus *Lenaudeutsch* trägt³³¹.

Die sprachliche Situation Temeschburgs und der weiteren Regionen des Banats ist durch eine deutliche Heterogenität, d.h. einem Nebeneinander von deutschen Sprachvarietäten, und durch ein dominantes Rumänisch bestimmt. Einer deutschsprachigen Schule wie der Nikolaus-Lenau-Schule, die die größte Schule in der Tradition der deutschen Sprache und Kultur im Banat ist, kommt deshalb eine überragende normative Rolle im sprachlichen Bereich zu. Besonders die Deutschlehrer, die aufgrund ihrer Ausbildung und – in abnehmendem Maße – ihres familiären Hintergrunds zu einer erhöhten Wachsamkeit im Gebrauch der sprachlichen Kommunikationsmittel fähig sind, treten Normabweichungen des Deutschen unter dem Einfluss der allgegenwärtigen rumänischen Majoritätensprache entgegen. Während in den geschlossenen Sprachräumen Deutschlands oder Österreichs sprachliche Einflüsse vielfach nur oberflächlich Eingang finden und zum Teil als linguistische Modefloskeln zeitlich begrenzte Vitalität besitzen, ist das Banater Deutsch in seiner Grundhaltung konservativ und Neologismen gegenüber intolerant. Wenn sprachliche Sonderbildungen auftreten, sind dies nicht linguistische Fertigbausteine sondern Verschiebungen im kommunikativen Material, dessen Grundstoff und Struktur erkennbar bleiben, da sie von einem mehr oder weniger dichten Überzug aus dem Fundus der Majoritätensprache bedeckt sind. Das *Lenaudeutsch* ist „ein mit dem Rumänischen interferierender Schuldiskurs“³³², dessen Vokabular von einer gesellschaftlich klar definierten Gruppe in einer spezifischen Situation verwendet wird. Im gemeinsamen Lebensraum der Schule ist diese Sprache nicht nur bei den etwa 2000 Schülern sondern auch mit gewissen Einschränkungen bei den etwa 100 Lehrern in Gebrauch, wobei in der letztgenannten Gruppe trotz der Basis der so genannten „Kanzleisprache“ als Standardsprache ein beträchtlicher Spielraum zwischen Sprachpurismus und eine *Laissez-faire*-Haltung zu beobachten ist. Einen Einblick in das reiche sprachliche Material der Nikolaus-Lenau-Schule wird im Kapitel 12 bei der Behandlung der rumäniendeutschen Interferenzen geboten.

Diese Sprache ist geprägt durch zahlreiche Interferenzerscheinungen von der rumänischen zur deutschen Sprache und umgekehrt, eine Schüler- aber auch Lehrersprache, deren

³²⁸ a.a.O., S. 176ff.; siehe auch Rein, Kurt (1983): *Didaktische Probleme aus Diglossie und Bilingualismus*, S. 148.

³²⁹ siehe: Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA), Bundesverwaltungsamt/Nikolaus Lenau Lyzeum, Homepage, S. 1f.

³³⁰ vgl. Anm. 224.

³³¹ vgl. Anm. 275, S. 216f.

³³² vgl. Anm. 192, S. 216.

rumänisch–deutscher Anteil sich im grammatikalischen Bereich, in wörtlichen Übersetzungen von Wendungen und Vokabeln sowie in einzelnen Ausdrücken (z. B. in Begriffen der Schulorganisation) niederschlägt. Sorin Gadeanu stellt dazu fest, dass es allerdings schwierig sei, „den Einfluß des Rumänischen von dem der Stadtsprache oder der Mundarten zu trennen, da Interferenzen [...] bereits zur kollektiven Verhaltensweise geworden sind und zur rumäniendeutschen Norm gehören“³³³. Zum Verwendungsbereich dieser gruppenspezifischen Sprache äußert sich derselbe Autor: „Die Gespräche, die mit Schülern in den Pausen oder außerhalb des Unterrichts geführt werden, erfolgen zumeist in rumänischer Sprache. Die Schüler können sich stundenlang im besten Deutsch über geschichtliche, chemische, physikalische oder geographische Themen unterhalten. Sie hätten aber erhebliche Schwierigkeiten am Markt, wenn sie die deutschen Bezeichnungen von Obst – und Gemüsesorten, oder weitere Bezeichnungen der österreichisch gefärbten Alltagssprache verwenden sollten, wie zum Beispiel die Termini: Schöpflöffel, Mehlschwitze oder Schlagbesen“³³⁴.

Dieser beschriebene Sprachzustand kann also als eine Mischung von deutscher Umgangssprache in einer Sprachinsel und einer Zweitsprache mit sehr eingeschränktem deutschen Wortschatz angesehen werden³³⁵.

Die *Lenausprache* ist nicht nur im Schulbereich, sondern auch in den kulturellen, politischen und sozialen Institutionen und den privaten Bereichen der deutschen Minderheit in Temeschburg und im Banat anzutreffen, da das in den langen Jahren der Ausbildungszeit verwendete Kommunikationsmittel auch nach dem Bakkalaureat weiter gepflegt wird. Dies erklärt auch die Beobachtung, dass junge Übersiedler aus dem Banat an deutschen Universitäten eine deutlich vernehmbare sprachliche Sonderprägung zeigen, die auch nach vielen Jahren des Aufenthalts im binnendeutschen Bereich erhalten bleibt, aber keinerlei Hindernis bei der Integration darstellt.

³³³ Halrun, Reinholz (1996): *Die Zweisprachigkeit der Banater Schüler als Problem der Deutschdidaktik*, in: Schwob, Anton/Fassel, Horst (Hrsg.): *Deutsche Sprache und Literatur aus Südosteuropa*, Südostdeutsches Kulturwerk, München, S. 167-190.

³³⁴ vgl. Anm. 192, S. 177.

³³⁵ Nelde, Peter H./van der Meeren, S./Wölck, W. (1991): *Interkulturelle Mehrsprachigkeit*, Eine kontaktlinguistische Umfrage in Fünfkirchen, Verlag Südostdeutsches Kulturwerk, München.

IV. Das historische Deutsch und das gegenwärtige Rumänien(hoch)deutsche

11. Besonderheiten der deutschen Sprache des Banats in der Vergangenheit

Jede Sprache ist durch eine relative Stabilität gekennzeichnet, da mehrere Merkmale einer sich ändernden Sprache konstant bleiben, während andere Bereiche und Bestandteile sich langsamer oder rascher wandeln.

"Die Sprache ist eine äußerst komplexe Erscheinung, die alle Veränderungen innerhalb der Gesellschaft widerspiegelt und jede neue Erkenntnis, Errungenschaft und Einrichtung benennen muss"³³⁶. Durch die sich wandelnden Verhältnissen passt sich die Sprache den kommunikativen Bedürfnissen der Gesellschaft an, das heißt, es findet eine Entwicklung der Sprache unter dem Einfluss einer veränderten Realität statt.

Die deutsche Minderheit des Banats spricht, besonders auf dem Lande, im Alltag verschiedene südwestdeutsche Mundarten, während in der Stadt eine vom Österreichischen geprägten Umgangssprache Verwendung findet, deren Hauptanteil, die Wiener Stadtsprache, seit dem 18. Jahrhundert unter dem Einfluss der von außen eindringenden Mundarten zurückgedrängt wird.

Deutschsprachige Stadtbewohner beherrschen gleichzeitig auch die Landessprache Rumänisch, mit deren Hilfe sie sich im öffentlichen Verkehr und im Berufsleben verständigen, und somit wird ihre Sprechweise immer mehr von der rumänischen Sprache geprägt, so dass die Tendenz einer gehobenen Fremdsprachlichkeit deutlich zu beobachten ist. Dieser Einfluss wirkt sich in gewissem Maße auch auf die deutsche Hochsprache in Rumänien aus, obwohl man in den Schulen und in der deutschsprachigen Presse versucht, sich an die Normen zu halten, die z.B. im Duden für die deutsche Sprache als Orientierung auftreten. Die wichtigsten Besonderheiten und Abweichungen von der deutschen Hochsprache in Rumänien sind:

- Der anerkannte gleichzeitige Gebrauch von österreichischen und süddeutschen Wörtern
- Einflüsse der Umgangssprache und der Mundarten auf die Hochsprache
- Interferenzen aus dem Standard-Rumänischen mit umgangssprachlichen Einsprengeln

Diese Veränderungen und die sprachliche Erscheinung der Interferenz sind im folgenden Teil der Untersuchung von eminenter Bedeutung, so dass an dieser Stelle Herleitung und Definition dieses Begriffs „Interferenz“ beschrieben werden müssen:

In der Physik (woher der Terminus ursprünglich stammt) bedeutet Interferenz die "Überlagerung zweier oder mehrerer Wellenzüge am gleichen Ort"³³⁷. In höherem Maße dürfte die englische ursprüngliche Bedeutung „to interfere = sich (störend) einmischen“ von der Sprachwissenschaft übernommen worden sein. Die Fremdsprachendidaktik und die kontrastive Linguistik verstehen darunter den negativen Transfer bzw. die Störung einer Sprachnorm durch den Einfluss des Modells einer anderen Sprache im selben Bereich, und zwar den fehlerhaften Gebrauch der zu erlernenden Fremdsprache auf Grund der Einwirkung aus der Muttersprache. Als Ergebnis kann man hier feststellen: Die Zweisprachigkeit der deutschen Minderheit in Rumänien führt zu einem teilweise

³³⁶ Kottler, Peter (1991): *Aufsätze und Übungen zur Bereicherung der Sprachkenntnisse*, in: *Deutsche Literatur*, Lehrbuch für die XI. Klasse, Didaktischer und Pädagogischer Verlag, Bukarest, S. 232-257.

³³⁷ *Der Große Duden*, Bd. 1-10, Bibliographisches Institut, Dudenverlag, Mannheim.

abweichenden Gebrauch der deutschen Standardsprache unter dem Einfluss der rumänischen Amts- und Staatssprache³³⁸ und des im Alltag verwendeten Rumänischen.

11.1. Der gleichzeitige Gebrauch von österreichischen und süddeutschen Wörtern

Aufgrund der im Kapitel 1 erwähnten geschichtlichen Ereignisse verwendet die deutsche Bevölkerung Rumäniens in schriftlichen Texten noch eine österreichische Variante der deutschen Sprache, während die gesprochene Mundart westmitteldeutsche Kennzeichen aufweist. Die Wörter der Mundart stimmen mit denen des Binnendeutschen überein, auch wenn die österreichischen Wörter bevorzugt bzw. als die gehobene Stilebene empfunden³³⁹ werden.

Bis zum österreichisch - ungarischen Ausgleich von 1867 wurde die deutsche Sprache von Temeschburg in zwei Formen parallel verwendet:

- der Umgangssprache der Verwaltungsschicht, die ein zwischen der Standardsprache und der Wiener Mundart stehendes Idiom verwendete
- der südbairisch - österreichische Mundart, die das Verständigungsmittel der Arbeiter, Händler und Handwerker bildete

Johann Wolf³⁴⁰ untergliedert die in Temeschburg gesprochene Sprache in drei Schichten:

- die Stadtmundart bairisch - österreichischer Prägung
- die bairisch - österreichisch gefärbte städtische Verkehrssprache, die verschiedene Elemente der mundartnahen bis zur gehobenen Umgangssprache aufnimmt
- die Temeschburger Vorstadtsprache, die einen Slang mit überwiegend lexikalischen Eigentümlichkeiten darstellt

Während in der Temeschburger Umgangssprache die südbairische Mundart mehr in den morphologischen Formen auftritt, wird sie eher auf lexikalischer Ebene durch das Wienerische bestimmt. So sind die meisten österreichischen Ausdrücke im Wortschatz der Küche und des Haushaltes zu finden. Kottler³⁴¹ hat den parallelen Gebrauch der österreichischen und deutschen Wörtern analysiert und folgende Beispiele gesammelt:

binnendeutsch	österreichisch/süddeutsch
Eis	Gefrorenes
Eierkuchen	Palatschinken
Quark	Topfen
Hörnchen	Kipfel
Blumenkohl	Karfiol
Tomaten	Paradeis
Meerrettich	Kren
Zwischenmahlzeit	Jause
Tasse	Schale (für Tee, Kaffee)
Tablett (zum Servieren)	Tasse
Daunendecke	Tuchent
Schrank	Kasten
Konditor	Zuckerbäcker

³³⁸ vgl. Anm. 336, S. 253.

³³⁹ Gehl, Hans (1997): *Deutsche Stadtsprachen in Provinzstädten Südosteuropas*, Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik (Beihefte), Heft 95, Franz Steiner Verlag, Stuttgart.

³⁴⁰ Wolf, Johann (1987): *Banater deutsche Mundartenkunde*, Kriterion Verlag, Bukarest, S. 126.

³⁴¹ Ebenda, S. 243.

Klöße	Knödel
Kuchen	Mehlspeise
Gemüsebeilage	Zuspeis
Kartoffeln	Krumpirn
Backhuhn	Backhähndl
Rührei	Eierspeis
Hackfleisch	Faschiertes
Karotten	Gelberüben
Tüte	Stanitzl
Petersilie	Grünzeug
Sahne	Rahm
Zecker	Tragetasche
Speisekammer	Speis
Stachelbeeren	Agrasl
Johannisbeeren	Ribisl
Knofl	Knoblauch
Metzger	Fleischhacker
Sauerkirsche	Weichsel

In Temeschburg und in Österreich erfolgen einige Gewichtsangaben in *Deka* (Abkürzung für Dekagramm, 1 Deka = 10 Gramm), während im binnendeutschen Gebiet die Maßeinheiten Gramm, Pfund oder Kilo verwendet werden. In Temeschburg finden sich auch die österreichischen Monatsbezeichnungen *Jänner* und *Feber*, außerdem folgende Wörter:

binnendeutsch	österreichisch
Stechfliegen	Gelsen
Schaukel	Kutsche
Aussehen	ausschauen
lutschen	zuzln
Lappen	Fetzen
sich beeilen	sich tummeln
Gasse	Strasse
Marmelade	Leckwar
Bindfaden	Spagat
aufschließen	aufsperrn
ungefähr	beiläufig
Stamperl	Schnapsglas
Krankenhaus	Spital
Treppe	Stiege
Torwart	Tormann
Straßenbahn	Elektrische
gnädige Frau	gnä' Frau
sich plagen	sich gfretten
Schrecken	Frasn
Tabakladen	Trafik
Anzahlung	Angabe
Pickel	Wimmerl

Oft werden beide Varianten des Wortes verwendet, sogar in den Zeitungen zur Vermeidung der Wortwiederholung. Im Rumänischen und im Österreichischen wird z. B. für *Gymnasiallehrer* das Wort *Professor* verwendet, was im Deutschen nur für den Universitätsprofessor gebraucht wird, das Lehrpersonal der Schulen trägt die Bezeichnungen *Lehrer/Lehrerin* bzw. Studienrat, Oberstudienrat usw. in der geschlechtsspezifischen Form. Das Wort *Kasten* hat ebenfalls in den beiden Varianten verschiedene Bedeutungen: im Österreichischen bedeutet es *Kleiderschrank* und im Binnendeutschen einen *kistenähnlichen Behälter*, wie zum Beispiel einen *Briefkasten*.

In morphologischer Hinsicht unterscheiden sich einige Wörter in ihrer Form oder Endung, wobei die österreichische Variante die häufigere ist. Den binnendeutschen Wortformen *Küken, Paste, Kasse, Kassierer* entsprechen die österreichischen *Kücken, Pasta, Kassa, Kassier*. Im Rumäniendeutschen kann wie im Österreichischen das Fugen-*e* in Zusammensetzungen fehlen: binnendeutsch *maschineschreiben, Tagelöhner*, österreichisch *maschinschreiben, Tagelöhner*. Umlautlose deutsche Formen kommen neben umgelauteten österreichischen Formen vor; deutsch *vitaminhaltig* steht dem österreichischen *vitaminhältig* gegenüber.

Weitere morphologische Auffälligkeiten sind bei Gadeanu³⁴² zusammengestellt:

- Auf *-e* auslautende weibliche Substantive erhalten in der Temschburger Umgangssprache ein nasal auslautendes *-n*, so dass die Ein- und Mehrzahlform gleich ist:
die Blume (Sg.) – die Blumn (Sg. und Pl.)
die Straße (Sg.) – die Straßn (Sg. und Pl.)
die Lampe (Sg.) – die Lampn (Sg. und Pl.)
- Andere Feminina verlieren das auslautende *-e* und enden nur im Plural auf einem *-n*:
die Flasch (Sg.) – die Flaschn (Pl.)
die Katz (Sg.) – die Katzn (Pl.)
- In der Temeschburger Umgangssprache gibt es zwei Gruppen der Pluralbildung, die entweder gegenüber dem Singular in unveränderter Gestalt oder als Mehrzahlform mit Umlaut auftreten:
die Kapp (Sg.) – die Kapp (Pl.)
der Tisch (Sg.) – die Tisch (Pl.)
die Gans (Sg.) – die Gäns (Pl.)
der Tanz (Sg.) – die Tänz (Pl.)
- Substantivierte Numeralia sind in der Umgangssprache Maskulina:
der Zweier (Ug.) – die Zwei (Standarddeutsch)
der Einser (Ug.) – die Eins (Standarddeutsch)
Die beiden erstgenannten Numeralia sind auch im Binnendeutschen anzutreffen, allerdings mit der Sonderbedeutung des Bootes bzw. der Schulzensur.
- Das südbairische Diminutivsuffix *-l* kommt auch in der Temeswarer Umgangssprache vor:
das Rad – das Radl
der Kastn – das Kastl
Die sonst unübliche Diminutivbildung auf *-erl* tritt in seltenen Fällen auf:
das Glas – das Glaserl
- Das Temeschburger Deutsch vermeidet die Diminutive auf *-chen*, abgesehen von den Beispielen, die auch in der Hochsprache auftreten, z.B. das Märchen, das Rotkäppchen oder das Ständchen.

³⁴² vgl. Anm. 192, S. 183ff.

- Ein Kennzeichen aller süddeutschen Mundarten und auch der Temeschburger Umgangssprache ist der Ersatz des Genitivs durch den Dativ:
mei'm Bruder sei' Frau oder die Frau von mei'm Bruder für: die Frau meines Bruders
der Vater von der Liese oder der Liese ihr Vater für: Lieses Vater
- 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!
- Ein anderer südbairischer Einfluss ist das enklitische *-r* in der Konjugation des Verbs bei der ersten Person Plural des Indikativs Präsens und die Endung *-s* für die zweite Person Plural Präsens in Fragesätzen mit Wegfall des Personalpronomens:
mir samer für: wir sind
mir hamer für: wir haben
mir gemr für: wir gehen
Wann kommts? für: Wann kommt ihr?
Wohin gehts? für: Wohin geht ihr?
- Für eine zukünftige Handlung verwendet man in der Temeschburger Umgangssprache den Indikativ Präsens:
Ich geh' morgn in die Orweit!
- Im Temeschburger Deutsch fehlt bei den Verben im Indikativ Präsens die Endung *-e* und in der zweiten und dritten Person Einzahl der Umlaut:
ich lauf' - du laufst – er lauft
ich trag' – du tragst – er tragt
- Der Indikativ Imperfekt ist aus der Mundart und der Temeschburger Stadtsprache durch das Perfekt vollständig verdrängt:
Gister hat er ein Film ong'schaut. für: Gestern sah er einen Film an.
Er is' in die Orweit gangn. für: Er ging in die Arbeit.
- Die Modalverben *müssen* und *sollen* werden in der Verbindung mit einem Adjektiv Adverb durch das Verb *waren* ersetzt:
Die Katz muss da waren, für: Die Katze muss da gewesen sein.
Die Pferd müssen alt waren, für: Die Pferde müssen alt gewesen sein.
- Für den Konjunktiv des Irrealis verwendet die Temeschburger Umgangssprache Umschreibungen mit *möchten*, *können*, *sein* oder *tun*:
Ich mächt gern Englisch lernen, für: Ich würde gerne Englisch lernen.
Der tät schun was sagn, wenn er nur wüßt, was da passiert is, für: Der würde schon etwas sagen, wenn er nur wüsste, was da passiert ist.

Auch hat sich die österreichische Betonungsweise in Rumänien bei Wörtern eingebürgert, die einen unterschiedlichen Akzent aufweisen: binnendeutsch. der *Tünnel*, *Mathematik*, *Kopie* werden österreichisch und rumäniendeutsch (ausschließlich:) das *Tunéll*, *Mathe-mátik*, *Kópie* ausgesprochen.

Die norddeutsche Aussprache der Wörter *Chirurg*, *Chemie*, *China* erfolgt mit *ch-* (ich-Laut), während man diese im Süddeutschen und Österreichischen mit *k-* im Anlaut ausspricht.

Im Rumäniendeutschen kommen auch in grammatischen Formen einige Abweichungen vom Binnendeutschen vor: Verben wie *stehen*, *liegen*, *sitzen* bilden das Perfekt mit dem Hilfsverb *sein* wie im Österreichischen: *Er ist gesessen/gelegen/gestanden*. Im Binnendeutschen erscheinen diese Formen mit *haben*. Neben dem Perfekt mit *haben* bilden

einige Verben (*liegen, sitzen, wohnen*) das Plusquamperfekt mit *sein*: *Er war dort gewohnt* statt *Er hat dort gewohnt*. Das Perfektpartizip von *hauen* ist im Binnendeutschen *gehauen*, während in Österreich, Rumänien und in Bayern die Form *gehaut* verwendet wird.

Vor allem im lexikalischen Bereich ist ein älterer österreichischer Sprachgebrauch verbreitet, der von den gebräuchlichen Formen der Umgangssprache abweicht. Rumäniendeutsche Wörter wie *Spital, heuer, jedwelcher, Schuster, Augenglas, Rock* (für ein männliches Oberbekleidungsstück) erwecken den Eindruck eines veralteten Sprachgebrauchs. Diese Wörter gelten im Binnendeutschen als überholt und werden durch *Krankenhaus, dieses Jahr, jedweder, Schuhmacher, Brille, Jacke* ersetzt. In der Banater Umgangssprache fehlt das hochdeutsche Wort *Rock* für das weibliche Kleidungsstück, das man dort nach dem Österreichischen *Schoss* nennt. Man sagt also z.B. *Zieh den Schoss an!* für *Zieh den Rock an!*

Da in der rumäniendeutschen Sprache manche lexikalischen und morphologischen Formen von der Sprachwissenschaft als veraltet betrachtet werden, ist es für die Schüler empfehlenswert, die binnendeutschen Formen zum Vorbild zu nehmen und dadurch die Kommunikation zu erleichtern.

11.2. Einflüsse der deutschen Umgangssprache und der deutschen Mundarten im Banat

Einige mundartliche und umgangssprachliche Formulierungen können sich unbewusst in den Gebrauch einer Hochsprache einschleichen. Die häufigsten Einflüsse der Mundarten (westmitteldeutscher Prägung) auf die Umgangssprache (österreichischer Prägung) und umgekehrt dringen sehr leicht in die Schriftsprache ein. Im Folgenden werden einige Beispiele aus dem Banat aufgeführt:

Die Verwendung des Verbs *holen* bedeutet *nehmen*: *Hol das Fahrrad!* statt *Nimm das Fahrrad!* Andere typischen Abweichungen sind: *stockhoch*, das richtig *einstöckig* heisst, *Ernten* für *Ernteertrag*, *Hausplatz* für *Grundstück*, *sich scheren lassen* für *sich die Haare schneiden lassen* u.a. Im grammatischen Bereich wird nach den Präpositionen *wegen* und *während* der Dativ statt des Genitivs verwendet: *wegen dem Wetter* für *wegen des Wetters*, *während dem Essen* für *während des Essens*. Der Gebrauch von *am* statt *auf dem* kommt ebenfalls aus der Umgangssprache: *Die Brille liegt am Tisch* für: *die Brille liegt auf dem Tisch*.

Einige Substantive haben ein verändertes Genus gegenüber der Hochsprache: *der Butter* für *die Butter*, *der Wurst* für *die Wurst*, *die Fasching* statt *der Fasching* u.a.

Statt der Konjunktion *als* wird *wie* verwendet: *Wie (!) sie ihn sah, freute sie sich*, statt *Als sie ihn sah, freute sie sich*.

Bei dem hochdeutschen Wort *Städter* verwendet man im Banater Deutsch die Wortform *Städtler*. Auch in der Aussprache wird das *a* vor *r* + Konsonant lang ausgesprochen (*Garten, warten, Karte*), während die Hochsprache vor Konsonantenhäufung einen kurzen Vokal vorsieht (Ausnahme *Bart, Art*).

Reiches Material liegt aufgrund wissenschaftlicher Untersuchungen aus dem Bereich der Temeschburger Umgangssprache vor, die sich punktuell weit von der Hochsprache entfernt hat und Wortbedeutungen aufweist, die von dem Gebrauch im binnendeutschen Raum verschieden ist:

Wort	Bedeutung	
	in Temeschburg	in Deutschland
die Matratze	Einziehdecke	der mit Sprungfedern versehene Teil des Bettes, auf dem man liegt ³⁴³
das Vorzimmer	Flur, Diele	Büroraum zum Anmelden, Wartezimmer ³⁴⁴
das Polster	Kopfkissen	festes Kissen mit weicher oder fester Füllung ³⁴⁵
der Rauchfang	Schornstein	trichterförmiges Zwischenstück zwischen dem offenen Herd und dem Schornstein ³⁴⁶
die Frucht	Weizen	das nach der Befruchtung aus dem Fruchtknoten der bedecktsamigen Pflanzen gebildete Organ, das den Samen bis zur Reife umschliesst und dann seiner Verbreitung dient ³⁴⁷
aufputzen	verzieren, schmücken	aufwischen ³⁴⁸
Schale	Tasse	Hülle, Rinde
Tatze	Untertasse, Kuchenplatte	Pfote (von grossen Tieren, bes. von Raubtieren) ³⁴⁹

In der Temeschburger Mundart kommen folgende bairische Wörter vor³⁵⁰:

Bairisch	Hochdeutsch
Zähnd	Zähne
Gnack	Genick
Buckl	Rücken
Staner	Steine
Bam	Baum
Licht	Lampe
Kampl	Kamm
Zwiefl	Zwiebel
Amper	Eimer
Reindl	Kochtopf
Haber	Freund
Trugl	Sarg
Tichl	Tuch
Handschicher	Handschuhe
Kuhkäs	Quark
Geiss	Ziege
Schwalbn	Schwalbe
Taubn	Taube

³⁴³ Klappenbach, Ruth/Steinitz, Wolfgang, u.a. (1964): *Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache*, Bd. 1-6, Akademie Verlag, Berlin.

³⁴⁴ Wahrig, Gerhard (1974): *Deutsches Wörterbuch*, Bertelsmann Lexikon Verlag, Gütersloh.

³⁴⁵ Ebenda.

³⁴⁶ vgl. Anm. 336.

³⁴⁷ vgl. Anm. 339.

³⁴⁸ vgl. Anm. 336.

³⁴⁹ Viorel, Elena/Suciu, Anita-Carmen (1977): *Zu einigen Interferenzerscheinungen auf lexikalischer Ebene bei Deutsch sprechenden Rumänen*, in: *Zielsprache Deutsch*, München, 1, S. 4-9.

³⁵⁰ vgl. Anm. 334, S. 167-187.

12. Die gegenwärtige linguistische Situation des Deutschen im Banat

Für die Beschreibung der aktuellen sprachlichen Situation des Deutschen im Banat und der Besonderheiten des Wortschatzes und der Grammatik als Phänomene der rumänien-deutschen Interferenz verspricht die Verwendung der Kontrastiven Linguistik fundierte Ergebnisse, da sie auf die Erfassung und Deskription spezifischer Unterschiede zweier Sprachsysteme ausgerichtet ist.

12.1. Definition und Stellung der Kontrastiven Linguistik

Die aus dem Englischen übernommenen Termini "Contrastive Linguistics" bzw. "Contrastive Grammar" und deren deutsche Übersetzung gehen gemeinsam auf die lateinischen Wurzeln „contra" und „stare" zurück³⁵¹. „Kontrastive Linguistik" (KL) oder „Kontrastive Grammatik" ist definiert als „eine vergleichende sprachwissenschaftliche Beschreibungs- und Analysemethode, bei deren möglichst detaillierten 'Vergleichen' das Hauptinteresse nicht auf den Gemeinsamkeiten, sondern auf den 'Kontrasten' oder Abweichungen zwischen den beiden – oder mehreren – verglichenen Sprachsystemen bzw. Subsystemen liegt"³⁵².

Die KL legt den Schwerpunkt, vorwiegend aus didaktischen Gründen, auf die Unterschiede der Sprachsysteme, aber aus praktischen Gründen ist eine vorausgehende Analyse der Gemeinsamkeiten beider Sprachen unumgänglich, um die interessierenden Kontraste aufzufinden.

Die KL verzichtet auf die diachrone Betrachtungsweise und stellt die synchronen – formalen wie inhaltlichen – Ähnlichkeiten bzw. Unterschieden bei der Betrachtung in den Mittelpunkt. Von der Methode her gehört die KL zur „deskriptiven", d.h. der beschreibenden Sprachwissenschaft im Unterschied zur „normativen" Grammatik, wie sie in Schulgrammatiken früher verstanden wurde.

Zusammenfassend kann die KL als eine „synchrone, eher die typologischen Unterschiede herausstellende, deskriptive und vergleichende sprachwissenschaftliche Methode"³⁵³ definiert werden.

12.2. Transfer und Interferenz

Weinreich³⁵⁴ hat in seinem Buch „Languages in Contact" mit der Beschreibung des Sprachkontakts und der daraus sich ergebenden Beeinflussung der beteiligten Sprachen die ersten Schritte einer wissenschaftlichen Untersuchung dieses Gebietes unternommen. Er verwendet dabei zum ersten Mal die Begriffe *Transferenz* für „Übernahme" und *Transfer* für „übernommenes Element", so wie *Interferenz* für eine „(das System L2 störende) Übernahme/Entlehnung aus L1".

Juhász³⁵⁵ definiert die Begriffe *Transfer* als den „bewussten Vergleich oder den spontanen Einfluss des muttersprachlichen Zeichens in der Richtung, dass der Sprachausübende nicht gegen die Norm der Fremdsprache verstößt", und *Interferenz* als eine „durch

³⁵¹ Kluge, E./Mitzka, W. (1975): *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*, Berlin/New York, 21. Auflage.

³⁵² Rein, Kurt (1983): *Einführung in die Kontrastive Linguistik*, Darmstadt, S. 95ff.

³⁵³ Ebenda

³⁵⁴ vgl. Anm. 179.

³⁵⁵ vgl. Anm. 180, S. 9 und S. 459.

Beeinflussung von Elementen einer anderen oder der gleichen Sprache verursachte Verletzung einer sprachlichen Norm bzw. Prozess dieser Beeinflussung“.

„Solche Normverletzungen können sehr diffizile Formen annehmen, wie z.B. die am schwersten zu fassenden ‚stilistischen Besonderheiten‘ – etwa in Form einer Überrepräsentanz von Parallelismen mit der Muttersprache, die in dieser Häufigkeit bei einem Muttersprachler nicht so vorkämen, oder die Bevorzugung von Lexemen gleicher Wurzel, die, ohne eine andere Bedeutung angenommen zu haben, manchmal doch andere Konnotationen oder emotionale Nuancen aufweisen und so stilistisch noch den Fremden verraten können“³⁵⁶. Robert Lado definiert die Transfererscheinung als „die bewusste oder unbewusste Übernahme muttersprachlicher Gewohnheiten in die Zielsprache. Ist die Übernahme einer solchen Gewohnheit in die Zielsprache möglich, liegt eine Lernerleichterung vor; stört die in die Zielsprache übernommene Gewohnheit den Lernprozess, tritt Interferenz auf, und der Sprachlerner sieht sich zusätzlichen Lernschwierigkeiten gegenüber“³⁵⁷.

Cîrstea³⁵⁸ zählt einige Redewendungen aus dem „Dictionar frazeologic roman“³⁵⁹ als Transfererscheinungen auf:

rum.: *a avea ochii pe cineva* – dt.: *ein Auge auf jemanden haben* (S. 383)

rum.: *a tine pe cineva sub papuc* – dt.: *jemanden unter dem Pantoffel haben/halten* (S. 617)

rum.: *a fi satul pana in gat de ceva* – dt.: *etwas bis an den Hals satt haben* (S. 515)

Orthographische, aus dem Rumänischen transferierte Schreibweisen der Wörter *Telefon*, *Fotografie*, *Telegraf* (rum. *telefon*, *fotografie*, *telegraf*) sind nicht mehr als Fehler klassifiziert, da diese laut neuester deutscher Orthographie als richtig gelten.

Andere Transfererscheinungen sind erkennbar in der

- wörtlichen Übersetzungen von Wortgruppen

rum.: *ferma de stat* – dt.: *die Staatsfarm*

Jede Sprache verfügt über schwach idiomatische semantische Zonen, die den Transfer durch die Herstellung von Gleichwertigkeiten zwischen den Sprachen ermöglichen. Wenn aber diese Zonen nicht dasselbe Darstellungssystem und nicht die gleiche Strukturwiedergabe haben, kommt es zum negativen Transfer, zur Interferenz. Hier ist auch das Phänomen der „falschen Freunde“ zu beobachten.

Transfer: rum.: *Mi-am format* o parere despre tine.

dt.: Ich *habe* mir eine Meinung über dich *gebildet*.

Interferenz: rum.: *Am format* numarul tau de telefon.

dt.: Ich *habe* deine Telefonnummer *gebildet* (statt *gewählt*).

Dadurch kann es zur „ungenauen“ bis „falschen“ Wortwahl kommen, d.h. zu falschen Übersetzungen, also zur Verletzung der Norm, was aber nicht kommunikativ dysfunktional wirken muss und deshalb bei der Bewertung besonders zu behandeln ist.

Erika Neumann³⁶⁰ zeigt, dass bei dem Ausdruck *in Bewegung bringen* – *a pune in miscare* ein Transfer möglich ist, während es bei demselben Verb *bringen* auch andere sprachliche Äquivalente im Rumänischen gibt: *zu Fall bringen* – *a face sa cada*

zum Explodieren bringen – *a face sa explodeze*

³⁵⁶ Ebenda.

³⁵⁷ Lado, Robert (1967): *Moderner Sprachunterricht*, Aus dem Amerikanischen übertragen, Max Hueber Verlag, München, S. 229.

³⁵⁸ Cîrstea, Ute (1989): *Lucrare metodico-stiintifica pentru obtinerea gradului didactic I*, Facultatea de Filologie, Universitatea Timisoara, S. 11.

³⁵⁹ Mantsch, Heinrich/Anuței, Mihai/Kelp, Helmut (1979): *Dictionar frazeologic roman-german*, Editura Stiintifica si Enciclopedica, Bucuresti.

³⁶⁰ Neumann, Erika (1981): *Die Funktionsverbgefüge und ihre Bedeutung für die Aktionsarten*, in: *Beiträge zur deutsch-rumänischen kontrastiven Grammatik*, Viertes Kolloquium des Kollektivs zur DRKG, Bd. II, Bukarest, 14-15 November, S. 41.

12.3. Ursachen der Interferenz- und Sprachfehler

Die Interferenz- und Sprachfehler der Gymnasialschüler haben mehrere Ursachen, davon sind die wichtigsten:

- außerhalb der Schule und in der Familie wird nur Rumänisch gesprochen
- die Schüler sprechen in den Pausen untereinander vorwiegend Rumänisch
- die für die Spracherziehung vorgesehene Stundenanzahl ist relativ gering
- die meisten Übungen in den Lehrbüchern befassen sich mit der Syntax und der Morphologie, wenige mit den Ausdrucksfehlern, und fast keine mit den Fehlern aufgrund von Interferenzen
- in einigen Spezialfächern unterrichten rumänische Lehrer³⁶¹

Somit erfolgt die Verbesserung der Ausdrucksweise nur in den Deutschstunden oder den „Deutscharbeitskreisen“. Trotzdem sollte jeder Schüler unabhängig vom späteren Beruf bestrebt sein, sich eine angemessene Ausdrucksweise anzueignen. Eine korrekte Sprachbeherrschung in Wort und Schrift aber ist wichtig und stellt ein persönliches Spiegelbild des Denkens, Fühlens und des erreichten Zivilisationsgrades dar. Milicescu³⁶² betont diesbezüglich, „die Art und Weise, wie wir sprechen und schreiben, ist die beste Selbstcharakteristik, die wir uns geben können“.

³⁶¹ vgl. Anm. 360, S. 15f.

³⁶² Milicescu, St. (1965): *Exprimarea orală și scrisă a elevilor în orele de limbă și literatură română; îmbogățirea vocabularului și nuanțarea lexicului*, în: *Limbă și literatură* 10, S. 354.

13. Formen der Interferenzen aus dem Rumänischen im Deutschen

Da im Banat mehrere Nationalitäten zusammenlebten und fast jeder zweite Bürger zwei oder mehrere Sprachen gebrauchte, gab es eine gegenseitige Beeinflussung und einen fehlerhaften Gebrauch aller dieser Sprachen. Diese Erscheinung, die als sprachliches Erbe noch in der Gegenwart nachwirkt, heißt in der Sprachwissenschaft *Interferenz* und kommt am häufigsten beim Erlernen einer Fremdsprache vor. Der Lernende überträgt unbewusst bestimmte Fügungen, bzw. setzt bestimmte Bedeutungen eines Lautkörpers seiner Sprache auch bei der entsprechenden Bedeutung innerhalb der anderen Sprache voraus. In der deutschen Sprachinsel Banat, wo die Amts- und Staatssprache eine andere (also Rumänisch) als die Muttersprache ist, sind auch Interferenzfehler beim Gebrauch der Muttersprache unvermeidlich. Die Rumäniendeutschen sind sich in der Regel dessen nicht bewusst, obwohl sie natürlich bestrebt sind, an der deutschen Sprache festzuhalten. Infolgedessen haben sich je nach Sprachniveau in dem Deutsch der Rumäniendeutschen Interferenzen so eingebürgert, dass Romanismen oder Lehnübersetzungen sogar in die geschriebene Sprache eingedrungen sind.

Peter Kottler hat wiederholt in sprachdidaktischer Absicht auf solche Interferenzen hingewiesen, die in der rumäniendeutschen Pressesprache, aber auch im Alltag vorkommen, und diese Abweichungen in verschiedenen sprachlichen Bereichen zum praktischen Lehr/Lernziel der „Förderung des normgerechten Gebrauchs der Sprache und des Bewusstmachens von Interferenzen zum Zweck ihrer Vermeidung...“³⁶³ gemacht.

13.1. Die semantische Interferenz (Bedeutungserweiterung oder Bedeutungsverschiebung)

Die semantische Interferenz ist bei lautähnlichen oder lautgleichen Wörtern anzutreffen, d.h. bei den sogenannten "false friends", bei denen die formale Übereinstimmung zur falschen inhaltlichen Gleichsetzung führt. Die Schüler sollen die Bedeutung des Wortes exakt verstehen, damit dies für sie nicht eine leere Formel bleibt. Die Erweiterung des Wortschatzes ist schwerer zu leisten, als eine grammatische Regel zu lernen. Deshalb ergeben sich im Sprachgebrauch auch sehr viele Ausdrucksfehler, die auf eine unzureichende Aneignung des Wortschatzes beruhen. Da die Schüler in Rumänien die deutsche Hochsprache erlernen wollen, werden im folgenden einige Beispiele solcher Abweichungen vom Binnendeutschen gebracht und erläutert, damit diese in Zukunft vermieden werden.

Für die Erklärung der Wörter aus dem binnendeutschen Raum wurden das *Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache* (WDG) von Ruth Klappenbach und Wolfgang Steinitz, *Das Deutsche Wörterbuch* von Gerhard Wahrig und der erste Band des *Grossen Dudens* verwendet.

Das Wort *Abonnement* erfährt unter dem Einfluss des rumänischen *abonament* eine Bedeutungserweiterung und wird für die Bezeichnung von Bus- bzw. Straßenbahnabonnement verwendet. Im Binnendeutschen spricht man bei Verkehrsmitteln von einer *Zeitkarte* (*Monats- oder Wochenkarte*). Der gängige Begriff *Abonnement* bezieht sich dagegen ausschließlich auf das Anrecht, Theater- oder Konzertkarten zu erwerben oder "den festen Bezug von Zeitungen und Zeitschriften"³⁶⁴.

³⁶³ Ebenda.

³⁶⁴ vgl. Anm. 352.

Amphitheater aus dem Rumänischen *amfiteatru* bedeutet Hörsaal in einer Universität oder Hochschule, während es im Deutschen das antike, dachlose Rundtheater bezeichnet.

Statt des deutschen Wortes *Dramatiker* wird das Wort *Dramaturg* (!) aus dem Rumänischen *dramaturg* für *secretar literar al unui teatru* verwendet und bewahrt so die ursprüngliche griechische Bedeutung. Einen speziellen Begriff für den Stückeschreiber gibt es in der rumänischen Sprache nicht.

In der deutschen Sprachwissenschaft bezeichnet man als *Fragment* ein unvollständiges oder ein unvollständig überliefertes Werk. Dem abweichenden Gebrauch des rumänischen *fragment* für den Teil eines vollständigen Werkes entspricht im Binnendeutschen der Terminus *Auszug*³⁶⁵.

Unter *Kollege* versteht man im Deutschen den Mitarbeiter am selben Arbeitsplatz, nicht aber unter Schülern und Studenten wie beim rumänischen *coleg*. Deutsch heißt dieser *Schulkamerad*, *Klassenkamerad* bzw. *Studienkollege* oder *Kommilitone*.

Das Substantiv *Strand* erfährt wie das rumänische *strand* eine Bedeutungserweiterung und dient auch als Bezeichnung für ein künstlich angelegtes Wasserbecken, deutsch *Freibad*. In ähnlicher Weise umfasst der rumäniendeutsche Begriff *Thermalstrand* die hochdeutsche Bedeutung *Thermalbad*. Nach dem WDG (S. 3617) steht das Wort „Strand“ für eine "sandige Flachküste" oder "sandige langgestreckte Badestelle an einem See oder Fluss"³⁶⁶.

Im Deutschen gebraucht man für eine Person mit abgeschlossener Hochschulausbildung das Wort *Akademiker*. In Anlehnung an das rumänische *academician* ist im Rumäniendeutschen hierfür die Bezeichnung *Akademienmitglied* üblich.

Der synonyme Gebrauch von *Appartment* und dem binnendeutschen *Wohnung* führt zu einer Bedeutungsübertragung. Unter *Appartment* versteht ein Deutscher „eine komfortable Kleinstwohnung aus einem Zimmer, Bad und Küche“³⁶⁷, ein Rumäne dagegen eine *Wohnung*.

Eine Bedeutungsentlehnung aus dem Rumänischen *factura* erfährt das Wort *Faktur*, welches im Deutschen nur für "Rechnung" oder "Lieferschein", im Rumäniendeutschen jedoch auch für *Veranlagung*, *Natur* oder *Artung* verwendet wird.

Vom Rumänischen beeinflusst sind auch folgende Sätze: „Ich *trage* (!) dich *bei* (!) mich nach Hause“. Im Rumänischen kann man nämlich sagen „Te *duc la mine acasa*“, im Deutschen verwendet man dagegen das Verb *bringen*, und statt *bei mich* (!) sollte *zu mir* gebraucht werden, also „Ich *bringe dich zu mir nach Hause*“.

Adjektive, die im Deutschen zwei oder mehrere Formen für eine rumänische Variante haben, werden manchmal unrichtig verwendet. Für das Rumänische *tare* wird im Deutschen *hart* oder *stark* gebraucht. „Er ist ein *harter* (!) Mensch“, oder „Das Ei ist *stark* (!) gekocht“ sind richtig: „Er ist ein *starker* Mensch“ und „Das Ei ist *hart* gekocht“.

³⁶⁵ Kottler, Peter (1985): *Semantische Interferenzen in der rumäniendeutschen Pressesprache*, in: *Analele Universitatii din Timisoara*, Seria Filologie, vol. XXIII, S. 21-27.

³⁶⁶ Ebenda.

³⁶⁷ vgl. Anm. 344.

Unter dem Einfluss des Rumänischen werden manchmal Verben gebildet, die in der deutschen Sprache nicht üblich sind. Es handelt sich meist um Tätigkeitswörter lateinischen Ursprungs³⁶⁸, an die das Suffix *-ieren* angefügt wird, „aber die Übertragung der rumänischen Bedeutung ins Deutsche ist manchmal fehlerhaft, da sich die semantische Sphäre nur partiell oder gar nicht deckt“³⁶⁹. Daher sollte ein gedrucktes Wörterbuch oder ein elektronisches Wörterbuch aus dem Internet zu Rate gezogen werden, um zu prüfen, ob es das Wort im Deutschen überhaupt gibt.

Eine Auswahl von Verben, die dem Rumänischen nachgebildet wurden und die in dieser Form im Deutschen nicht anzutreffen sind³⁷⁰:

Resolvieren (!) (rum. a rezolva) wird weitgehend für „erledigen, regeln, durchführen“ verwendet. Im Duden³⁷¹ ist dieses Wort als „veraltet für beschließen“ angegeben. Darum sind die Sätze „Ich habe etwas in der Stadt zu *resolvieren*(!)“ und „Ich habe drei Mathematikaufgaben *resolviert*“ vom Standpunkt der Hochsprache aus falsch. Richtig ist: „Ich habe etwas in der Stadt *zu erledigen*“ und „Ich habe drei Mathematikaufgaben *gelöst*“. *Visitieren* (!) (rum. a vizita) ist das Verb zum Substantiv *Visite / Visitation* und bedeutet „das Durchsuchen des Gepäcks oder den amtlichen Besuch eines vorgesetzten Geistlichen in den ihm unterstellten Gemeinden zur Erfüllung der Aufsichtspflicht“. Eine Stadt kann man also nicht *visitieren*(!), sondern nur besichtigen. Falsch: „Wir *visitieren*(!) die Stadt Temeschburg“. Richtig: „Wir *besichtigen* die Stadt Temeschburg“.

<i>affischieren</i> (!) -	rum.: a afisa ceva dt.: <i>aushängen, bekanntmachen</i>
<i>rekuperieren</i> (!) -	rum.: a recupera dt.: <i>nachholen</i>
<i>sich enervieren</i> (!) -	rum.: a se enerva dt.: <i>sich aufregen</i>
<i>pedallieren</i> (!) -	rum.: a pedala; dt.: <i>in die Pedale treten</i>
<i>aktionieren</i> (!) -	rum.: a ac iona dt.: <i>handeln, agieren</i>
<i>planifizieren</i> (!) -	rum.: a planifica dt.: <i>planen</i>
<i>antrainieren</i> (!) -	rum.: a se antrena dt.: <i>trainieren</i>
<i>numerotieren</i> (!) -	rum.: a numerota dt.: <i>nummerieren</i>
<i>konfiskieren</i> (!) -	rum.: a confisca dt.: <i>konfiszieren, beschlagnahmen</i>
<i>tastieren</i> (!) -	rum.: a tasta dt.: <i>tasten</i>
<i>absolutisieren</i> (!) -	rum.: a absolutiza dt.: <i>verabsolutieren</i>

³⁶⁸ Reinhardt, W. (1966): *Wird ein Werkstück ‚gelackt‘, ‚belackt‘ oder ‚lackiert‘*, in: *Deutsch als Fremdsprache* 2, S.43-44.

³⁶⁹ Viorel, Elena/Suciu, Anita-Carmen (1977): *Zu einigen Interferenzerscheinungen auf lexikalischer Ebene bei Deutsch sprechenden Rumänen*, in: Kelp, Helmut (Hrsg.): *Germanistische Linguistik in Rumänien 1958-1983. Eine Textauswahl*, Kriterion Verlag, Bukarest, 1993, S. 261-269.

³⁷⁰ Ebenda, S. 265.

³⁷¹ Duden (2006): *Die deutsche Rechtschreibung*, 24., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage, Dudenverlag, Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich, S. 849.

parkieren (!) – rum.: a parca
dt.: *parken*
korrektieren (!) – rum.: a corecta
dt.: *korrigieren, verbessern*

Andere semantische Interferenzen aus dem Rumänischen:

die Planifizierung - rum.: planificarea
dt.: *die Planung*
die Absolutisierung – rum.: absolutizarea
im Deutschen nur als *Verabsolutierung* vorhanden
die Uniformisierung – rum.: uniformizarea
im Deutschen nicht vorhanden, es könnten dafür *Einförmigkeit* oder
Uniformierung stehen
die Zootechnie – rum.: zootehnie
dt.: *die Zootechnik* (Tierpflege)
der Jubilar – rum.: jubiliar
dt.: *der Jubilar*
die Dynamisation – rum.: dinamizarea / accelerarea
dt.: *die Beschleunigung, die Dynamisierung*
in plus – rum.: in plus
dt. nicht gebräuchlich, wird im Sinne von *zu viel* verwendet

der Uragan - rum.: uragan
dt.: *der Orkan*
der Gegenstand – rum.: obiect de invatamant
(in der Schulsprache) dt.: *das Unterrichtsfach*

die Unentschuldigte – rum.: nemotivată
(in der Schulsprache) dt.: *die Abwesenheit*

Cîrstea³⁷² zählt noch andere Beispiele für wörtliche Übersetzungen von Ausdrücken auf, die im Deutschen eine andere Bedeutung haben:

Die *familiare Umgebung (!)* oder *familiarische Umgebung (!)* (rum. mediu familiar) sind keine üblichen deutschen Wendungen, treten aber im Rumäniendeutschen nicht selten auf. Diese Ausdrücke können als eine Kreuzung von der deutschen und der rumänischen Wortgestalt angesehen werden. Im Deutschen steht hierfür die Wendung *familiäre Bindungen*, wobei auch die Lebensbedingungen im Familienleben oder die Atmosphäre in der Familie gemeint sind.

„Meine Tochter studiert bei *ohne Fregvenze (!)*“ ist ein Satz, der unter mehreren Gesichtspunkten falsch ist. Das rumänische „fara frecventă“ wird nicht *ohne Frequenz* übersetzt, sondern es heißt *Fernstudium*, welches die Bedeutung „studieren“ schon einschließt. Also kann man das Verb *studieren* nicht verwenden, weil es sonst die Tautologie „Meine Tochter *studiert (!) im Fernstudium*“ ergäbe. Ebenfalls sind zwei aufeinanderfolgende Präpositionen wie zum Beispiel in der Wendung *bei ohne Frequenz (!)* nicht richtig. Es wäre also angebracht, die Form *ein Fernstudium machen* zu verwenden, also „Meine Tochter macht ein *Fernstudium*“.

³⁷² vgl. Anm. 358, S. 23f.

Im Rumäniendeutschen gibt es auch eine doppelte Interferenz, die sich sowohl auf die Form als auch auf den Sinn des deutschen Wortes bezieht, wie es die Beispiele in der folgenden Tabelle zeigen:

Wort	rum. Wort	Rumän.-dt. Bedeutung	dt. Bedeutung
aktivieren	a activa	wirken, sich betätigen, aktiv sein	in Tätigkeit setzen
promovieren	a promova	in die nächste Klasse versetzt werden	den Dokortitel erlangen
die Promotion	promotie	Absolventenjahrgang	Erlangung bzw. Verleihung der Doktorwürde
die Brigade	brigada	künstlerische Brigade	Kulturgruppe
die Dokumentationsreise	calatorie de documentare	Dokumentationsreise	Forschungsreise
internieren	a interna	im Spital internieren	ins Krankenhaus einliefern
das Kabinett	cabinet	ärztliches Kabinett	Sprechzimmer
multiplizieren	a multiplica	Rechnungsvorgang	Texte kopieren
kopieren	a copia	Täuschung während einer Prüfungsarbeit	abschreiben
programmieren	a programa	eine Reise programmieren	planen, vormerken
Rotation der Kader	rotatia cadrelor	Rotation der Kader	Wechsel im Amt
das Niveau	nivel	Niveau	Geschoss, Etage
konsakriert	consacrat	namhaft, anerkannt	eine liturgisch geweihte Person oder Sache
äußerst gut dokumentiert	bine documentat	gut unterrichtet und bewandert	bewiesen, belegt, beurkundet
Maschine	masina	Lastkraftwagen	mechanischer Antrieb, Flugzeug
Stundenplan	orar	Öffnungszeiten, Sprechstunde	nur im Zusammenhang mit Unterrichtsstunden gebraucht

Auch *parada modei* wird meist wörtlich *Parademode* (!), *Modeparade* (!) übersetzt. Das Wort *Parade* bedeutet im Deutschen laut Duden³⁷³: „1) Truppschau, Vorbeimarsch militärischer Verbände, prunkvoller Aufmarsch; 2) Anhalten eines Pferdes oder Gespannes (im Reit- oder Rennsport); 3) Abwehr eines Angriffs (besonders im Fecht- und Boxsport), bei Ballspielen: Abwehr durch den Torhüter“. Der rumänische Ausdruck könnte also nur in der Bedeutung „prunkvoller Aufmarsch“ verwendet werden. *Modeparade* (!) ist dagegen ein Interferenzwort, hochsprachlich heißt es richtig *Modenschau*.

³⁷³ *Der große Duden*, Bd. 1-10, Bibliographisches Institut, Dudenverlag, Mannheim.

Die wörtliche Übersetzung von *cultura generala* ist *Generalkultur* (!) oder parallel dazu *Allgemeinkultur* (!), richtig aber *Allgemeinbildung*. Der Satz „Jeder Schüler sollte eine *weite Allgemeinkultur* haben“ heißt korrekt „Jeder Schüler sollte eine *umfassende Allgemeinbildung* haben“. *Weit* (!) wurde hier für das rumänische *largă* verwendet, *umfassend* wäre passender gewesen.

Wenn es in einem Satz heißt „Der Autor spricht die *literarische Sprache*“, so sollten die Begriffe *Literatursprache* oder *Hochsprache* verwendet werden. *Literarische Sprache* (!) ist die wörtliche Übersetzung von *limba literara*. In diesem Fall wurde das rumänische Adjektiv auch im Deutschen als Adjektiv übersetzt, obwohl es im Deutschen dafür ein zusammengesetztes Substantiv gibt.

„Mir gefällt es, Bücher aus der *Universalliteratur* (!) zu lesen“ heißt korrekt „Ich lese gerne Werke der *Weltliteratur*“. *Universal* bedeutet „allgemein, gesamt, die ganze Welt umfassend“, wird aber in der Verbindung mit *Literatur* nicht gebraucht. Bei diesem Satz könnte man auch die Wendung *mir gefällt es* als eine Entlehnung aus dem Rumänischen, nämlich *mie-mi place* ansehen.

In der vorausgehenden Fehlersammlung zeigen sich viele Bedeutungsentlehnungen, die auf der Polysemie rumänischer Wörter beruhen. Diese semantische Auffälligkeit ist auf das Phänomen der Interferenz zurückzuführen, die manchmal in besonders verdichteter Weise als „false friends“, also als Wendungen scheinbarer sprachlicher Nähe auftreten und zu massiven inhaltlichen Missverständnissen führen können.

Die rumänische und die deutsche Sprache haben zum Teil ein gemeinsames Erbe in Gestalt der lateinischen Sprache und ihres Fortwirkens, das man mit dem pauschalen Begriff des Eurolateinischen beschreiben kann. Im Lauf der Jahrhunderte hat sich das tradierte Sprachgut nicht unverändert erhalten, sondern formale und semantische Veränderungen erfahren, so dass ein Teil des gemeinsamen Erbes die ursprüngliche Erscheinungsform bewahrt hat, während andere Teile sich in unterschiedlichen Richtungen entwickelt haben. Diese formale und semantische Diskrepanz ist auch die Wiege der falschen Freunde, die sich in total falsche und in partiell falsche Freunde unterscheiden lassen. Zur ersten Gruppe gehören die formgleichen oder –ähnliche Lexempaare gemeinsamer Herkunft oder zufälliger formaler Gleichheit mit völlig unterschiedlicher Bedeutung, die zweite, viel umfangreichere Gruppe umfasst die Lexempaare, die mindestens eine gemeinsame Bedeutungsvariante besitzen, aber daneben auch differierende Bedeutungen aufweisen. Einen Überblick über diese spezielle Form deutsch - rumänischer Interferenzen bietet Elena Viorel in ihrem Artikel *Möglichkeiten und Verfahren handlungsbezogener Kommunikation. Falsche Freunde im eurolateinischen Kontext*, der von der Gesellschaft der Germanisten Rumäniens (GGR) im Internet veröffentlicht wurde³⁷⁴. Die folgenden Beispiele sind weitgehend dieser Arbeit entnommen.

„False friends“ aufgrund rumänisch - deutscher Interferenz:

- **eigentliche falsche Freunde**
Alimente (dt.) - ugs. für Unterhaltszahlungen, besonders für nicht eheliche Kinder³⁷⁵
alimente (rum.) - Nahrungsmittel

³⁷⁴ URL: <http://www.ggr.ro>

³⁷⁵ vgl. Anm. 371, S. 171.

akkordieren (dt.)- vereinbaren, einen Lohnvertrag abschließen
a acorda (rum.) - stimmen: ein Musikinstrument stimmen
schenken: *a acorda atentie* / Aufmerksamkeit schenken

Cafeteria (dt.) - Restaurant mit Selbstbedienung
cofetarie (rum.) - Konditorei

fidel (dt.) - guter Laune, heiter
fidel (rum.) - treu

penibel (dt.) - genau, sorgfältig
penibil (rum.) - peinlich

Prokurist (dt.) - Bevollmächtigter
procuror (rum.) - Staatsanwalt

- partielle falsche Freunde mit rumänischer Bedeutungserweiterung
Analyse (rum.dt.) - chemische Analyse / ärztlicher Befund

Intervention (rum.dt.) – Eingriff (med.) / Eingreifen (Sport) / Rede

Protektion (rum.dt.) - sich der Protektion einer Person erfreuen / Sonderbedeutung: Umweltschutz

Zone (rum.dt.) - Bereich / Sonderverbindung: Hügelland, exklusives Wohngebiet

kultiviert (rum.dt.) - kultivierter (gebildeter) Mensch / bepflanzter oder bestellter Acker

arrangieren (rum.dt.) – einrichten / (Schüler in die Bänke arrangieren) / in Ordnung bringen
(Bücher in der Bibliothek arrangieren) / frisieren (die Haare arrangieren)

assistieren (rum.dt.) - bei der Operation assistieren / hospitieren

konsultieren (rum.dt.) – einen Arzt konsultieren / nachschlagen (eine Zeitschrift konsultieren)

- partielle falsche Freunde mit deutscher Bedeutungserweiterung
Prädikat (dt.) – das Prädikat in der Grammatik / Bewertung oder Einstufung

Provision (dt.) – Vorrat / Vermittlungsgebühr

13.2. Lehnübersetzungen

Ebenfalls in Aufsätzen und in der mündlichen Sprache der Schüler erscheinen Wörter oder Wortformen, die es im Deutschen nicht gibt, aber als Entlehnungen aus dem Rumänischen von ihnen oft verwendet werden. Die Lehnübersetzungen sind in der Struktur der deutschen Wörter sichtbar: Das rumänische Verb *a pansa* kommt als *pansieren* (!) oder *pansamieren* (!) vor. So sollte der Satz „Der Arzt *pansiert/pansamiert* (!) seine Hand“ richtig „Der Arzt *verbindet* seine Hand“ heißen. Unter der Formulierung „Das Banat ist

eine gut *dezvoltierte* (!) Region“ ist die Feststellung „Das Banat ist eine wirtschaftlich entwickelte Region“ zu verstehen.

Bei der sprachlichen Untersuchung mit Schülern des Lenau-Gymnasiums, die im Kapitel 13 näher beschrieben und ausgewertet werden wird, fielen rumänische Wörter auf, denen sie eine deutsche Schreibweise beigelegt hatten. Die Schüler verwendeten lieber die veränderten Formen, weil sie täglich der rumänischen Ausgangsform und der unrichtigen Transferform begegneten, die ihnen natürlicher Weise immer vertrauter wurden. „Der *Pix* (!) ist blau“, „Inge schreibt lieber mit *Piksen*“ (!), „Sie zeichnet mit *Kariokas* (!)“, „Wir sollen eine *Fische* (!) *komplettieren* (!)“, „Mutter kaufte vom *Aprozar* (!) Kartoffeln ein“. „Ich trinke gern *Suk* (!)“. „Die Noten werden im *Karnett* (!) eingetragen“. „Im Gebirge schlafen wir in der *Kabane* (!)“. Diese Sätze sollten richtig so lauten: „Der *Kugelschreiber* ist blau“, „Inge schreibt lieber mit *Kugelschreiber*“, „Sie zeichnet mit *Filzstiften*“, „Wir sollen ein *Einschreibeformular* ausfüllen“, „Mutter kaufte im *Gemüseladen* Kartoffeln ein“, „Ich trinke gern *Limonade*“, „Die Noten werden im *Notenbuch* eingetragen“, „Im Gebirge schlafen wir in der *Schutzhütte*.“

Andere Beispiele für Wortentlehnungen aus der rumänischen Sprache³⁷⁶:

<i>der Turmblock</i> -	rum.: bloc turn dt.: <i>das Hochhaus</i>
<i>die Milchfabrik</i> -	rum.: fabrica de lapte dt.: <i>die Molkerei</i>
<i>das Muskelfieber</i> -	rum.: febrǎ muscularǎ dt.: <i>der Muskelkater</i>
<i>der Autobahnhof</i> -	rum.: autogarǎ dt.: <i>der Busbahnhof</i>
<i>der zweiäugige Gasherd</i> -	rum.: aragaz cu douǎ ochiuri dt.: <i>der zweiflammige Gasherd</i>
<i>der Restaurantwaggon</i> -	rum.: vagon restaurant dt.: <i>der Speisewagen</i>
<i>das Polytechnische Institut</i> -	rum.: Institutul Politehnic dt.: <i>die Technische Hochschule</i>
<i>die Kanzlei</i> -	rum.: cancelarie dt.: <i>das Lehrerzimmer</i>
<i>der Katalog</i> -	rum.: catalogul dt.: <i>das Klassenbuch</i>
<i>die Lehrernorm</i> -	rum.: norma unui profesor dt.: <i>die wöchentliche Stundenanzahl eines Lehrers, Stunden-</i> <i>deputat</i>
<i>die Titularisierung</i> -	rum.: titularizare dt.: <i>die Prüfung zur Verbeamtung eines Lehrers</i>
<i>das Definitivat</i> -	rum.: definitivat dt.: <i>die Referendarsprüfung eines jungen Lehrers (zweites</i> <i>Staatsexamen)</i>
<i>das Orfelinat</i> -	rum.: orfelinatul dt.: <i>das Waisenhaus</i>
<i>das Bankett</i> -	rum.: banchet dt.: <i>die Abschlussfeier (an der Schule oder Universität)</i>

³⁷⁶ Kottler, Peter (1981): *Beiträge zur deutsch-rumänischen kontrastiven Grammatik. Interferenzen im Wortschatz der rumäniendeutschen Pressesprache*, 14.-15. November, Bukarest, S. 201f.

13.3. Interferenzen im Bereich der Phraseologie

In diesem Teil werden einige phraseologische Fügungen, Wortgruppen und Redewendungen (Syntagmen) analysiert, die den immer größer werdenden Einfluss der rumänischen Sprache auf die deutsche Sprache zeigen. Dabei werden viele rumänische Formulierungen ganz übernommen oder andere deutsche Wortbildungen sind durch das Rumänische geprägt.

- Syntagmen aus dem Rumänischen

Eine Sonderform stellt die wörtliche Übertragung rumänischer Syntagmen ins Deutsche dar, bei der bestimmte Fremdwörter sowohl im Rumänischen wie im Deutschen vorhanden sind, im Deutschen aber nicht in zusammengesetzten Ausdrücken verwendet werden. Markante Beispiele dieser Interferenzform sind:

sich aus etwas Probleme machen – für: sich Gedanken machen über

rum.: *a-si face probleme din ceva*

jemandem eine Moral machen -

für: jemandem eine Strafpredigt halten

rum.: *a face cuiva o morala*

im Thema sein -

für: Kenntnis von etwas haben / informiert sein

rum.: *a fi in tema*

die Präsenz machen -

für: die Anwesenheit feststellen

rum.: *a face prezenta*

mit jemandem in Korrespondenz sein – für: mit jemandem korrespondieren

rum.: *a fi cu cineva in corespondenta*

- wörtliche Übertragung rumänischer Syntagmen (ohne Fremdwörter) ins Deutsche

in erster Reihe (rum.dt.) – für: in erster Linie

rum.: *in primul rand*

den Zug verlieren (rum.dt.) – für: den Zug versäumen

rum.: *a pierde trenul*

das Kind in die Schule tragen (rum.dt.) – für: das Kind in die Schule bringen

rum.: *a duce copilul la scoala*

eine Note nehmen (rum.dt.) – für: eine Note / Zensur bekommen

rum.: *a lua o nota*

mein gewesener Freund (rum.dt.) – für: mein ehemaliger Freund

rum.: *fostul meu prieten*

die Prüfungssession (rum.dt.) - für: Prüfungsperiode

rum.: *sesiune de examene*

ein solider Mensch (rum.dt.) - für: ein korpulenter Mensch

rum.: *un om solid*

ein komischer Mensch (rum.dt.) - für: ein lustiger Mensch
rum.: un om comic

jemandem die Figur machen (rum.dt.) – für: jemandem einen Streich spielen
rum.: a-i face cuiva figura

Was macht ihr noch? (rum.dt.) - für: Wie geht es euch?
rum.: Ce mai faceti?

jemanden mit offenem Mund lassen - für: jemanden in Erstaunen versetzen
rum.: a lasa cu gura cascata

Eine wörtliche Übersetzung der rumänischen Wendung „a-si lua notite“ heißt „*sich* Notizen *nehmen*“ (!) statt „*sich* Notizen *machen*“, „*mit der Maschine gehen*“ (!) (rum.: a merge cu ma ina) statt „*mit dem Auto fahren*“, „*sich den Kopf waschen*“ (!) (rum.: a se spala pe cap) statt „*sich die Haare waschen*“, „*sich mit den Rollschuhen geben*“ (!) (rum.: a se da cu rolele) statt „*mit den Rollschuhen fahren*“, „*Der letzte Band von Harry Potter wurde in Verkauf gegeben*“ (!) (rum.: Ultimul volumul cu Harry Potter s-a pus in vanzare) statt „*Der letzte Band von Harry Potter wurde zum Kauf angeboten*“, „*er hat die Telefonverbindung genommen*“ (!) (rum.: a luat legătura telefonica) statt „*er hat die Telefonverbindung aufgenommen*“, „*lustige Momente*“ (rum.: momente vesele) statt „*unterhaltsame Einlagen*“ (den Schülern ein völlig unbekannter Begriff), „*den Gescheiten machen*“ (!) (rum.: a face pe desteptul) statt „*den Klugen spielen*“, „*sich sein Wort treten*“ (rum. a-si calca cuvantul) statt „*sein Wort brechen*“, „*auf Messern stehen*“ (rum. a sta pe cutite) statt „*auf Nadeln sitzen*“, „*jemanden im Ballon nehmen*“ (!) (rum.: a lua pe cineva in balon) statt „*sich über jemanden lustig machen*“, „*jemandem Wort schicken*“ (rum.: a trimite vorba) statt „*jemanden benachrichtigen*“, „*im Hotel sitzen/stehen*“ (rum.: a sta la hotel) statt „*sich im Hotel aufhalten*“, „*es machte sich (!) Morgen*“ (rum.: s-a facut dimineata) statt „*es wurde Morgen*“.

Beispiele für wörtliche Übersetzungen fester Wortverbindungen und Redewendungen:

ein Telefon geben (!) - rum.: a da telefon
dt.: *anrufen*

eine Prüfung geben (!) - rum.: a da examen
dt.: *eine Prüfung ablegen*

eine Prüfung nehmen (!) – rum.: a lua examenul
dt.: *eine Prüfung bestehen*

eine Aufnahmeprüfung halten – rum.: a se ține un examen de admitere
dt.: *eine Aufnahmeprüfung abhalten*

Hilfe geben – rum.: a da ajutor
dt.: *Hilfe gewähren oder leisten*

die Verbindung geben – rum.: a da legătura
dt.: *jemanden (telefonisch) weiterverbinden*

einen Freundschaftsbesuch rum.: a întreprinde o vizită

<i>unternehmen -</i>	dt.: <i>einen Besuch abstaten</i>
<i>die Ergebnisse heben -</i>	rum.: a lua rezultatele dt.: <i>die Ergebnisse abholen</i>
<i>mit elf Stimmen für –</i>	rum.: cu 11 voturi pentru dt.: <i>mit elf Stimmen dafür</i>
<i>der Film rollt -</i>	rum.: filmul rulează dt.: <i>der Film läuft</i>
<i>ich habe acht Jahre –</i>	rum.: am 8 ani dt.: <i>ich bin acht Jahre alt</i>
<i>Semesterarbeiten/ Kontrollarbeiten bringen –</i>	rum.: a aduce lucrările de control dt.: <i>Semesterarbeiten/Kontrollarbeiten zurückgeben</i> oder <i>verbessern</i>
<i>zehn bei Englisch –</i>	rum.: 10 la engleză dt.: <i>eine Zehn in Englisch</i>
<i>was hast du ihnen gegeben?</i> ³⁷⁷ (in der Lehrersprache)	rum.: ce le-ai dat? dt.: <i>was hast du sie schreiben lassen?</i>
<i>hast du kalt? –</i>	rum.: i-e frig? dt.: <i>ist dir kalt?</i>

Es könnten noch viele Beispiele dieser Art aufgezählt werden, die die Schüler ständig verwenden. Deutschlehrer sollten diese Normverstöße sofort korrigieren, damit die Schüler die falschen Formen nicht weiter gebrauchen und sich einprägen.

Auch außerhalb der Schule übernehmen manche Sprecher der Banater Mundart aus dem Rumänischen typische phraseologische Fügungen³⁷⁸:

in die Newoje kumme = in Not geraten (rum.: nevoie = die Not)

sei Paschok treiwe = seinen Spott treiben (rum.: batjocura = der Spott)

Tschiwane hale = zu einer Plauderei kommen (rum.: a se divani = beraten)

Jaska krien = eine derbe Zurechtweisung erhalten (rum.: iasca = Feuerschwamm, Zunder)

Grische han = Sorgen haben (rum.: grija = Sorge)

Die rumänische Wortverbindung *la pastele cailor* (wörtlich: *zu Ostern der Pferde* im Sinne von *nie*) wurde von der Bevölkerung im Banat und Siebenbürgen übernommen³⁷⁹. In dem Dorf Bakowa heißt diese sprichwörtliche Redewendung *an de Roß ihre Oschtre* und in Lunga *an de Roß ihre Pingschte*. Diese phraseologischen Fügungen stellen in ihrer

³⁷⁷ vgl. Anm. 192, S. 225ff.

³⁷⁸ Wolf, Johann (1966): *Die phraseologischen Fügungen in den Banater deutschen Mundarten*, in: Kelp, Helmut (Hrsg.) (1993): *Germanistische Linguistik in Rumänien 1958-1983*, Kriterion Verlag, Bukarest, S. 113-123.

³⁷⁹ Richter, Gisela (1966): *Zur Bereicherung der siebenbürgisch-sächsischen Mundart durch die rumänische Sprache*, in: *Forschungen zur Volks- und Landeskunde* 3, S. 50.

Bildhaftigkeit eine deutliche kulturelle Verbindung der Mundartssprecher zu ihrer bäuerlich geprägten Lebenswelt dar. .

13.4. Interferenzen in der Rechtschreibung³⁸⁰

Die im folgenden aufgeführten Normabweichungen auf dem Gebiet der Orthographie sind Schüleraufsätzen entnommen und können auf den Einfluss der rumänischen Schreibweise zurückgeführt werden, die auf verschiedenen Wegen Einlass in die deutsche Sprache gefunden hat:

Die Anpassung lautähnlicher deutscher Wörter an das rumänische Schriftbild gehorcht festen Regeln der phonetischen Annäherung, die auch noch in der graphischen Fixierung zu erkennen ist:

- Die Verwechslung der Buchstaben **c – k** und/oder **i – j**:
 - *das Subjekt* (rum.: subiectul) wird entweder *Subiekt* (!) oder *Subject* (!) geschrieben
 - *objektiv* (rum.: obiectiv) – *obiektiv* (!) oder *objectiv* (!)
 - *kollektiv* (rum.: colectiv) – *kolektiv* (!) oder *colektiv* (!)
 - *Amerika* (rum.: America) – *America* (!)
 - *das Praktikum* (rum.: practica) – *das Practicum* (!)
 - *der Mechaniker* (rum.: mecanicul) – *der Mekaniker* (!)
 - *die Technik* (rum.: tehnica) – *die Tehnik* (!)

- Die Verwechslung **ph – f** und/oder **ä – e, z – s, ie - i**:
 - *die Atmosphäre* (rum.: atmosfera) – *die Atmosfäre* (!) oder *die Atmosphere* (!)
 - *die Phantasie* (rum.: fantezia) – *die Fantazie* (!), *die Fantazi* (!) oder *die Phantasi* (!)
 - *die Chemie* (rum.: chimie) – *die Chemi* (!)
 - *das Prädikat* (rum.: predicatul) – *das Predikat* (!)
 - *die Morphologie* (rum.: morfologie) – *die Morfologie* (!) oder *die Morfologi* (!)
 - *die Präposition* (rum.: prepozitie) – *die Preposition* (!)
 - *das Benzin* (rum.: benzina) – *das Bensin* (!)

- Die Verwechslung **t –z, s – z** und/oder **ie – i, v - w**:
 - *die Demokratie* (rum.: democratie) – *die Demokrazie* (!) oder *die Demokrazi* (!)
 - *sozial* (rum.: social) – *sotial* (!)
 - *die Vegetation* (rum.: vegetatia) – *die Vegetazion* (!) oder *die Wegetation* (!)
 - *die Vase* (rum.: vaza) – *die Vaze* (!) oder *die Waze* (!)

- Das Weglassen des doppelten Konsonanten:
 - *intelligent* (rum.: inteligent) – *inteligent* (!)
 - *die Ballade* (rum.: balada) – *die Balade* (!)
 - *der Professor* (rum.: profesorul) – *der Profesor* (!)
 - *die Grammatik* (rum.: gramatica) – *die Gramatik* (!)
 - *korrekt* (rum.: corect) – *korekt* (!)
 - *das Kompott* (rum.: compot) – *das Kompot* (!)

³⁸⁰ vgl. Anm. 358, S. 21ff.

Andere Rechtsschreibfehler, die sehr oft vorkommen, haben ihren Ursprung in der Dehnung der Vokale, der Groß- und Kleinschreibung sowie der Getrennt- bzw. Zusammenschreibung. Im Rumänischen werden alle Gattungsnamen und die häufig gebrauchten Anredeformel klein geschrieben.

z. B. ...wir danken *Ihnen* für *Ihren* Brief.

rum.: ...*va multumim pentru scrisoarea dumneavoastra.*

Im Gegensatz dazu wird der eigentliche Briefanfang nach der Anrede und dem Komma groß geschrieben.

Liebe Freundin,

voller Freude habe ich *Deinen* Brief erhalten....

rum.: Draga prietena,

Cu bucurie am primit scrisoarea ta....

Die Nominalisierungen werden nur im Rumänischen klein geschrieben.

das Gelesene – rum.: *cititul*

das Ich – rum.: *eul*

die Acht – rum.: *optul*

Die meisten Probleme der Schüler kommen in der Getrennt- und Zusammenschreibung der Verben vor, da es im Rumänischen keine zusammengesetzten Verben gibt.

Ich will den Berg *hinaufgehen*. – rum.: Eu doresc sa urc muntele.

Fazit:

Die fehlerhafte Rechtschreibung hat ihre Gründe sowohl in der Interferenz als auch in der mangelhaften Beherrschung der orthographischen Regeln oder auch in der Unaufmerksamkeit der Schüler. In den hier entwickelten Computerübungen wird gezielt auf solche Fehler eingegangen, die unter dem Einfluss der dominierenden Sprache entstanden sind. Nur durch wiederholtes Üben können die Schüler auf die richtige deutsche Schreibweise aufmerksam gemacht und zu ihr geführt werden.

13.5. Interferenzen im grammatischen Bereich³⁸¹

Auch der grammatische Bereich als die stabilste Komponente einer Sprache ist der Einwirkung einer anderen Sprache ausgesetzt. Im Satzbau sind leichte „Einbrüche“ punktuell möglich, während die Struktur sehr selten einer Veränderung unterliegt. Man kann aber nicht vom „Fehlen von Obernamen in der Morphologie“ sprechen, wie Kurt Rein³⁸² betont. Die häufigsten Interferenzerscheinungen treten in der Wortstellung und im Gebrauch der Präpositionen auf.

Manche Schüler sind vom **Genus des sinnnahen rumänischen Substantivs** beeinflusst und übertragen dessen grammatisches Geschlecht auf das deutsche Substantiv. Folglich wird auch der Artikel falsch gewählt.

Das Mädchen ist im Deutschen ein Neutrum, wird aber meistens in den Relativsätzen als Femininum wie im Rumänischen (rum.: o fata – doua fete) gebraucht, obwohl es zuerst als Bezugswort grammatisch richtig verwendet wird: „Das Mädchen, *die* dort steht, ist meine Schwester“. Dasselbe geschieht beim deutschen Hauptwort *das Kind* (rum.: un copil – doi copii): „Ein Kind, *der* im Hof spielte, kam zu mir“.

Die meisten Verwechslungen geschehen zwischen dem Maskulinum und dem Neutrum:

der (!) Geldstück (rum.: banul - Sg.m.) statt *das* Geldstück

³⁸¹ vgl. Anm. 358, S. 31ff.

³⁸² vgl. Anm. 177, S. 145.

der (!) Nest (rum.: cuibul - Sg.m.) statt *das* Nest
der (!) Ziel (rum.: elul Sg.m.) statt *das* Ziel

Falsche Pluralformen:

In der Pluralbildung zeigen sich Fehler naturgemäß nicht an den Artikelformen, sondern in den Wortendungen. So heißt es:

Materiale (!) (rum.: materiale) statt *Materialien*
Fossile (!) (rum.: fosile) statt *Fossilien*
Akte (!) (rum.: acte) statt *Akten* (amtliche Schriftstücke)
Atlasse (!) (rum.: atlase) statt *Atlanten*
Kaktusse (!) (rum.: cactusi) statt *Kakteen*

Die Possessivpronomen werden manchmal im unrichtigen Kasus verwendet, weil die rumänische Form der falschen im Deutschen entspricht. Die Sätze „Inge traf *seine* (!) Mutter im Kaufladen“ oder „Die Berge mit *seine* (!) Schönheiten...“ nach dem Rumänischen *mama sa, frumusetile sale* heißen richtig: „Inge traf *ihre* Mutter im Kaufladen“, „Die Berge mit *ihren* Schönheiten...“. Im zweiten Fall wurde auch die Endung -n des Dativs Plural beim Possessivpronomen weggelassen, was sehr oft bei Schülern vorkommt.

Eine andere Interferenzerscheinung ist die Verwendung eines **Personalpronomens** dort, wo es im Deutschen überflüssig ist. „Ich schreibe *mir* (!) die Hausaufgaben“. Rumänisch sagt man „*eu imi fac temeale*“, aber im Deutschen ist die Form ohne das Dativobjekt richtig: „Ich schreibe die Hausaufgaben“. Die Sätze „Ich habe *mir* (!) den Ball verloren“ (rum.: *eu mi-am pierdut mingea*), „ich habe *mir* (!) die Ferien bei den Großeltern verbracht“ (rum.: *mi-am petrecut vacanta la bunici*), „ich *hole* (!) mir (!) die Schultasche“ und „ich *hole* (!) *mir* (!) das Fahrrad und gehe (!) draußen“ (rum. *imi iau bicicleta si plec afara*) lauten korrekt: „Ich habe den Ball verloren“, „ich habe die Ferien bei den Großeltern verbracht“, „ich nehme die Schultasche“ und „ich *nehme* das Fahrrad und gehe *nach* draußen“. Hier kommen sogar drei Fehler vor: statt *nehmen* verwenden die Schüler das veraltete österreichische Verb *holen*, und vor den Lokaladverbien setzen sie keine Präposition, was auch als Interferenz auf das Rumänische zurückzuführen ist: „Ich gehe (!) rechts“ statt „Ich gehe *nach* rechts“.

Oft kommt es vor, dass im Rumänischen ein Reflexivpronomen dort gebraucht wird, wo im Deutschen ein Possessivpronomen steht. Statt „Er zeigte *sich* (!) die Wohnung“ (rum.: *El isi arată locuinta*), „die Schüler packen *sich* (!) die Bücher ein“ (rum.: *Elevii isi impacheteaza/aduna cartile*) heißt es richtig „Er zeigte *seine* Wohnung“, „die Schüler packen *ihre* Bücher ein“.

Reflexive rumänische Verben sind nicht reflexiv im Deutschen, werden aber mit Reflexivpronomen gebraucht. „Eva begegnet *sich* (!) mit ihrer Freundin“ (rum.: *Eva se intilnește cu prietena sa.*), „wir erschrecken *uns* (!), wenn wir eine Maus sehen“ (rum.: *Ne speriem, când vedem un soarece*), „die Kinder spielten *sich* (!) im Hof“ (rum.: *Copiii se joacă în curte*), „ich sehe *mich* mit Mark erst am Freitag“ (rum.: *Ma vad cu Mark abia vineri*) und „man kann *sich* die Zeitung *abonnieren*“ (rum.: *Ziarul se poate abona*) lauten richtig „Ich begegne meiner Freundin“, „wir erschrecken, wenn wir eine Maus sehen“, „die Kinder spielten im Hof“, „ich sehe/treffe Mark erst am Freitag“ und „man kann die Zeitung abonnieren“. Umgekehrt können im Rumänischen nicht-reflexive Verben im

Deutschen reflexiv gebraucht werden: „Sie haben verspätet“ (rum.: Ei au intarziat) statt „Sie haben *sich* verspätet“.

Schwierigkeiten treten auch in der Unterscheidung zwischen der Richtungs- (wohin?) und Ortsangabe (wo?) auf, die beide im Rumänischen durch **das Adverb** *acolo* ausgedrückt werden. Daraus erklärt sich ein Satz wie „Ich *gehe* (!) mit dem Fahrrad *dort* (!)“ (rum.: Eu merg cu bicicleta *acolo*), der eine Entstellung von „Ich *fahre* mit dem Fahrrad *dorthin*“ ist.

Die Schüler verwenden unter dem Eindruck des rumänischen *foarte mult* bei der Verbindung eines Verbs mit dem Adverb im Superlativ den Ausdruck *sehr viel*: „Ich liebe das Tanzen *sehr viel* (!)“ (rum.: Imi place dansul *foarte mult*) oder „sie freute sich *sehr viel* (!) *für* (!) das Geschenk“. Im Deutschen wird hier für den verstärkenden Ausdruck das Wort *sehr* eingefügt, die Sätze lauten also richtig „Ich liebe das Tanzen *sehr*“ oder „sie freute sich *sehr über* das Geschenk“.

Das temporale Adverb *de atunci* wird häufig mit Hilfe einer wörtlichen Übersetzung als *von damals* wiedergegeben, so dass der rumänische Satz *De atunci* n-am mai văzut-o im Deutschen nicht mit der richtigen Zeitangabe *seither* beginnt, sondern mit der fehlerhaften Wortwahl als „*Von damals* (!) habe ich sie nicht mehr gesehen“ erscheint.

Statt der temporalen **Konjunktion** *als* wird häufig *wann*, *wenn* an die Spitze eines Nebensatzes gestellt, da für einen Rumäniendeutschen eine Übersetzung des rumänischen *când* mit *wann* oder *wenn* näher liegt im Vergleich zu einer Übersetzung mit *als*³⁸³. Vor diesem Hintergrund sagt man „*Wann* (!) wir am Meer waren...“ (rum.: *când* am fost la mare...) statt „*Als* wir am Meer waren...“, „*Wenn* (!) der Winter kam...“ (rum.: *când* a venit iarna...) statt „*Als* der Winter kam...“.

Unter dem Einfluss des rumänischen *ca* wird statt *dass* die Konjunktion *denn* (!) gebraucht, z.B. „Christine wusste, *denn* (!) er kommt“ (rum.: Christine stia, *ca* vine) oder „er sagte, *denn* (!) er *kann* (!) die Aufgabe lösen“ (rum.: El a spus, *ca* poate rezolva problema) anstelle der richtigen Sätze „Christine wusste, *dass* er kommt“ oder „er sagte, *dass* er die Aufgabe *lösen kann*“. Im Standarddeutsch ändert sich die Wortfolge des Nebensatzes, das Verb tritt ans Satzende. Solche Fehler erscheinen bei den Schülern meistens beim Gebrauch der Modalverben, da im Rumänischen das Prädikat eines Nebensatzes immer seine Zweitstellung hinter der Konjunktion behält.

Die unterordnende Konjunktion bei indirekten Fragesätzen *daca* wird mit der konditionalen Konjunktion *wenn* übersetzt, obwohl in diesem Sinnzusammenhang ausschließlich *ob* zu verwenden ist. Der rumänische Satz „Ea întreaba, *daca* trenul are intarziere“, der richtig mit „Sie fragt, *ob* der Zug Verspätung hat“ zu übersetzen ist, erhält die nahezu unverständliche Form „Sie fragt, *wenn* (!) der Zug Verspätung hat“.

Auch mehrteilige Konjunktionen werden nicht immer richtig verwendet, wie die Übertragung der rumänischen Doppelkonjunktion *si* bei Aufzählungen zeigt, die im Deutschen ausschließlich als *sowohl ... als auch* erscheinen kann. Der rumänische Satz „*Si* fratele *si* sora merg la munte“ darf nicht mit „*Auch* (!) der Bruder *und* (!) die Schwester fahren ins Gebirge“ wiedergegeben werden, und auch die Übersetzung „*Und* (!) Andreea *und auch* (!) Sonja können gut schwimmen“ (rum.: Si Andreea si Sonja inoata bine) muss verbessert werden, so dass die Sätze richtig „*Sowohl* der Bruder *als auch* die Schwester

³⁸³ Eine ausführliche Klassifizierung temporaler Nebensätze im Rumänischen und weitere Beispiele zum Problem der unterordneten Konjunktionen und ihrer Wiedergabe im Deutschen siehe Kapitel 13.2.

fahren ins Gebirge“ bzw. „*Sowohl Andreea als auch Sonja können gut schwimmen*“ lauten.

Da beim Gebrauch der **Präpositionen** sehr viele Fehler vorkommen, die ganz oder teilweise durch die Interferenz bedingt sind und gleichsam ein negatives Kennzeichen der Rumäniendeutschen darstellen, muss hier auf diesen Aspekt besonders eingegangen werden.

Bei den Präpositionen *pe – auf, la – bei/zu, catre – gegen, dupa – nach/hinterher, de (pe)/din – von, intre – zwischen, inainte – bevor, in – in, cu – mit, peste/despre – über, pentru – für* stehen mehrere Übersetzungsvarianten je nach Textzusammenhang zur Verfügung, doch werden bei der Formulierung des Präpositionalausdrucks ein Verhältniswort gewählt, das im gegebenen Kontext sinnwidrig ist. Wenn der rumänische Satz „*Ma uit pe fereastra*“ in der Bedeutung „Ich schaue *zum* Fenster hinaus“ mit „Ich schaue *auf* (!) dem Fenster hinaus“ wiedergegeben wird, bedeutet dies einen groben Verstoß gegen die deutsche Idiomatik.

Sagt man auf Rumänisch *a invinge pe cineva*, so wird im Deutschen dafür *jemanden besiegen* verwendet. Die Präposition *pe* als Merkmal des rumänischen Akkusativs hat in einem deutschen Satz keine sinntragende Funktion und muss deshalb unübersetzt bleiben. Die Feststellung „*Stefan cel Mare ii invinge pe turci in batalia de la Vaslui*“ lautet in der deutschen Fassung richtig „Stefan der Große besiegt die Türken *in* der Schlacht *bei* Vaslui“, eine Aussage „Stefan der Große siegt *auf* (!) die Türken *bei* (!) der Schlacht *von* (!) Vaslui“ würde sprachliches Dunkel über die historischen Ereignisse breiten.

Schüler finden bei der Präposition *pe* ein reiches Angebot sprachlicher Missgriffe, die zu Übersetzungsversuchen wie „Ich wohne *auf* (!) *der Straße* (!) Luminii“ für rumänisch „*Eu locuiesc pe strada Luminii*“, „wir gehen *auf* dem Stadion“ oder „Lieder *auf* Texte von Goethe“ führen. Eigentlich sollte es heißen „Ich wohne *in* der *Luminiistraße*“, „wir gehen *ins* Stadion“ oder „Lieder *nach* Texten von Goethe“.

Trotz der Vielfalt deutscher Präpositionen herrscht offensichtlich unter Rumäniendeutschen beim Gebrauch der Verhältniswörter eine Präferenz von *bei*, die so stark ist, dass die im Zusammenhang notwendigen Präpositionen wie *an, während, auf, in, zu* beiseite gelassen werden. Diese Beobachtung lässt sich besonders bei der Verwendung der rumänischen Präposition *la* machen, durch die eine Vielzahl von örtlichen oder zeitlichen Verhältnissen beschrieben werden kann. Der häufige, fast stereotype Einsatz dieser Präposition führt im Sinne einer Interferenz auch bei den Deutsch sprechenden Bewohnern des Banats und Siebenbürgens zur Verwendung eines im Gebrauch dominierenden Verhältniswortes, so dass das Wort *bei* gleichsam eine sprachliche Patentlösung darstellt.

So ist es nicht überraschend, dass die rumänischen Sätze „*Eu merg la bunici*“ (dt.: Ich fahre *zu* den Großeltern), „*A fost frumos la Ineu*“ (dt.: Es war schön *in* Ineu), „*La spectacol m-am impiedicat*“ (dt.: *Während* des Auftritts stolperte ich), „*Fata de masa este rupta la colt*“ (dt.: Das Tischtuch ist *an* der Ecke zerrissen), „*Noi mergem des la Dunare*“ (dt.: Wir fahren oft *an die* Donau) und „*Banii se afla la banca*“ (dt. Das Geld liegt *auf* der Bank) von den Schülern oft mit einer stereotypen Verwendung der Präposition *bei* übersetzt werden. Außerdem ergeben sich Schwierigkeiten für die Schüler, da sie bei Ortsangaben mit Präpositionen nicht nach punktueller Lage (Frage: wo?) und Richtung (Frage: wohin?) unterscheiden.

Das Phänomen der Interferenz wirkt sich auch in der Verbindung der Präposition *despre/peste* mit der stereotypen Übersetzung *über* aus, die die Wahl sinnvoller Varianten verhindert. Deshalb wird der rumänische Satz „Fiecare om are o dată în via a visul său *despre* marea iubire“ fälschlicherweise mit „Jeder Mensch hat einmal im Leben seinen Traum *über* (!) die große Liebe“ wiedergegeben, obwohl der zentrale Ausdruck der „Traum *von* der großen Liebe“ heißen muss.

Für die Präposition *in* – deutsch: *in, im* werden oft andere Verhältniswörter in einer Übersetzung verwendet. Die Wendungen „man sieht *im* Bild schöne Berge“ und „man wohnt *in* Miete“ verdrängen die richtige Lösungen „man sieht *auf* dem Bild schöne Berge“ und „man wohnt *zur* Miete“.

Auch die Übersetzung der Präposition *catre* ausschließlich mit *gegen* führt zu falschen Sätzen. „Er geht *gegen* das Haus“ (rum. El merge *catre* casa), „Rotkäppchen geht *gegen* den Wald“ (rum. Scufita Rosie se îndreapta *catre* padure), „Dienstleistungen *an* die Bevölkerung“ (rum. servicii *catre* populatie) heißen richtig „Er geht *nach* Hause“, „Rotkäppchen geht *in/auf* den Wald *zu*“, „Dienstleistungen *für* die Bevölkerung“.

Fazit:

Hier wurden einige Beispiele aus Schülerarbeiten zusammengestellt, die typisch für den Einfluss der rumänischen Sprache auf die deutsche sind. Der Gebrauch von Präpositionen birgt besondere Gefahren, Sprachfehler entstehen zu lassen. Weitere interferenzbedingte Abweichungen bei der Verwendung deutscher Präpositionen sind in dem elektronischen Programm (Kap. 13) verzeichnet.

Reinholz³⁸⁴ ist der Meinung, dass es schwer sei, „den Einfluss des Rumänischen von dem der Stadtsprache oder der Mundarten zu trennen, da Interferenzen (z.B. im Verbalbereich, bei den Präpositionen oder bei der Negation) bereits zur kollektiven Verhaltensweise geworden sind und zur rumäniendeutschen ‚Norm‘ gehören.“ Sie bezieht sich auch auf sprachliche Besonderheiten der Sprachinselsituation bei den verwendeten Schulbezeichnungen: „Die kodifizierte deutsche Sprachnorm lässt sich nicht immer mit speziellen Gegebenheiten des rumäniendeutschen oder gar rumänischsprachigen Alltags vereinbaren (als Beispiel sei nur erwähnt, dass ‚Bakkalaureat‘ nicht einfach mit ‚Abitur‘ übersetzt werden kann, auch nicht ‚Lyzeum‘ mit ‚Gymnasium‘ u. dgl.“

Im Rumäniendeutschen gibt es diesbezüglich folgende Schulbezeichnungen:

rum.: scoala primara –	rum.-dt.: <i>die Primarschule</i> dt.: <i>die Grundschule</i>
rum.: gimnaziul –	rum.-dt.: <i>das Gymnasium</i> (für die Klassen 5-8) dt.: <i>das Gymnasium</i> (für die Klassen 5-12)
rum.: liceul –	rum.-dt.: <i>das Lyzeum</i> (für die Klassen 9-12) dt.: <i>das Gymnasium</i> (für die Klassen 5-12)

13.6. Interferenzen im Bereich des Satzbaus

In der Wortstellung ist die Interferenz besonders auffällig, und zwar wird der prädikative Rahmen von vielen Schülern nicht beachtet, da die zusammengesetzten Tempusformen im Rumänischen nicht getrennt werden. Unbewusst wird die rumänische **Wortfolge** im deutschen Satz angewendet und der Schüler verstößt somit gegen die Regel der deutschen Grammatik.

³⁸⁴ vgl. Anm. 192, S. 67.

„Er *ist gegangen* (!) in die Schule“ (rum.: El *a mers* la coala), „der Lehrer *hat* uns nichts *aufgegeben* (!) zu schreiben“ (rum.: Profesorul nu *ne-a dat* nimic de invatat) oder „gestern *ist* sie *gegangen* (!) mit ihrem Hund in den Wald“ (rum.: Ieri, ea *a mers* cu cainele în padure) sind Beispiele fehlender Klammerstellung in Sätzen, in denen sie im Deutschen üblich ist. Richtig lauten die Sätze: „Er *ist* in die Schule *gegangen*“, „der Lehrer *hat* uns nichts zu schreiben *aufgegeben*“ oder „gestern *ist* sie mit ihrem Hund in den Wald *gegangen*“.

Trennbare zusammengesetzte Verbformen gibt es in der rumänischen Sprache nicht. Deshalb werden diese von den Schülern manchmal nicht getrennt oder die trennbare Partikel wird nicht ans Ende gesetzt oder einfach nicht geschrieben. „Wir *ankommen* (!) um drei Uhr in Temeswar“ (rum.: Noi *ajungem* la ora trei in Timisoara), „sie *schreibt ab* (!) die Übung“ (rum.: Ea *copiază* exercitiul) oder „wir schicken ihnen die Adresse“. Richtig heißt es: „Wir *kommen* um drei Uhr in Temeswar *an*“, „sie schreibt die Übung *ab*“ oder „wir schicken ihnen die Adresse *zu*“.

Der **deutsche Infinitiv** steht hinter den Objekten und Adverbialbestimmungen des Satzes an letzter Stelle. Der Infinitiv mit *zu* entspricht oft der rumänischen Form mit *sa*, und die Schüler wenden die rumänische Wortfolge an, die eine enge Verbindung des Infinitivs mit dem übergeordneten Verb vorsieht. Es heißt dann „Das Kind beginnt *zu laufen* (!) im Hof“ (rum.: Copilul incepe *sa fuga* in curte) statt „das Kind beginnt im Hof *zu laufen*“. Bei der Verwendung eines Modalverbs wird der Infinitiv auch nicht immer an das Ende des Satzes gesetzt. „Wir *sollen lösen* (!) alle Aufgaben“ (rum.: Trebuie *sa rezolvam* toate problemele) statt „wir sollen alle Aufgaben *lösen*“.

Ebenfalls ein Problem hinsichtlich der Wortfolge ist für Schüler die **Stellung des Dativobjekts vor dem Akkusativobjekt** bei Substantiven. Das ändert sich aber, wenn das Dativobjekt durch ein Pronomen ausgedrückt wird. Im Rumänischen gibt es diesbezüglich keine feste Regel. Die rumänischen Sätze „*Îi daruiesc flori* mamei“ bzw. „*eu i le daruiesc*“ werden oft in der fehlerhaften Wortfolge „Ich schenke *die Blumen* der Mutter“ bzw. „ich schenke *ihr* sie“ statt „ich schenke *der Mutter* die Blumen“ bzw. „ich schenke *sie* ihr“ wiedergegeben.

Im Rumänischen können im **Vorfeld des finiten Verbs** mehrere Satzglieder stehen, im Deutschen aber nur ein Satzglied. Eine fehlerhafte Übersetzung des Satzes „*intr-o zi fratele sau a primit o bicicleta*“ führt zu „Eines Tages *sein Bruder* (!) hat ein Fahrrad bekommen“, der rumänische Satz „*acum toti a teapta autobuzul*“ kann als „jetzt *alle* (!) warten auf den Bus“ falsch übersetzt werden, und der Satz „*eu cu sora mea mergem la plimbare*“ zeigt in der deutschen Fassung „ich *mit meiner Schwester* (!) gehen spazieren“ einen typischen Verstoß gegen die Regeln der Wortfolge. Richtig heißen die Sätze natürlich „eines Tages hat *sein Bruder* ein Fahrrad bekommen“, „jetzt warten *alle* auf den Bus“ oder „ich gehe *mit meiner Schwester* spazieren“.

Die Negation nicht wird nicht immer an die richtige Stelle gesetzt. Im Deutschen steht sie immer hinter der Personalform des Verbs, im Rumänischen dagegen vor dem finiten Verb. Die Sätze „Ich *nicht* (!) habe ein Fahrrad“ (rum.: Eu *nu am* o bicicleta), „ich *nicht* (!) spreche Deutsch“ (rum.: Eu nu vorbesc germana) heißen richtig „ich habe *kein* Fahrrad“ bzw. „ich spreche *nicht* Deutsch“. Beim Imperativ im Deutschen steht die Negation immer nach dem finiten Verb, während sie im Rumänischen an erster Stelle steht. „*Nicht* sprich so laut!“ (rum.: *Nu vorbi asa de tare!*) heißt korrekt „Sprich *nicht* so laut!“

Die richtige **Reihenfolge der Attribute** im Rumänischen wird unverändert ins Deutsche übernommen, so dass das Genitivattribut hinter allen anderen Attributen steht: „die Preise für das Jahr 2005 des Literaturkreises“ (rum.: *premiile pentru anul 2005 ale cercului literar*) sollte „die Preise des Literaturkreises für das Jahr 2005“ lauten.

In den elektronischen Übungsvorschlägen im Kapitel 13 sind weitere Beispiele aus dem Bereich des Satzbaus mit dem Ziel aufgeführt, diese Interferenzfehler zu beseitigen.

13.7. Interferenzerscheinungen in der gesprochenen Sprache

In der gesprochenen Sprache wie auch in der Aussprache einiger Fremdwörter gibt es Interferenzerscheinungen:

<i>ist auf der Wand</i> –	rum.: este pe perete dt.: <i>hängt an der Wand</i>
<i>ein großes Sekret</i> –	rum.: un mare secret dt.: <i>ein grosses Geheimnis</i>
<i>spielt sich ständig</i> –	rum.: se joaca dt.: <i>spielt ständig</i>
<i>muss erst approbiert werden</i> –	rum.: trebuie aprobat mai intai dt.: <i>muss erst genehmigt werden</i>
<i>war falsch inkadriert</i> –	rum.: a fost gresit incadrat dt.: <i>war falsch eingeordnet</i>
<i>ein Memorium machen</i> –	rum.: a face un memoriu dt.: <i>Einspruch erheben</i>
<i>intellektuell arbeiten</i> –	rum.: a lucra intelectual dt.: <i>geistig arbeiten</i>
<i>horchen auf ihn</i> –	rum.: ascultă pe el dt.: <i>ihm gehorchen</i>

Die Wörter *Horizont*, *Benzen*, *Azur* werden im Rumänischen mit einem stimmhaften *-s-/z/* ausgesprochen, das phonetische Äquivalent im Deutschen ist *-ts-*. Die auslautende Silbe des Wortes *Demokratie* hat im Rumänischen und im Rumäniendeutschen die Lautgestalt *-tsi* im Gegensatz zur deutschen Aussprache *-ti*.

Das *x-* in der anlautenden Silbe *ex-* wird zum Beispiel bei den Wörtern *Examen*, *Exemplar*, *Existenz* im Rumänischen und im Rumäniendeutschen stimmhaft als *[gz]*, im Deutschen stimmlos als *[ks]* ausgesprochen.

Die Betonung bestimmter Wörter wird unbewusst aus dem Rumänischen auf das Deutsche übertragen: im Singular wie im Plural liegt im Rumäniendeutschen die Betonung im Gegensatz zum Deutschen auf der zweiten Silbe, also *Autór*, *Neutrón*, *Protón*, die Pluralbetonung liegt in beiden Sprachen gemeinsam auf der zweiten Silbe.

Bei den meisten altgriechischen Namen ist der griechische Akzent bewahrt: Eurípides, Hérakles, Diónysos³⁸⁵ u.v.a. Außerdem gebraucht das Rumänische viele international verbreitete Fremdwörter häufiger als das Deutsche.

Diese Beispiele fügen sich gut in das Schema von R. Post³⁸⁶ ein, wonach sich die Interferenzhäufigkeit der Sprachebenen umgekehrt zum Grad der Strukturierung verhält

³⁸⁵ vgl. Anm. 336, S. 256.

und das weniger strukturierte lexikalische System besonders anfällig für Interferenzen aus anderen Sprachsystemen ist³⁸⁷.

Fazit:

Die meisten Interferenzfehler erscheinen in den Bereichen der Präpositionen, der Rektion der Verben, des reflexiven oder nichtreflexiven Gebrauchs der Verben, der Wortstellung und der Semantik. Trotz dieser Interferenzen verläuft die Kommunikation der Rumänien-deutschen untereinander reibungslos, das Problem stellt sich „beim Zusammentreffen mit Deutschen aus Deutschland, da es zu Verständigungsschwierigkeiten kommen kann, die man durch ad hoc geschaffene Bildungen zu überbrücken versucht, wenn man feststellt, dass man nicht richtig verstanden wird“³⁸⁸.

Die Aufgabe der Schule ist es, im Deutschunterricht das Phänomen der Interferenzen ins Bewusstsein der Schüler zu heben, nicht aber in dogmatischer Weise einen Kreuzzug gegen die sprachlichen Besonderheiten zu inszenieren. Wichtig ist es, dass die Regeln der deutschen Standardsprache im aktiven Gebrauch zur Verfügung stehen und möglichst fehlerlos angewendet werden. Man kann sogar so weit gehen, die beschriebene Fülle linguistischer Besonderheiten als einen historisch gewachsenen Schatz anzusehen, dem vielleicht in einem größeren Zusammenhang eine innovative Kraft nicht abzusprechen ist. Auch auf die Entstehung einer eigenen rumänischen Regionalsprache (ähnlich wie eine eigene deutsche Hochsprache im Südtirol neben dem österreichischen Deutsch) ist hinzuweisen. Es ist bei eventuell auftretenden Normabweichungen solcher Regionalismen eine Toleranz in der Fehlerbeurteilung zu beobachten.

³⁸⁶ Post, Rudolf (1982): *Romanische Entlehnungen in den westmitteldeutschen Mundarten*, Wiesbaden, S. 11.

³⁸⁷ Rein, Kurt (1997): *Allgemeines kontaktinguistisches Porträt*, in: Goebel, Hans/Nelde, Peter.H./Wölck, Wolfgang (Hrsg.): *Kontaktinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*, 2. Halbband, Walter de Gruyter, New York, S. 1472-1477.

³⁸⁸ Ebenda.

V. Die Rezeption der Kontrastivik und ihre Verwendung im SEI-Programm (System für Erziehungs-Informatik)

14. Die Funktion der Fehleranalyse im computergestützten Deutschunterricht

Der pädagogische Alltag breitet vor dem Lehrer die üppige Fehlervarianz der Schüler aus und führt ihn fast automatisch zu einer Systematisierung der verschiedenen Fehlergruppen. Wenn eine Sortierung nach der linguistischen Klassifizierung durchgeführt wird, hat der Pädagoge gleichsam eine Landkarte der Sprachschwächen seiner Klasse vor Augen. Das im Kapitel 11 untersuchte Material ist auf diesem empirischen Weg gewonnen worden.

Wenn jedoch die Aufgabe besteht, eine Theorie möglicher typischer Fehler zu entwickeln, ist es notwendig, das Werkzeug der Kontrastiven Linguistik zur Fehleranalyse anzuwenden.

14.1. Grundlagen der Fehleranalyse und der Kontrastiven Linguistik

Die Fehlerkunde (FK) wendet die Methode der Fehlerstatistik (FS) und der Fehleranalyse (FA) mit der Absicht an, eine Fehlerbewertung (FB) oder didaktische Maßnahmen zur Reduzierung oder Vermeidung solcher Fehler als „Fehlertherapie“ (FT) für die Praxis zu entwickeln. Nach der englischen „angewandten Linguistik“ ist der Unterschied zwischen *mistake* (Irrtum) und *error* („typischer Systemfehler“ als Verstoß gegen die Regeln) zu beachten. Ähnlich wie bei der Differenzierung Chomskys können nur die „systematischen oder Kompetenzfehler“³⁸⁹ Gegenstand einer Fehleranalyse sein. Der deutsche Ausdruck „Fehleranalyse“ wird zumeist für alle Schritte der Beschäftigung mit Sprachfehlern verwendet.

Die Fehler sind in einer gewissen Abstufung zu klassifizieren³⁹⁰:

- *grammatisch*
- *marginal* (nicht ausdrücklich festgelegte, aber nach dem Sprechsystem mögliche Fälle der Normabweichung)
- *abweichend* (noch stärkere – z.T. aber intentional/stilistisch bedingte – Normabweichungen)
- *ungrammatisch* (inakzeptabel – und deshalb eindeutige Fehler)

Im Fremdsprachenunterricht ist eine solche Differenzierung, noch dazu in dieser Bandbreite, nicht praktikabel. Wenn ein Fehler ungeachtet einer genauen Zuordnung zu einer bestimmten Fehlerkategorie als noch möglich akzeptiert und bei der Bewertung nicht berücksichtigt wird, ist eine solche unpräzise Vorgehensweise sowohl didaktisch wie lernökonomisch unangebracht.

Einen anderen methodischen Ausweg bietet das Konzept der Interimsprache³⁹¹ (aus dem Englischen „Interlanguage“) als Zwischensystem zwischen Ausgangs- und Zielsprache. Selinker³⁹² definiert das englische Wort „Interlanguage“ als „ein System, das sowohl von

³⁸⁹ Chomsky, N. (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge/Mass. (Deutsch: Aspekte der Syntaxtheorie, Frankfurt a.M., 1972).

³⁹⁰ vgl. Anm. 352, S. 100.

³⁹¹ Raabe, H. (1976): *Interimsprache und kontrastive Analyse*, in: *IDS Forschungsbericht* (Einleitung I-VIII), S. 1-31.

³⁹² Selinker, L. (1972): *Interlanguage*, in: *International Review of Applied Linguistics* 10, S. 209-231.

der Muttersprache als auch von der Zielsprache entfernt ist". Corder³⁹³ bezeichnet das System als "Übergangs- oder Durchgangskompetenz" des Lernenden und Nemser³⁹⁴ als "Annäherungssystem". Dabei erwies es sich als sehr wichtig, den individuell wie temporär stark variierenden "Ist - Zustand der Zweitsprache" zu berücksichtigen. Spolsky³⁹⁵ stellt in der Auswertung seiner synchronen Studien fest, dass diese Systeme der Schüler "weder stabil noch weit verbreitet" waren und einen "besorgniserregenden Grad von Variation" aufweisen. Labov³⁹⁶ schlägt vor, statt einer (statisch - statistischen) Kontrastanalyse anhand der Fehler eine "Variabilitäts - Analyse" zu erstellen und die Messung der Sprachvariation von L1→L2 zu beschreiben³⁹⁷. Brown³⁹⁸ kritisiert McNeill³⁹⁹, dass „die allzu enge Verknüpfung des Zweit- / Fremdspracherwerbs mit der Aneignung der ersten oder Muttersprache weder zu einer besseren Erklärung des Zweitspracherwerbs führen kann, noch [...] zu den Erkenntnissen über die Aneignung der ersten Sprache durch das Kind Wesentliches“ beizutragen vermag.

14.1.1. Fehleranalyse und Spracherwerbsforschung

Das sprachlich - didaktische Interesse der Spracherwerbsforschung liegt im Erfassen des jeweiligen Standes der Fremdsprachenkompetenz aufgrund der Fehler. Amerikanische Psycholinguisten wie Chomsky⁴⁰⁰, Menyuk⁴⁰¹ oder McNeill⁴⁰² untersuchten im Anschluss an die vorausgehenden Forschungen Jakobsons⁴⁰³ zum kindlichen Erwerb des Lautsystems die Phasen des Erwerbs der (Erst-)Sprache durch Kinder und ihren Weg einer Grammatikentwicklung. Lange Zeit beschränkten sich die Studien zum Spracherwerb auf den Mutterspracherwerb mit seinen genetischen und besonderen entwicklungsbiologischen Bedingungen sowie den erkenntnispsychologischen Besonderheiten des Kommunizierens mit lautlichen Zeichensystemen im Allgemeinen. Dies sind jedoch Phänomene, die beim Erwerb einer zweiten oder weiteren Sprache sicher in geringem Ausmaß wirksam werden.

Durch die Einführung der psycholinguistischen Grundlagenforschung in den Fremdsprachenunterricht erfuhren die bisher nicht beachteten Fehler eine Aufwertung, und die Beschäftigung mit ihnen gewann über die reine Fehlerbewertung hinaus eine eigene Bedeutung für die Fremdsprachendidaktik. Somit ist das Ziel der Fehlerkunde eine möglichst weitgehende systematische Analyse der ermittelten Fehler in Hinblick auf ihre Genese, sie leistet dadurch zusätzlich einen wichtigen Beitrag zur Erforschung der Interferenz.

³⁹³ Corder, S.P. (1967): *The Significance of Learner's Errors*, in: *IRAL* 5, S. 161-169.

³⁹⁴ Nemser, W. (1971): *Approximative Systems of Foreign Language Learners*, in: *IRAL* 9, S. 115-123.

³⁹⁵ Spolsky, B. (1979): *Contrastive Analysis. Error Analysis. Interlanguage and other Useful Fads*, in: *The Modern Journal* 63/5-6, S. 250-257.

³⁹⁶ Labov, W. (1976): *Sprache im sozialen Kontext 1*, Kronberg.

³⁹⁷ Labov, W. (1978): *Sprache im sozialen Kontext 2*, Königstein.

³⁹⁸ Brown, R. (1973): *A first Language. The Early Stages*, Cambridge, Mass.

³⁹⁹ McNeil, D. (1970): *The Acquisition of Language. The Study of Developmental Psycholinguistics*, New York.

⁴⁰⁰ vgl. Anm. 391.

⁴⁰¹ Menyuk, P. (1963): *A Preliminary Evaluation of Grammatical Capacity in Children*, in: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 429-439.

⁴⁰² vgl. Anm. 14.

⁴⁰³ Jakobson, R. (1972): *Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze*, 2. Auflage, Frankfurt am Main.

14.1.2. Die Fehleranalyse in der Kontrastiven Linguistik

Die Fehleranalyse stellt ein wichtiges Spezialgebiet der (Fremd-)Sprachdidaktik dar. In der behavioristischen Unterrichtsmethodologie wurden Fehler als “ärgerliche, ablenkende, aber unvermeidliche Beiprodukte im Sprachlernprozeß betrachtet”⁴⁰⁴. Als Ergebnis des inzwischen erreichten wissenschaftlichen Fortschritts werden die Fehler systematisch gesammelt und statistisch ausgewertet. Aus deren Analyse können in Analogie zum Erwerb Schlussfolgerungen auch für den Lernprozess beim Erwerb der zweiten Sprache gezogen werden, wobei die Fehler von doppelter Bedeutung sind: sie bieten Hilfe beim Spracherwerb durch eine Differenzierung des Regellernens oder sie liefern wichtige Beweise für das Einsetzen eines eigenen Lernprozesses, der zur sukzessiven Erfassung des neuen Sprachsystems führt. Ebenfalls stellen die Fehler für die Lehrer Indikatoren dar, welche Fortschritte der Schüler auf dem Weg zu dem gesetzten Ziel gemacht hat. Eine Fehleranalyse mit Hilfe der Kontrastiven Linguistik wird damit zu einer der wichtigsten Aufgabe der Fremdsprachendidaktik.

Die Auswertung der Fehler lässt theoretische Schlüsse über die Struktur, Funktion und Typologie der Sprache im Allgemeinen zu. Mit dem Erstellen einer Synopse der systematischen Fehler (“errors”) und durch Weglassen der unsystematischen “mistakes” geht die Fehleranalyse in eine kontrastive Analyse über, die die zu erwartende Interferenzwirkung der beiden beteiligten Sprachsysteme in didaktischer Absicht untersucht⁴⁰⁵. Interessant sind dabei signifikante Parallelen zwischen den Fehlern beim unvollkommenen Erlernen einer Zweitsprache und einigen Entwicklungstendenzen innerhalb des allgemeinen Sprachwandels, den Kiparsky⁴⁰⁶ als eine Art “fehlerhaftes Lernen der Muttersprache durch die nächste Generation” interpretiert. Noch zu differenzierende Gemeinsamkeiten sind die Tendenz zur Sprachverkürzung, zum analytischen Sprachbau oder zur stärkeren Abstraktion. Es handelt sich dabei um dieselben Phänomene, die bei der Sprachmischung als Folge verbreiteter Zweisprachigkeit (wie beim Gastarbeiterdeutsch)⁴⁰⁷ auftreten.

Noch bedeutender ist die genuin fehlerwissenschaftliche Anwendungsseite der Kontrastiven Analyse, deren praktischer Einsatz in der Kategorisierung und der Herleitung der verschiedenen Fehlertypen besteht. Ihre wichtigste Rolle zeigt sich aber in der Aufdeckung der Fehlermöglichkeiten infolge der Systeminterferenzen von L1 und L2.

14.2. Modelle der Fehleranalyse⁴⁰⁸

Um ein sprachliches Modell zu bilden, wird die Realität bewusst reduziert, so dass bestimmte Strukturen um so deutlicher und analog zu dem Modelloriginal abgebildet werden⁴⁰⁹. Ein Modell kann nur so gut sein wie die ihm zugrundeliegende Theorie.

⁴⁰⁴ vgl. Anm. 395.

⁴⁰⁵ vgl. Anm. 391, S.104f.

⁴⁰⁶ Kiparsky, P. (1970): *Historical Linguistics*, in: Lyons, J. (Ed.): *New Horizons in Linguistics*, S. 302, 310ff.

⁴⁰⁷ Pienemann, M. (1977): *Erwerbssequenzen und Lehrprogression*, in: *Wuppertaler Arbeitspapiere zur Sprachwissenschaft*, 38-61.

⁴⁰⁸ Ausführliche Darstellung des Problemfeldes bei Rein, Anm. 352, S. 110ff.

⁴⁰⁹ Herrlitz, W. (1973): *Reduktion der komplexen sprachlichen Kommunikation*, in: *Funk-Kolleg Sprache 1*, 74ff.

14.2.1. Das Modell von Nickel und Wagner

Ein erstes Aufbaumodell der Kontrastiven Linguistik unter dem Aspekt ihrer Anwendung im Fremdsprachenunterricht stammt von Wagner⁴¹⁰ und Nickel⁴¹¹, die annehmen, dass der Zweitspracherwerb zwischen dem 2. und 6., spätestens 10. Lebensjahr "spielend" und in gleicher Weise wie die Aneignung der Muttersprache erfolgt. Dabei bildet sich eine eigene "Kindergrammatik" aus, die durch die korrigierende Umgebungssprache zur "Erwachsenengrammatik" erweitert wird. Dieser Vorgang wird von Nickel/Wagner folgendermaßen abgebildet:

$$G1 \rightarrow Dp \rightarrow \text{Decod.} \rightarrow Gk$$

Bedeutung: G1 = Erst- oder Muttersprachengrammatik
Dp = (Sprach-)Daten der Umgebung
Decod. = Dekodierung des Materials
Gk = Kindergrammatik

Im schulischen (Fremd-)Sprachenunterricht wird dieser Spracherwerb durch Einschaltung didaktischer Reflexionen intensiviert, so dass sich das methodische Modell erweitert:

$$G2 \rightarrow D \rightarrow M \rightarrow \text{Decod.} \rightarrow G'2$$

Bedeutung: G2 = Fremd-/Zielsprachgrammatik
D = didaktische Reflexion
M = methodisches Verfahren
G'2 = Entwicklungsstufe der Interimsgrammatik

Durch Kombination beider Prozesse entsteht ein Kommunikationsmodell, das den Fremdspracherwerb und die Rolle der Kontrastiven Linguistik folgendermaßen abbildet.⁴¹²

$$\begin{array}{ccccccc} L2 \rightarrow G2 & & & & & & \\ \downarrow & & & & \downarrow & \downarrow & \downarrow \\ \text{Kontrastive Analyse} & \rightarrow & G \text{ kontr} & \rightarrow & D & \rightarrow & M & \rightarrow & \text{Dec.} & \rightarrow & G'2 \\ \uparrow & & & & & & \uparrow & & \uparrow & & \\ L1 \rightarrow G1 & & & & & & \text{Interferenz} & & & & \end{array}$$

⁴¹⁰ Wagner, H. (1968): *Contrastive Linguistics and language Teaching*, in: *IRAL* 6, S. 233-255.

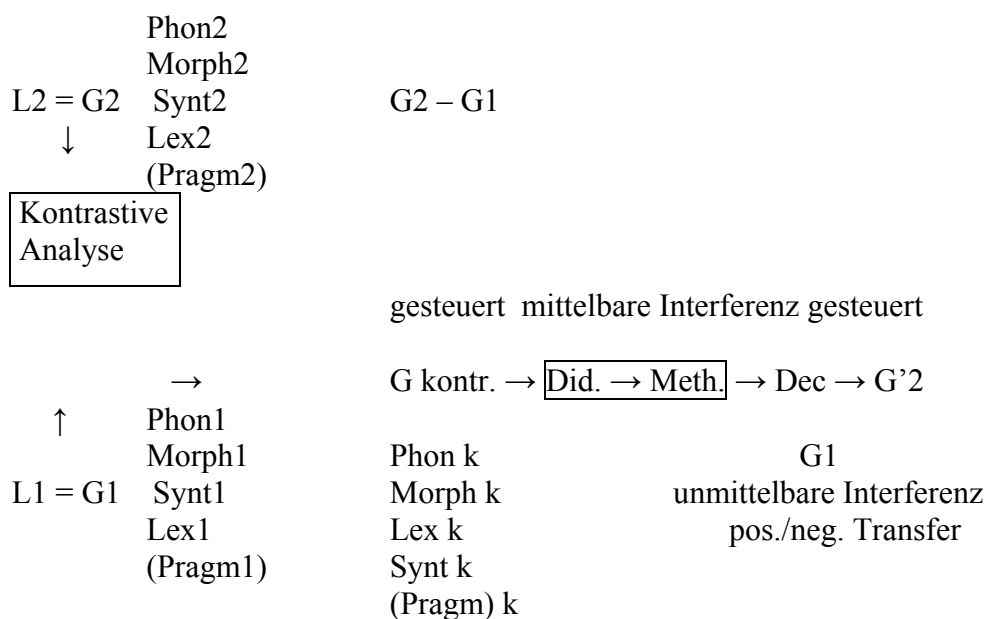
⁴¹¹ Nickel, G. (1967): *Welche Grammatik für den Fremdsprachenunterricht?* in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 14, 1-16.

⁴¹² vgl. Anm. 391, 110f.

14.2.2. Erweitertes Modell nach Nickel/Wagner

In dem einfachen Modell wurden die Grammatiken der beiden "Sprachen" gleichgesetzt und die methodisch - didaktischen Aspekte nicht hervorgehoben. Deswegen soll im erweiterten Modell der Schwerpunkt von der Systemlinguistik als Hauptinstrument der Kontrastiven Analyse auf den individuellen Interferenzprozess der Psycholinguistik verlagert werden. Dies erfordert eine stärkere Berücksichtigung der Interimsprache.

Das Modell hat graphisch folgende Form⁴¹³:



Trotz der gewonnenen Differenzierungen ist dieses Modell zu sehr auf die Systemlinguistik bezogen und berücksichtigt nicht die außersprachlichen Variablen.

⁴¹³ Ebenda, S. 238.

14.2.3. Das Kontrastivik - Modell nach Di Pietro

Di Pietro⁴¹⁴ hat ein generativ-linguistisches Grammatikmodell mit einer universalen Tiefenstruktur und einer Oberflächenstruktur der jeweiligen Sprachspezifika⁴¹⁵ erarbeitet.

Graphische Darstellung des Di Pietroschen Modells:

Semantische Projektionsregeln		Phonetische Interpretationsregeln		output: Satzkette
(10) Semantische Redundanzregeln		Phonologische Redundanzregeln		
(7) Spezifische semantische Selektionsregeln	(8) Spezifische Satzbildungsordnung	(9) Spezifische phonologische Selektionsregeln		

(4) Universelle semantische Selektionsregeln	(5) Universelle syntaktische Ordnungsregeln	(6) Universelle phonologische Selektionsregeln		
(1) Semantische 'Primes'	(2) Syntaktische 'Primes'	(3) Phonetische Universalien		

⁴¹⁴ Di Pietro, R.J. (1968): *Contrastive Analysis and the Notions of Deep and Surface Grammar*, in: Alatis, J.E. (Ed.) (1968): *Report of the 19th Annual Round Table*.

⁴¹⁵ vgl. dazu auch Kühlwein, W. (1975): *Grundsatzfragen der kontrastiven Linguistik*, in: *Neusprachliche Mitteilungen* 1, 80f.

14.3. Die Stellung der Kontrastivik in der Fehlerkunde

In der folgenden Tabelle wird der Zusammenhang zwischen dem system-linguistischen Teil und der methodisch - didaktischen Komponente gezeigt⁴¹⁶.

(systemlinguistisch) Kontrastivik	(empirische) KA	kontrastive Tests	(automatische) Übersetzung
(psycholinguistisch) Fehlerkunde	Fehler- typologie		Sprachlehrbücher Unterrichtsmaterial Unterrichtsmedien Lehrbuchanalyse Lehrerausbildung Lehrerfortbildung
	‘Fehlerlinguistik’ FA		Außerschulischer Fremdsprachen- unterricht
	Psychologie		Fremdsprachen- unterricht in der <i>Schule</i> Kompensatori- scher Mutter- sprachenunter- richt
DIDAKTIK (Allgemeine Pädagogik) (Lern-)Psychologie Soziologie Sprachdidaktik	Fremd-/Mutter- sprachen- didaktik	Sprach- heilkunde	Legasthenie u.ä. Störungen

Tabelle 14.1.: Die Stellung der Kontrastivik in der Fehlerkunde

Diese Tabelle zeigt nur eine Variante des system- und psycholinguistischen wie des didaktischen Ansatzes sowie auch die inner- und fremdsprachlichen Anwendungsmöglichkeiten, die sich aus der Verwendung der Kontrastiven Methode ergeben. Diese kontrastive Fehlersystematik bildet die Grundlage einer Diagnose sprachlicher Normabweichungen, die im Folgenden kategorisiert werden.

14.4. Bestimmung der Interferenzfehler bei Schülern

Die pädagogische Praxis verlangt, dass die im Reich der Theorie gewonnenen Resultate in die Realität des Sprachunterrichts überführt werden.

Um die Art der Interferenzerscheinungen bei den Schülern zu bestimmen, wurde sowohl schriftlich (um die Ergebnisse besser bewerten zu können) als auch anhand programmierter Übungen mit Interferenz - Fallen eine Testreihe von vier Schulstunden mit den 28 Schülern einer achten Klasse der Lenau-Schule in Temeschburg durchgeführt.

Die Gruppe teilte sich nach ihrer Muttersprache folgendermaßen auf:

- Deutsch: drei Schüler

⁴¹⁶ vgl. Anm. 352, 114ff.

- Deutsch und Rumänisch: acht Schüler
- Rumänisch: siebzehn Schüler

Da im Medienraum nur 25 PCs vorhanden waren, arbeiteten die Schüler einzeln oder zu zweit an einem Rechner. Obwohl bei ihnen keine oder nur sehr geringe Kenntnisse über das sprachliche Phänomen deutsch - rumänischer Interferenzen vorhanden waren, wurden ihnen bei der ersten Übung ohne vorausgehende Informationen Testsätze vorgelegt, die Interferenzfehler enthielten.

5.1. Übung A:

Korrigiere die deutsch - rumänischen Interferenzen !

1. Er geht mit dem Bus zur Schule.
2. In der Stadt wurde eine neue Autoservire eröffnet.
3. Das offizielle Flugzeug fliegt von Temeschburg nach Bukarest.
4. Das Sekretariat hat von neun bis zwölf Uhr Programm.
5. Die Mutter war sehr geärgert auf mich.
6. Am Abend wird er mir ein Telefon geben.
7. Ich kaufe Salat nur am Platz ein.
8. Im Institut für Pädagogie findet eine Lehrerfortbildung statt.

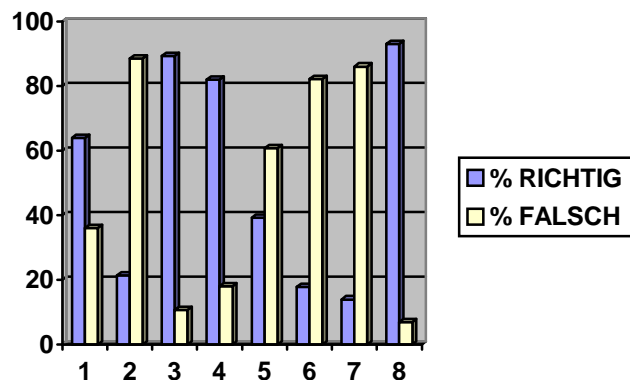
Richtig sind die Sätze wie folgt:

1. Er *fährt* mit dem Bus zur Schule.
2. In der Stadt wurde ein neuer *Selbstbedienungsladen/Supermarkt* eröffnet.
3. *Die Sondermaschine* fliegt von Temeschburg nach Bukarest.
4. Das Sekretariat hat von neun bis zwölf Uhr *Publikumsverkehr*.
5. Die Mutter war sehr *böse* auf mich.
6. Am Abend wird er *mich anrufen*.
7. Ich kaufe Salat nur *auf dem Markt* ein.
8. Im Institut für *Pädagogik* findet eine Lehrerfortbildung statt.

Fehlerstatistik der ersten Übung:

Tabelle 1:

Satznr.	Richtig	% Richtig	Falsch	% Falsch
1.	18	64	10	36
2.	6	21,5	22	88,5
3.	25	89,3	3	10,7
4.	23	82	5	18
5.	11	39,3	17	60,7
6.	5	17,8	23	82,2
7.	4	14	24	86
8.	26	93	2	7



Aus der Tabelle und der Grafik ist ersichtlich, dass die Ergebnisse sehr unterschiedlich ausgefallen sind. Die Sätze 1 und 5 zeigen Fehler im Wortgebrauch, während der 2. Satz ein rumänisches Wort statt des deutschen Wortes enthält. Im 3., 4. und 8. Satz entdeckten wenige Schüler einen Fehler, was auch zu erwarten war, da die richtigen Ausdrücke "Sondermaschine", "Publikumsverkehr", "Pädagogik" im Rumänischen nicht gebräuchlich sind. Wenn die Begriffe "offizielles Flugzeug", "Programm", "Pädagogie" gewählt wurden, handelte es sich dabei um wörtliche Übersetzungen aus der rumänischen Sprache. Im 6. Satz tritt ein Ausdrucksfehler als Lehnübersetzung aus dem Rumänischen auf. Der Fehler im 7. Satz scheint nur wenigen Schülern bewusst gewesen zu sein, da ihn nicht mehr als 14% der Schüler als eine falsche Präposition und fehlerhafte Wörter erkannten, die in der rumänischen Sprache völlig korrekt sind und auch in der deutschen Umgangssprache verwendet werden.

Fazit:

Ein ähnlicher Versuch vor 25 Jahren⁴¹⁷ wäre sicherlich anders ausgefallen, da damals mehr rumäniendeutsche Schüler mit Deutsch als Muttersprache das Lenau-Gymnasium besuchten als in der Gegenwart, in der dieser Anteil ungefähr auf 2% gesunken ist. Deshalb wurden die meisten wörtlichen Übersetzungen aus der rumänischen Sprache als richtig bewertet. Unter den vorgenommenen Verbesserungen gab es eine oder zwei Antworten, die andere Lösungen vorschlugen und deshalb in der Auswertung unberücksichtigt blieben.

korrekte Verbesserung

1. ...fährt mit dem Bus
2. ...neuer Selbstbedienungsladen
3. ...das offizielle Flugzeug
4. ...Programm
5. ...geärgert über mich
6. ...mich anrufen
7. ...auf dem Markt

inkorrekte Verbesserung

- ...nahm den Bus
- ...wird eine neue Autoservire gebaut
- ...das Flugzeug
- ...geöffnet
- ...geärgert auf mir
- ...mir telefonieren
- ...auf dem Platz

⁴¹⁷ Krall, Hedwig (1978): *Untersuchung von Mundart- und Interferenzfehlern in der Hochsprache von Temeswar/Banat*, Zulassungsarbeit in Deutschdidaktik bei Prof. Dr. Kurt Rein, LMU, München.

5.2. Übung B:

Bei der zweiten Übung sollten die Schüler einige Sätze, die Interferenzfehler enthielten, aus dem Rumänischen ins Deutsche übersetzen. Da die elektronische Form der Übung den Schülern die Möglichkeit gibt, als Übersetzung des rumänischen Satzes einen deutschen Lückentext mit einem passenden Wort, das unter zwei Möglichkeiten ausgewählt wird, zu ergänzen, zeigte sich sofort, ob sie trotz der drohenden Interferenz in der Wortwahl sicher waren.

In einer methodischen Variante wurde den Schülern die Aufgabe gestellt, einen vorgelesenen oder in schriftlicher Form vorgelegten rumänischen Satz ohne Übersetzungsvorschläge ins Deutsche zu übersetzen.

Übersetze folgende Sätze:

Parintii mei castiga multi bani.
In fiecare dimineata ma trezesc devreme.
Eu pedalez repede cu bicicleta.
In timpul unei raceli ne suflam nasul.
Eu ma operez de varice.
Au plecat in excursie fara nimic.
Noi mergem sus la clasa a X-a.
El sta la scoala cinci ore.

Falsche Übersetzung:

Meine Eltern *gewinnen* viel Geld.
Jeden Morgen wache ich *schnell* auf.
Ich *pedalliere* schnell mit dem Fahrrad.
Während einer Erkältung *blasen* wir die Nase.
Ich operiere mich an Krampfadern.
Ohne nichts sind sie auf den Ausflug gefahren.
Wir gehen *oben* zur X. Klasse.
Er *steht* in der Schule fünf Stunden.

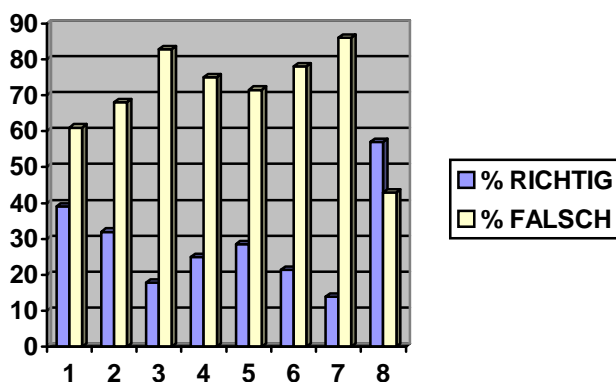
Richtige Übersetzung:

Meine Eltern *verdienen* viel Geld.
Jeden Morgen wache ich *früh* auf.
Ich *trete schnell ins Pedal./ Ich fahre schnell mit dem Fahrrad.*
Während der Erkältung *schneuzen* wir die Nase.
Ich *lasse mich an Krampfadern operieren.*
Ohne etwas haben sie den Ausflug gemacht.
Wir gehen *nach oben* zur X. Klasse.
Er *bleibt* fünf Stunden in der Schule.

Fehlerstatistik der zweiten Übung:

Tabelle 2:

Satznr.	Richtig	% Richtig	Falsch	% Falsch
1.	11	39	17	61
2.	9	32	19	68
3.	5	17,8	23	82,8
4.	7	25	21	75
5.	8	28,5	20	71,5
6.	6	21,4	22	78
7.	4	14	24	86
8.	16	57	12	43



In diesem Test wurden die Ergebnisse von J. Juhasz⁴¹⁸ bestätigt, dass die Anzahl der richtigen und falschen Übersetzungen innerhalb der einzelnen Sätze sehr unterschiedlich ausfallen kann. Die Tabelle zeigt sehr deutlich, wie stark diese Interferenzen in der rumäniendeutschen Sprache eingebürgert und als korrekt angesehen sind. Bei den Sätzen 1, 2, 3, 4, 6 bemerkt man oft eine Wort – für – Wort - Übersetzung aus dem Rumänischen, die auch in der Temeschburger Umgangssprache anzutreffen ist:

rum.: *a castiga* - rum.-dt.: *gewinnen* statt *verdienen*

rum.: *repede* - rum.-dt.: *schnell* statt *früh* in diesem Kontext

rum.: *a pedala* - rum.-dt.: *pedallieren* statt *in die Pedale treten* (das Verb pedallieren existiert im Binnendeutschen nicht)

rum.: *a sufla* - rum.-dt.: *blasen* statt *schneuzen*

rum.: *fara nimic* - rum.-dt.: *ohne nichts* statt *ohne etwas* (im Rumänischen gibt es die doppelte Negation, die im Deutschen nicht korrekt ist)

Im 5. Satz fehlte häufig das Modalverb *lassen*, da es in der rumänischen Sprache das Verb *a opera* oft falsch reflexiv gebraucht wird. Ebenfalls werden im Rumänischen die meisten Adverbien, wie im 7. Satz ersichtlich, ohne Präpositionen verwendet. Das beste Ergebnis zeigte sich im 8. Satz, da die Schüler die Bedeutung des rum. Verbs *a sta* als falsch für die deutsche Variante *sitzen* empfanden und so das Verb *bleiben* verwendeten.

⁴¹⁸ vgl. Anm.352, S. 84.

Nach diesen zwei Übungen wurde den Schülern die Erscheinung der Interferenz erklärt und anhand von Beispielen (aus den Übungen A und B) erläutert. Alle waren überrascht, wie viele Fehler in diesem grammatikalischen Phänomen ihre Ursache hatten. Die nächsten Übungen enthielten ebenfalls typische Interferenzfehler der rumäniendeutschen Sprache. Diesmal waren sie aber leichter zu erkennen, denn die Schüler wussten bereits, was Interferenz bedeutet, und konnten die richtige Antwort finden.

5.3. Übung C:

Welche Präposition ist richtig?

1. Astrid wohntHändelstrasse.

- a) auf
- b) *in der*

2. Der Lehrer befindet sichI. Stockwerk.

- a) *im*
- b) am

3.der Erste Weltkrieg begann, wohnten wir in Temeschburg.

- a) wenn
- b) *als*

4. Er ruftArad an.

- a) von
- b) *aus*

5. Anna sitztSchreibtisch.

- a) *am*
- b) beim

6. Der rumänische Schriftsteller Mihail Sadoveanu wurde.....1880 geboren.

- a) in
- b) im

7.Jahr 1989 war die rumänische Revolution.

- a) in
- b) *im*

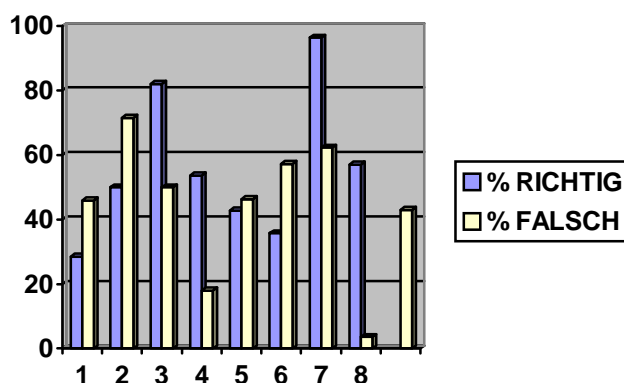
8. Ich freue michdie Grüße.

- a) *über*
- b) auf

Fehlerstatistik der dritten Übung:

Tabelle 3:

Satznr.	Richtig	% Richtig	Falsch	% Falsch
1.	8	28,5	20	71,5
2.	14	50	14	50
3.	23	82	5	18
4.	15	53,7	13	46,3
5.	12	42,8	16	57,2
6.	10	35,7	18	62,3
7.	27	96,4	1	3,6
8.	16	57	12	43



Wie aus der Tabelle und aus der Grafik ersichtlich, sind die Lösungen dieser Übung viel besser als die vorherigen ausgefallen. Beim 1. und 6. Satz gab es nur 8 bzw. 10 richtige Antworten, da die Schüler wieder Wort für Wort die Präpositionen *auf*, *in* für das Rumänische *a locui pe strada*, *in anul* verwendet haben. Die Präposition *im* steht richtig im 7. Satz, was auch die meisten Schüler sofort erkannt haben. Beim 2. Satz wurden beide Varianten im selben Maße gewählt, da sie Übersetzungen des rumänischen *la* sind. Der 3. Satz wurde von 82% der Schüler richtig formuliert, obwohl die rumänische Präposition *cand* die Entsprechung von *wenn* ist. Beim 4. Satz wählten sie beide Antworten, da diese als richtige Übersetzungen aus dem Rumänischen *din*, *de la Arad* empfunden wurden. Beide Varianten des 8. Satzes erschienen den Schülern richtig, und sie konnten sich nicht sofort für eine Antwort entscheiden, da das Rumänische *ma bucur de salutarile tale* eher zur Wahl der deutschen Präposition *auf* geführt hätte.

5.4. Übung D:

Die vierte Übung sollte den falschen reflexiven Gebrauch deutscher Verben unter dem Einfluss einiger rumänischer Verben klären.

Reflexive oder nicht reflexive Verben:

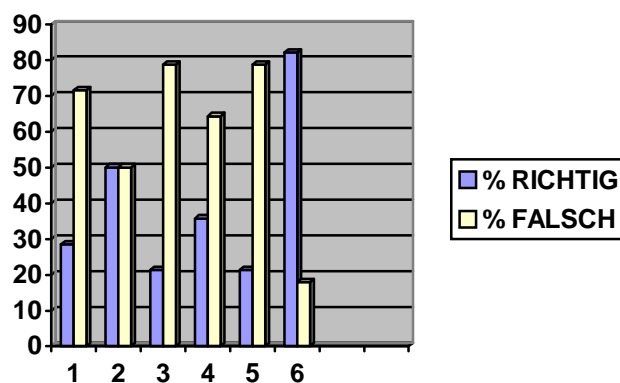
1. Er heiratetMaria.
 - a) sich mit
 - b) sich

2. Ichsehr
- a) habe mich....erschreckt
b) *binerschrocken*
3. Das Buchdurch einen spannenden Handlungsablauf.
- a) kennzeichnet sich
b) *ist gekennzeichnet*
4. Weil sie gestohlen hatte, musste sie
- a) verantworten
b) *sich verantworten*
5. Die Kinderund wurden bestraft.
- a) verspäteten
b) *verspäteten sich*
6. Er lässtdie Haare.....
- a) schneiden
b) *sich schneiden*

Fehlerstatistik der vierten Übung:

Tabelle 4:

Satznr.	Richtig	% Richtig	Falsch	% Falsch
1.	8	28,5	20	71,5
2.	14	50	14	50
3.	6	21,4	22	78,6
4.	10	35,7	18	64,3
5.	6	21,4	22	78,6
6.	23	82	5	18



Der Anteil der richtigen Antworten bei den Sätzen 1, 2, 3 lag unter 50%, da diese Verben in der rumänischen Sprache alle reflexiv sind und auch so von den Schülern in der deutschen Sprache gebraucht werden. Die Verben der Sätze 4 und 5 sind im Rumänischen nicht reflexiv, im Deutschen aber reflexiv, so dass viele Antworten falsch waren. Das Verb des letzten Satzes *a se tunde* ist im Rumänischen immer reflexiv, während das deutsche Äquivalent nicht reflexiv ist oder mit dem Modalverb *lassen* reflexiv gebraucht werden

kann. Diese Übereinstimmung des reflexiven Gebrauchs führte im letzten Satz zu einer hohen Anzahl richtiger Antworten.

Auf die Frage nach anderen falsch gebrauchten reflexiven Verben im Deutschen nannten die Schüler: *sich spielen, sich baden, sich staunen*, die den rumänischen reflexiven Verben *a se juca, a (se) sc Țlda* oder der Umschreibung *a face baie, a se mira* entsprechen.

5.5. Übung E:

Die fünfte Übung sollte die Schüler auf die häufige Verwendung der Lehnübersetzungen (wörtliche Übersetzungen im Deutschen) aufmerksam machen. Die Anweisung lautete:

Vermeide die Lehnübersetzungen!

1. bloc turn

a) der Turmblock

b) *das Hochhaus*

2. fabrica de lapte

a) die Milchfabrik

b) *die Molkerei*

3. autogara

a) der Autobahnhof

b) *der Busbahnhof*

4. febra musculara

a) das Muskelfieber

b) *der Muskelkater*

5. studiu fara frecventa

a) das Studium ohne Frequenz

b) *das Fernstudium*

6. aragaz cu douȚ ochiuri

a) der zweiäugige Gasherd

b) *der zweiflammige Gasherd*

7. vagon restaurant

a) der Restaurantwaggon

b) *der Speisewagen*

8. Institutul Politehnic

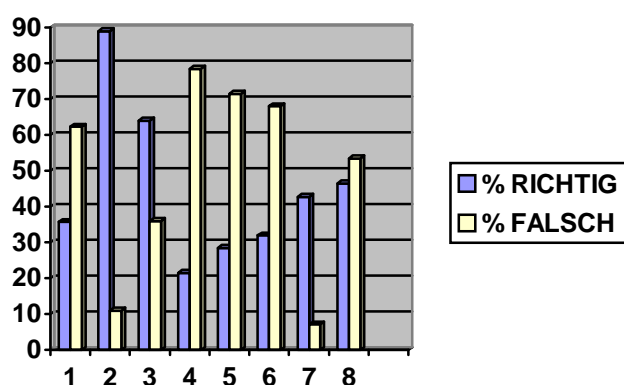
a) das Polytechnische Institut

b) *die Technische Hochschule*

Fehlerstatistik der Übung:

Tabelle 5:

Satznr.	Richtig	% Richtig	Falsch	% Falsch
1.	10	35,7	18	62,3
2.	5	89	23	11
3.	18	64	10	36
4.	6	21,5	22	78,5
5.	8	28,5	20	71,5
6.	9	32	21	68
7.	12	42,8	16	57,2
8.	13	46,5	15	53,5



Die Tabelle zeigt deutlich, dass diese Lehnübersetzungen, die im Deutschen nicht üblich und nicht möglich sind, sich in der rumäniendeutschen Sprache eingebürgert haben und sogar als korrekt empfunden werden.

5. 6. Übung F:

Die sechste Übung sollte zeigen, dass sich die Bedeutungen verschiedener Wörter aus dem Rumänischen trotz gleicher Schreibweise mit den Bedeutungen im Deutschen nicht decken.

Wähle die richtige Bedeutung der Substantive!

1. das Volumen

- a) das Volumen des Importes
- b) das Volumen der Wochenstunden
- c) *das Volumen des Behälters*

2. der Akt, die Akte

- a) *der dritte Akt des Theaterstücks enthält den Höhepunkt*
- b) *die Akte der Anklage ist sehr umfangreich*
- c) der ehemalige Besitzer soll den Verkaufsakt vorweisen

3. der Akademiker

a) *die Akademiker finden schneller eine Arbeitsstelle*

b) *der Akademiker Prof. Dr. Alexandru Graur war der Direktor des Institutes*

c) *am Kongress nahmen viele Akademiker teil*

4. das Abonnement

a) *das Zeitschriftenabonnement kostet 300 Lei im Monat*

b) *ich habe mein Busabonnement verloren*

c) *er hat ein Theaterabonnement abgeschlossen*

5. die Faktur

a) *die Stromfaktur beträgt 200 Lei*

b) *sie ist eine Person von moralischer Faktur*

c) *er unterzeichnete die Faktur für die Paketzustellung*

6. der Strand

a) *der Thermalstrand wurde am 15. Mai eröffnet*

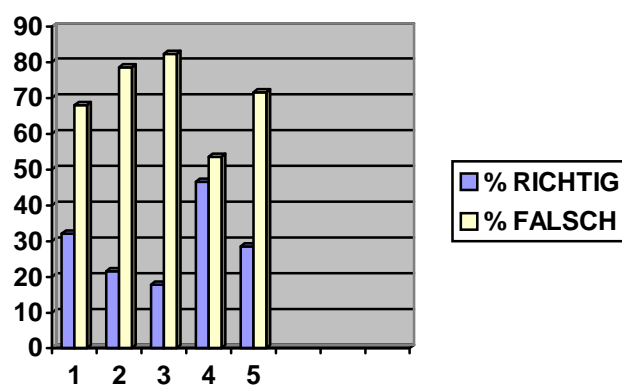
b) *am Meeresstrand spielen die Kinder*

c) *das Strandbecken hat einen Flächeninhalt von 25m X 30m*

Fehlerstatistik der Übung:

Tabelle 6:

Satznr.	Richtig	% Richtig	Falsch	% Falsch
1.	9	32	19	68
2.	6	21,5	22	78,5
3.	5	17,8	23	82,2
4.	13	46,5	15	53,5
5.	8	28,5	20	71,5



Auch diese Übung zeigt, wie sehr die Wortbedeutung aus dem Rumänischen in das Rumäniendeutsche eingedrungen ist.

1. Satz: Aus dem Rumänischen ist der Gebrauch des Wortes *Volumen* in a) und b) entlehnt: rum.: *volumul importului* - rum.dt.: *das Volumen des Importes* - dt.: *der Umfang des Importes*

rum.: *volumul orelor pe saptamana* - rum.dt.: *das Volumen der Wochenstunden* - dt.: *der Umfang der Wochenstunden*

2. Satz: Das rum. Wort *act* steht im Deutschen sowohl für den *Akt* als auch für *die Akte*, deshalb haben fast alle Schüler *den Verkaufsakt* statt *die Verkaufsakte* als richtig angesehen.

4., 5., 6 Satz: Der Unterschied zwischen dem rum.dt. und dem dt. *Akademiker, Abonnement, Faktur und Strand* wurde schon im Kapitel 11.6.1. erläutert.

5.7. Übung G:

In der 7. Übung war der prozentuale Anteil der falschen Antworten ebenfalls grösser als der der richtigen.

Wie lautet die korrekte Übersetzung folgender Ausdrücke ?

1. die Promotion

- a) der Absolventenjahrgang
- b) *die Erlangung der Doktorwürde*

2. das Amphitheater

- a) der Hörsaal
- b) *das Rundtheater*

3. der Patron

- a) der Unternehmer
- b) *der Schutzherr*

4. der Siphon

- a) das Sodawasser
- b) *verschlossenes Getränkegefäß unter Druck*

5. die Topik

- a) die Wortstellung
- b) *die Lehre von der Anordnung der Gedanken beim Reden*

6. der Kollege

- a) der Schulkollege
- b) *der Arbeitskollege*

5.8. Übung H:

Die falsche Schreibweise in der 8. Übung wurde aus dem Rumänischen übernommen, aber die Ergebnisse waren hier deutlich besser, und zwar haben 90% der Schüler die korrekte Schreibweise eingekreist.

Verbessere die Rechtschreibfehler!

- a) das Dezenium
- b) *das Dezennium*

- a) der Electroherd
- b) *der Elektroherd*

- a) die Filologiefakultät
- b) *die Philologische Fakultät*

- a) das Arhiv
- b) *das Archiv*

- a) *Transsilvanien*
- b) Transilvanien

- a) das Otomanische Reich
- b) *das Osmanische Reich*

5.9. Übung I:

In der nächsten Übung ging es um Interferenzen in der wörtlichen Übersetzung von Wortgruppen, phraseologischen Fügungen, Redewendungen usw.

Setze das entsprechende Verb ein!

1. Die Ärzteden Kranken Hilfe.

- a) geben
- b) *leisten*

2. Wirdie Telefonverbindung mit dem Rathaus.

- a) geben
- b) *herstellen*

3. Heuteim Kino der Film "Harry Potter".

- a) *laufen*
- b) rollen

4. Der Minister in Rumänien einen Besuch.

- a) machen
- b) *abstatten*

5. Der Wissenschaftler ist auf diesem Gebiet sehr gut.....

- a) dokumentiert
- b) *beschlagen*

6. Die Ingenieuredie Produktion der Fabrik.

- a) planifizieren
- b) *planen*

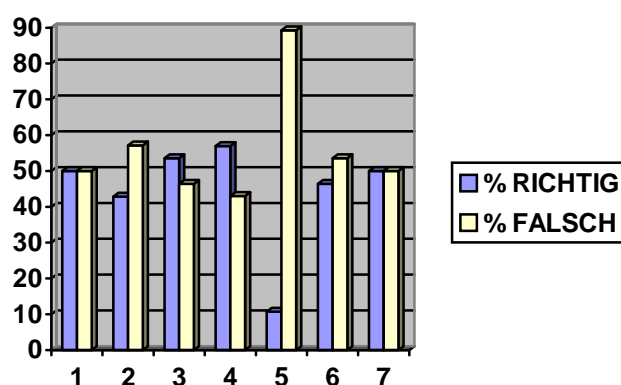
7. Der Makler.....im Immobilienverkauf.

- a) aktionieren
- b) *sich betätigen*

Fehlerstatistik der Übung:

Tabelle 7:

Satznr.	Richtig	% Richtig	Falsch	% Falsch
1.	14	50	14	50
2.	12	42,8	16	57,2
3.	15	53,5	13	46,5
4.	16	57	12	43
5.	3	10,7	25	89,3
6.	13	46,4	15	53,6
7.	14	50	14	50



Auch hier sind die Interferenzen deutlich bemerkbar.

rum.: *a da ajutor* - rum.dt.: *Hilfe geben* - dt.: *Hilfe leisten*

rum.: *a da leg Țtura* - rum.dt.: *die Verbindung geben* - dt.: *die Telefonverbindung herstellen*

rum.: *filmul ruleaz Ț* - rum.dt.: *der Film rollt/läuft* - dt.: *der Film läuft*

rum.: *a face o vizit Ț* - rum.dt.: *einen Besuch machen* - dt.: *einen Besuch abstaten*

rum.: *cercet Țtorul este documentat* - rum.dt.: *der Wissenschaftler ist gut dokumentiert* - dt.: *der Wissenschaftler ist gut beschlagen*

rum.: *inginerii planific Ț* - rum.dt.: *die Ingenieure planifizieren* - dt.: *die Ingenieure planen*

rum.: *agentul ac ioneaz Ț* - rum.dt.: *der Makler aktioniert* - dt.: *der Makler betätigt sich*

5.10. Übung J:

In der letzten Übung waren einige grammatische Fehler in Bezug auf Interferenz zu korrigieren.

Korrigiere die grammatischen Fehler !

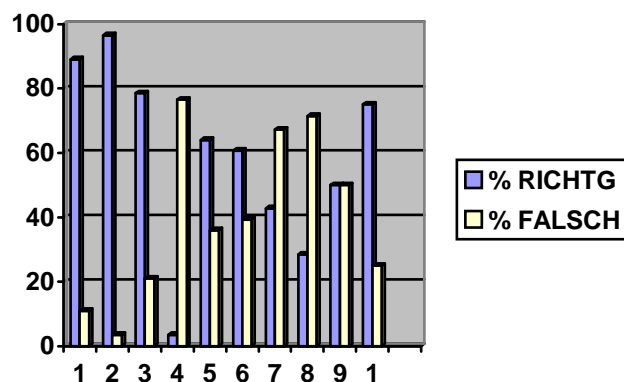
- a) man ernannte sie zur Leiterin des Institutes, eines Amtes, das sie heute noch bekleidet*
 - b) man ernannte sie zur Leiterin des Institutes, Amt, das sie heute noch bekleidet*
- a) Wartet nicht bis zu den Ferien!*
 - b) Nicht wartet bis zu den Ferien!*

3. a) die Preise für das Jahr 2005 des Literaturkreises
b) *die Preise des Literaturkreises für das Jahr 2005*
4. a) *möbliertes Zimmer*
b) möbiliertes Zimmer
5. a) *der Orkan*
b) der Uragan
6. a) *die Übersetzung des Buches in die deutsche Sprache*
b) die Übersetzung in die deutsche Sprache des Buches
7. a) je öfter
b) *möglichst oft*
8. a) *die Neurose*
b) die Nevrose
9. a) Nicht lass dich unterkriegen, Maria!
b) *Lass dich nicht unterkriegen, Maria!*
10. a) die Fossile
b) *die Fossilien*

Fehlerstatistik der Übung:

Tabelle 8:

Satznr.	Richtig	% Richtig	Falsch	% Falsch
1.	25	89	3	11
2.	27	96,5	1	3,5
3.	22	78,5	6	21,5
4.	1	3,5	27	76,5
5.	18	64	10	36
6.	17	60,7	11	39,3
7.	12	42,8	16	67,2
8.	8	28,5	20	71,5
9.	14	50	14	50
10.	21	75	7	25



Die Ergebnisse dieser Übung fielen besser als erwartet aus, mit Ausnahme der Aufgabe 4, da man im Rumänischen *camera mobilata* sagt und das deutsche *möbliertes Zimmer* von den Schülern als falsch angesehen wurde. Bei Nevrose (Punkt 8) liegt eine Vermischung von dem rumänischen *nevroza* und dem deutschen *Neurose* vor.

Fazit:

Diese Aufgabenformen und ihre Resultate heben die Bedeutung des Deutschunterrichts für die Sprachpflege und –erhaltung durch die gezielte Bekämpfung der Interferenzfehler hervor. Die Wahl dieser Testform hat auch einen „Wandel von der Mutter- zur Zweitsprachendidaktik mit allen methodischen Implikationen und verbesserten Lehrmittelangeboten“⁴¹⁹ zur Folge, so dass der Lehrer angehalten ist, im Bewusstsein der vielfältigen Erscheinungsformen des Phänomens Interferenz einen ideenreichen und gut strukturierten Unterricht zu verwirklichen.

⁴¹⁹ Rein, Kurt (1983): *Didaktische Probleme aus Diglossie und Bilingualismus bei deutschsprachigen Schülern in Südosteuropa*, in: Nelde, P.H. (Hrsg.): *Vergleichbarkeit von Sprachkontakten*, Bonn, S. 141-152.

16. Das SEI-Programm in den rumänischen Schulen

Die in den vorausgehenden Kapiteln dargestellten pädagogischen Feldversuche auf der Basis unterrichtspraktischer Übungen und theoriebasierter Fehleranalyse wurden in Hinblick auf übergeordnete pädagogische Innovationen durchgeführt, die von staatlichen rumänischen Stellen bereits für mehrere naturwissenschaftliche Fächer als verpflichtende Lernprogramme mit der Bezeichnung SEI-Programm ausgearbeitet worden sind. Dies geschah unter dem Einwirkung der Europäischen Union, die für eine konsequente Einführung der Informationstechnologie als eLearning in den Schulen eintrat.

16.1. Form und Methode des SEI-Programms¹

Das erwähnte SEI (System für Erziehungs-Informatik) ist ein komplexes Programm für elektronische Medien, welches vom rumänischen Forschungs- und Erziehungsministerium eingeführt wurde mit dem Ziel, pädagogische Prozesse des Lehrens und Lernens am Gymnasium und Lyzeum zu unterstützen. Dieses computergestützte Unterrichtsmedium folgt den Richtlinien des Plans eEurope 2005, der von der Europäischen Union als Teil des europäischen eLearning-Prozesses entwickelt worden ist. Mit seiner Hilfe wird zunehmend die Informationstechnologie, die zur Realisierung verschiedener Projekte einsetzbar ist, in den Schulen eingeführt.

Um die europäischen Standards zu erfüllen, ist es eine unabdingbare Voraussetzung, dass jeder Schüler und Lehrer freien Zugang zu einem PC und zum Internet hat. Zu diesem Zweck wurden innerhalb kurzer Zeit alle Schulen mit Computern ausgestattet, beginnend mit den Lyzeen (die Klassen IX–XII). Jede Einrichtung dieses Schultyps in Rumänien verfügt über ein Informationszentrum, das für den Unterricht in Informatik, Mathematik, Biologie, Physik, Chemie, Erdkunde, Geschichte und Technologie verwendet wird. Leider sind 2007 für den Deutschunterricht (sowohl für Deutsch als Fremdsprache als auch für Deutsch als Muttersprache auf unterschiedlichem Sprachniveau) solche Programme noch immer nicht vorhanden. Nur das Goethe - Institut bietet für die Grundstufe Fernkurse auf CDs mit dem Titel „Lina und Leo“ an, für das Selbststudium auf Mittelstufeniveau steht die CD „Einblicke“ zur Verfügung. Beide Medien werden aber nicht im Deutschunterricht der rumänischen Schulen verwendet.

Die SEI-Plattform folgt den Vorgaben der rumänischen Lehrpläne der verschiedenen Fächer und besteht aus den Schulcomputern, dem Internet, den Multimedia – Lehrprogrammen und der Fortbildung für Lehrer, denen methodische und unterrichtspraktische Hilfestellung geboten wird. Jedes Informatiklabor ist in einem logistischen Netz aller Regionalschulen eingebunden, die ihrerseits durch ein nationales Internet miteinander verknüpft sind, das von der Managementabteilung des SEI-Programms im Unterrichts- und Erziehungsministerium kontrolliert und gesteuert wird. Über 1510 Informatiklabors wurden mit je 25 Computern, Servern, Druckern u.a. ausgestattet, so dass mehr als 600 Lyzeen am Internet angeschlossen sind und Lehrer wie Schüler die PCs im Unterricht direkt benutzen können. Für die Oberstufe gibt es für acht Fächer 530 elektronische Lektionen, die aufgrund der Unterrichtslehrpläne und der psychopädagogischen Didaktik ausgearbeitet wurden.

Das Erziehungsministerium hat regelmäßige Fortbildungskurse in der Anwendung der Computer und der SEI-Programme für die Lehrer eingerichtet, von denen eine große Anzahl mit dieser modernen Unterrichtsmethode überhaupt nicht oder in unzureichendem

¹ URL: <http://www.edu.ro/index.php>

Maße vertraut ist, da von den ungefähr 360.000 Gymnasiallehrern nur etwa 20% Voraussetzungen und Bereitschaft zur Verwendung der SEI-Programme besitzen. Jedes Lyzeum verfügt über 6 bis 30 informationstechnisch ausgebildete Lehrer (auf Landesebene ungefähr 20.000), die PCs und fachspezifische Programme im Unterricht einsetzen. Im Jahre 2004 organisierte das Didaktische Fortbildungszentrum in jedem Landeskreis zwei Kurse für die Verwendung des Computers als Lehr- und Lernmittel. Jährlich werden 7000 Lehrer ausgebildet, die dann in ihren Schulen das neu erworbene Wissen über den Computereinsatz und die Lernprogramme einzelner Fächer an ihre Kollegen weitergeben. Außerdem wurden die Curricula grundlegend geändert und die Unterrichtsmethoden dem modernen Standard der Pädagogik angeglichen, so dass die Unterrichtsqualität sowohl auf Seiten der Schüler wie der Lehrer deutlich verbessert wurde. So ist das erste Ziel dieses Programms schon erreicht, da kein Abiturient ohne Grundkenntnisse in der Verwendung des PCs die Schule verlässt.

Die pädagogische Software AEL (“Asistent Educational pentru Lincee”/Unterrichtsunterstützung für Lyzeen) bildet die “Wirbelsäule” des SEI-Programms und bietet Hilfe für das Lehren, Lernen, die Evaluation, die Benotung und inhaltliche Kontrolle im Hinblick auf die Umsetzung der Lehrpläne. Zusätzlich intensiviert AEL die Kommunikation zwischen den lokalen und regionalen Zentren des SEI-Programms.

16.2. Entwicklungsphasen des SEI-Programms

Bei der Realisierung des SEI-Projekts sind vier aufeinanderfolgende Phasen² zu beobachten:

1. Zwischen 2001-2002 wurden landesweit in 120 Schulen das SEI-Programm mit den Lizenzen für das Software Oracle 9i und für AEL eingeführt und andere Pilotprojekte verwirklicht:
 - ALDIC 2001: ein Programm für die Aufnahmeprüfung in Lyzeen und Berufsschulen, welches die Bewertung „Best Practice“ durch die Ministerkonferenz der Europäischen Union „Von der Politik zum Praktikum“ (Brüssel 2001) erhalten hat.
 - EvalMan 2002: ein Programm zur Bewertung der zur Auswahl stehenden Lehrbücher
 - ALDIC 2002: ein Programm für die Aufnahmeprüfung in Lyzeen und Berufsschulen
 - Das Web-SEI-Portal: <http://portal.edu.ro>
 - Projekte für die Herstellung von elektronischen Lehrmitteln
2. Die zweite Phase fand von November 2002 bis Dezember 2003 statt. In 1100 Lyzeen wurde das SEI-Programm eingeführt und 1220 Lyzeen erhielten Computer, Software (Oracle und AEL-Lizenzen), Multimedia-Lektionen (80 Lektionen und 30.000 Prüfungsfragen in verschiedenen Fächern). Die Netzwerkadministratoren wurden speziell geschult, und über 15.000 Lehrer nahmen an Fortbildungskursen teil.
 - Als zusätzliches Projekt wurde ALDIC 2003 für die Aufnahmeprüfung in Lyzeen und Berufsschulen als elektronischer Support in der Assessorprüfung (die ungefähr dem zweiten Staatsexamen in Deutschland entspricht) entwickelt.
3. In der dritten Phase (2003-2004) wurden 290 SEI-Programme eingeführt , 350 Lektionen vorbereitet und ungefähr 5000 Lehrer fortgebildet.

Zusätzliche Projekte:

² [URL:http://www.edu.ro/index.php/articles/](http://www.edu.ro/index.php/articles/)

- die Durchführung des Bakkalaureats 2004 auf der Basis elektronischer Datenverarbeitung an über 600 Prüfungsorten
- ALDIC 2004 für die Aufnahmeprüfung in Lyzeen und Berufsschulen
- die Durchführung der Assessorprüfung 2004

Das SEI-Programm wurde auch durch einen weiteren didaktischen Bereich ergänzt:

- der NODEX („Noul Dictionar Explicativ al Limbii Romane“) bietet ein Verzeichnis der Wortbedeutungen: <http://www.dexonline.ro/>
 - das orthographische Wörterbuch der rumänischen Sprache
 - das Wörterbuch der rumänischen Sprache für Schüler (entspricht einer Kurzfassung des NODEX)
 - das Wörterbuch der Fremdwörter, Synonyme, Antonyme, Reime
 - Wörterbuch der Filmterminologie
 - Encyclopedie der Kunst
 - Sammlung der wichtigsten Theaterstücke rumänischer Schriftsteller wie Ion Luca Caragiale, Nichita Stanescu und der Werke des Bildhauers Constantin Brancusi
 - die Encyclopedia Britannica
 - das Wörterbuch der rumänischen Literatur
 - Wörterbücher: Rumänisch-Französisch, Französisch-Rumänisch, Englisch-Rumänisch, Rumänisch-Englisch: <http://www.dictionare.edu.ro>
4. Der vierten Phase (2005-2008) stehen 96 Millionen US-Dollar zur Verfügung, die hauptsächlich für die Erweiterung des computergestützten Unterrichts an den Gymnasien verwendet werden sollen, und zwar für:
- die Ausstattung von 3228 Informatiklabors an Gymnasien und von 42 Kreiszentren der Lehrerfortbildung
 - den technischen Support aller Informatiklabors
 - die Aktualisierung von 120 Labors der ersten Phase mit Hardware
 - die Ausstattung von 1000 Schulverwaltungen mit Computern und Druckern
 - die Entwicklung von 1255 Multimedia - Lektionen
 - die Überwachung der finanziellen Hilfe in Höhe von jeweils 200 Euro für Schüler und Studenten beim Kauf von PCs.
 - die Aktualisierung der Administration des Web-Portals: <http://www.edu.ro>

16.3. Das Management des Multimedia-Erziehungsprogramms

AEL verwaltet zahlreiche Erziehungsinhalte wie interaktive und tutorielle Erziehungsmaterialien, Übungen, Computersimulationen und pädagogische Spiele. Die Mediensammlung wird laufend ergänzt und ermöglicht ein leichtes und schnelles Durchsuchen der Inhalte. Auch solche Anwender, die nur geringe PC-Kenntnisse besitzen, können am Computer:

- Inhalte gestalten (die Programme enthalten HTML Editor, Editor für mathematische Formeln, Editor für Tests und Wörterbücher)
- Dateien importieren und exportieren, Archiven mit Hilfe von Verpackungsstandards wie SCORM und IMS anlegen
- Texte schreiben und bearbeiten
- Referate aufgrund der gewonnenen Informationen verfassen

Jeder Benutzer kann die Informationen abrufen, die der aktuellen Aufgabenstellung durch den Lehrer nach den Vorgaben des Curriculums dienlich sind und einer vorgegebenen Zugangshierarchie entsprechen.

Für die Präsentation des Unterrichtsstoffes ist das AEL-Programm innerhalb einer synchron arbeitenden Lerngruppe sehr geeignet, da der Lehrer die Arbeitsfortschritte kontrollieren, Unterrichtsverfahren koordinieren und den Lernprozess unterstützen kann. Außerdem bietet dieses Programm die Möglichkeit des asynchronen Lernens im Klassenzimmer und der individuellen Projektgestaltung im Fernstudium. Die Testübungen und die daraus gewonnenen Prüfungsergebnisse sind in den Studiendateien enthalten, so dass die Fortschritte jedes Schülers verfolgt werden können.

Die generellen Vorteile des AEL-Programms zeigen sich darin, dass:

- die Homepage nach Rollen, Gruppen und Zugang differenziert ist und sehr leicht aufgesucht werden kann,
- AEL als Standardgrundlage mit MathML, SCORM und IMS kompatibel ist,
- leicht installier- und benutzbar ist.

Die Bearbeitung der didaktischen Unterrichtsmaterialien soll als ein völlig neues Projekt betrachtet werden, das sowohl dem Lehrprogramm als auch den Computereinsatzmöglichkeiten entspricht. Folglich wurden methodologische Normen für das computergestützte Lernen erarbeitet. Gemeinsame Gruppen von Lehrern und Schülern haben mit Hilfe von Fachinformatikern pädagogische Software entwickelt, deren Programme den Weg in das nationale SEI-Programm gefunden haben. Die Bedeutung dieser Software liegt in ihrer didaktischen Qualität, der Förderung des Lernprozesses und dem Zugang zu Informationen unter Berücksichtigung der psycho-pädagogischen Prinzipien.

Zunächst liegt die Hauptaufgabe des SEI-Programms in der Durchführung von Fortbildungs-

kursen für Lehrer, die als Multiplikatoren nicht nur für die Anwendung des AEL-Programms im Unterricht, sondern auch für die Erarbeitung neuer Lerninhalte notwendig sind. Die so ausgebildeten Lehrer erhalten aufgrund dieser Zusatzqualifikation den Titel „AEL-Experte“, „AEL-Fortbildungslehrer“ oder „AEL-Anwendungslehrer“.

Neben der technischen Probleme aufgrund einer unzureichenden Beherrschung der PC-Technologie treten auch psychologische Hindernisse auf: aus einer traditionsverhafteten

Mentalität heraus werden die neuen Medien nicht als wertvolle Unterrichtshilfen akzeptiert, es herrscht die Angst vor der Verdrängung der Lehrer durch den Computer oder eine beschämte Unsicherheit greift um sich, weil der souveräne Umgang der Schüler mit der neuesten Technologie die Befürchtung eines Autoritätsverlustes vor der Klasse wach ruft. Deshalb sollte sich die Beziehung zwischen Lehrer und Schülern dergestalt ändern, dass er zwar seine angestammte Rolle als Vermittler bestimmter Fachkenntnisse behält, aber durchaus bereit ist, Defizite technischer Art zuzugeben und auch von seinen Schülern zu lernen.

Die Internetverbindung als Kommunikationsmittel der Programmprojekte gehört auch zu den Elementen des SEI-Programms, das kostenlos allen Schulen und Lyzeen die Erstellung von Web-Seiten anbietet. Ziele dieses Projektes sind eine zahlenmäßige zunehmende Präsenz der Schulen im Web, ihre Verwandlung von Konsumenten zu Web-Produzenten und die Bildung nationaler und internationaler Web-Partnerschaften. Die teilnehmenden Schulen sind unter „Namen der Schule. edu.ro.“ oder „Namen des Lyzeums.edu.ro“ im Internet zu finden.

16.4. Die Entwicklung didaktischer Projekte innerhalb des SEI-Programms

Ein didaktisches Projekt beinhaltet:

- Informationsgewinnung auf der Grundlage der Lerncurricula
- die zeitliche Planung
- die inhaltliche Strukturierung des Projekts

Für die Planung sind folgende Schritte zu empfehlen:

- Klärung der Verbindung von Schülerkompetenz und Unterrichtsinhalt
- Einteilung des Unterrichtsstoffs in Lerneinheiten
- Bestimmung der Folge der Lerneinheiten
- Festlegung der benötigten Zeit für jede Lerneinheit in Zusammenhang mit den Lerninhalten

Die Planung kann von folgender Einteilung ausgehen: Schule, Fach, Lehrer, Klasse, Stundenanzahl pro Lerneinheit/Woche/Jahr, Lerneinheiten, spezifische Kompetenzen, Lerninhalte, Methodik, Unterrichtsmaterialien, Formen der Leistungsmessung, Bemerkungen.

Bei den Lerneinheiten werden der Titel oder die Themen vom Lehrer bestimmt, während bei

den spezifischen Kompetenzen die entsprechenden Inhalte des Lehrcurriculums zu Grunde gelegt werden:

- die Lerninhalte entsprechen dem Curriculum des betreffenden Fachs
- die notwendige Stundenanzahl wird vom Lehrer aufgrund seiner Erfahrung und des Schülerniveaus festgelegt
- der Lerninhalt wird im Rahmen des ganzen Lehrvorgangs geplant und neue Sachinformationen werden mit bereits vorhandenen Schülerkenntnissen verknüpft
- die Unterrichtsschritte und der Einsatz der Unterrichtsmaterialien folgen den Vorgaben des Curriculums, werden aber in Hinblick auf die vorgegebenen oder vom Lehrer vorgeschlagenen Unterrichtsziele geändert, ergänzt oder variiert
- die Leistungsmessung bewegt sich im gewohnten Rahmen der Evaluationsmethoden der betreffenden Klassenstufe

16.5. Kritische Bewertung des SEI-Programms

Eine fundierte Würdigung des AEL-Programms ist nach einer Laufzeit von fünf Jahren mit gewissen Einschränkungen möglich, die sich daraus ergeben, dass diese pädagogische Innovation zwar landesweit eingeführt ist, an den einzelnen Schulen aber in unterschiedlichem Umfang und mit verschieden starker Intensität des Rückhaltes auf Seiten der Lehrerschaft umgesetzt wurde. Der Grundgedanke, die Schüler zu einer eigenständigen Form des entdeckenden Lernens zu führen und Erkenntnisse in Zusammenarbeit mit den Klass-kameraden zu gewinnen, besitzt hohen pädagogischen Wert und ist mit dem Einsatz moderner Medien im Unterricht von nicht zu unterschätzender Bedeutung für die Gegenwart und die Zukunft.

Mit der Aufnahme zweisprachiger Wörterbücher und der Encyclopedia Britannica in den elektronischen Wissensspeicher ist der englische und französische Sprachraum erschlossen und eine gewichtige Internationalität den Benutzern geboten, deren Begrenztheit aber durch den Ausschluss der wichtigen europäischen Sprachen zum Beispiel des Spanischen und des Deutschen sehr deutlich wird.

Der Fächerkanon der in das SEI-Programm aufgenommenen Gebiete zeigt ein deutliches Übergewicht der Naturwissenschaften, deren zur visuellen Präsentation neigende Faktizität prädestiniert ist, zu pädagogischen Zwecken Tabellen, Diagramme, Modellzeichnungen und Animationen einzusetzen und ein entsprechendes System von Übungsmaterial, Tests und einer anschließenden Bewertung zu entwickeln. Ein besonderer Reiz für die Schüler liegt in der Möglichkeit interaktiver Gestaltung, mit der z.B. in Erdkunde die Umgestaltung eines Flussbettes durch die Kräfte des Regens und der Erosion visuell nachgestellt werden kann oder in Chemie die Isomerie bestimmter organischer Verbindungen nach dem Baukasten-prinzip im elektronischen Labor experimentell nachvollzogen wird. Dieser anregende Zugang zu umfassenden Wissensbereichen ist bis jetzt den Humanwissenschaften verschlossen, für die ein andersartiger methodischer Schlüssel unter Berücksichtigung von Sprache, Literatur und Geschichte erforderlich ist. Das rumänische Erziehungsministerium hat unverständlicher-weise nicht einmal für die Landessprache interaktive Lernprogramme auf dem Gebiet der Grammatik, des Wortschatzes und der Literatur entwickelt, es stehen nur einige Textsammlungen von Werken rumänischer Autoren zur Verfügung.

Für den Deutschunterricht an rumänischen Schulen liegt zwar ein nach Klassenstufen gegliederter Lehrplan vor, der für den Bereich der Literatur konkrete Vorschläge macht, die Behandlung von Wortschatz und Grammatik aber nur pauschal vorgibt. Ein für westliche Vorstellungen schwer nachvollziehbarer Umstand ist das weitgehende Fehlen gedruckten Unterrichtsmaterials: es gibt für die gymnasialen Klassen 5 bis 8 neuere Deutschbücher, die die Arbeit mit literarischen Texten in den Mittelpunkt stellen und durch knappe Grammatik-übungen im Anschluss an die Texte ergänzen. Für die anschließenden Klassen 9 bis 12 herrscht in Hinblick auf gedrucktes Material ein Vakuum, das durch umfangreiche Kopiertätigkeit in gewissem Umfang gefüllt wird. Auswahl und Schwerpunkte des Stoffs in der Spracharbeit werden durch die Vorlieben und Interessen der Lehrkraft bestimmt, so dass die Unterrichtsgestaltung trotz aller Effizienz Züge eines aus der Not geborenen Provisoriums trägt.

Vor diesem Hintergrund erscheint deshalb die Entwicklung eines pädagogisch effektiven Lernprogramms auf der Grundlage modernen Medieneinsatzes unumgänglich und die

Verwendung neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse der Linguistik im Deutschunterricht notwendig. Eine sinnvolle Vereinheitlichung des sprachlichen Standards und eine überlegte Strukturierung in der Entwicklung des den Jahrgangsstufen angemessenen Anforderungs-niveaus ist nur zu verwirklichen, indem von staatlicher Seite und unter intensiver fachlicher Beratung ein SEI-Programm für den Deutschunterricht an rumänischen Schulen entwickelt wird. Es darf sich dabei nicht um eine Übernahme von Sprachkursen handeln, wie sie z.B. in Deutschland beim Unterricht für Migranten eingesetzt wird. Die besondere Situation in Rumänien kann nämlich auf anderen sprachlichen und historischen Gegebenheiten aufbauen, die zugleich Chancen und Schwierigkeiten für den Sprachunterricht bieten. Die hier vorgestellten Sammlungen und Übungen zu deutsch-rumänischen Interferenzen sind in diesem Zusammenhang von höchster Wichtigkeit, da sie auf den verschiedenen Stufen sprachlicher Kompetenz, also in allen Schulklassen, wirkungsvoll eingesetzt werden können und einen raschen Zugang zu einem Standarddeutsch ermöglichen, das frei von den typischen Fehlern aufgrund der Einwirkung des Rumänischen ist.

16.6. Computerausstattung für den Deutschunterricht der Schulen in Temeschburg (Stand 2006)

Da das SEI-Programm nicht nur die fächerspezifische Software zur Verfügung stellt, sondern auch den Einsatz elektronischer Lerninstrumente als selbstverständlich vorsieht, d.h. die Schulen zur Einrichtung von Medienlabors anhält, ist eine Beschreibung der vorhandenen elektronischen Systeme in den rumäniendeutschen Schulen zum Verständnis der aktuellen pädagogischen Organisationsstruktur notwendig.

In Temeschburg gibt es im Jahr 2006 drei Schulen, in denen Deutsch als Muttersprache /Zweitsprache unterrichtet wird. Diese sind das "Nikolaus Lenau" Lyzeum mit Deutsch als Muttersprache von der ersten bis zur zwölften Klasse, das "William Shakespeare" Lyzeum, ein rumänisches bilinguales Lyzeum mit einer deutschen Abteilung für die Gymnasialklassen I–VIII, das „Nationale Banater Kollegium“, eine Europaschule mit deutschen Gymnasial-klassen I-VIII und bilingualen rumänisch-deutschen Lyzeumsklassen IX-XII. Die Allgemeinschule Nr. 9 aus Temeschburg hat noch eine deutsche Abteilung, deren Klassen allerdings vor der Auflösung stehen.

16.6.1. Das Nikolaus-Lenau-Lyzeum

Am 10.12.2004 wurde mit den Fachlehrerinnen Megheles Mioara und Dreucean ein Interview über die informationstechnische Ausstattung der Nikolaus-Lenau-Schule geführt. Zu diesem Zeitpunkt waren 2 PC-Labors mit 25 Pentium III- bzw. 30 Pentium IV- Computern vorhanden, die im Jahre 2003 vom Bildungsministerium allen Schulen zur Verfügung gestellt wurden.

Die Schule hat erst seit 2004 eine eigene Web-Seite, die von einem Schüler der zehnten Klasse eingerichtet wurde. Die Redaktion der schuleigenen Zeitung "Die Lenaulupe" verfasst seit 2003 ihre Texte mit Hilfe der PCs, die sonst meistens für den Informatikunterricht und die informationstechnischen Grundbildung ab der fünften Klasse verwendet werden. Die Gestaltung des Unterrichts ermöglicht es den einzelnen Klassen, am Vormittag und am Nachmittag in den Computerräumen zu arbeiten. Den Gymnasialklassen steht hierfür eine Doppelstunde, den Klassen des Lyzeums 2 oder 3 Doppelstunden in der Woche zur Verfügung. Da sämtliche Klassen zwischen 25-28 Schüler umfassen, kann jeder Schüler an einem Computer arbeiten. 2003 wurde der

Zugang zum Internet und das schulinterne System Intranet installiert, der Kauf eines Beamers ermöglichte im darauffolgenden Jahr den Schritt in die Power Point Präsentation.

16.6.2. Das Nationale-Banater-Kollegium

Im Januar 2005 gab Monika Branca, Informatiklehrerin des Nationalen Banater Kollegiums, in einem Gespräch einen Überblick über die Computerausstattung ihrer Schule, die kurze Zeit davor als eine der 35 Europaschulen Rumäniens ihre Tätigkeit aufgenommen hat.

Mit einer Ausstattung von 82 PCs und Internetanschluss steht den Schülern und Lehrern eine Medieneinrichtung zur Verfügung, die zum Teil zwar nicht auf den neuesten technischen Stand ist, aber an je einem PC Arbeitsmöglichkeiten für ein oder zwei Schüler im Informatikunterricht bietet. Der hohe Stellenwert der Datentechnik in der Ausbildung zeigt sich auch darin, dass ein Projekt durchgeführt wird, durch das den Schülern die Benutzung des PC-Labors und des Internets sogar samstags und sonntags ermöglicht wird. In einem Zeitraum von drei Jahren nimmt das Kollegium am Europäischen „COMENIUS“-Projekt teil, das dem Gedanken der internationalen Zusammenarbeit verpflichtet ist und im Schulalltag den Austausch von Informationen und Unterrichtsmaterialien fördert. Durch regelmäßige Treffen der teilnehmenden Partnerschulen, vertreten durch Lehrer und Schüler, werden die Kooperation vertieft, Lernziele und Projekte entwickelt, soziale und wirtschaftliche Erfahrungen ausgetauscht und die Vision eines friedlichen Europas entworfen. Dieses zukunftsweisende Projekt wird von der Europäischen Union finanziell unterstützt und ist Teil des übergeordneten „SOKRATES“-Projekts, dessen Ziele zur Förderung der Informations- und Kommunikationstechnologie durch entsprechende Maßnahmen verwirklicht werden sollen. Diese bestehen in:

- Förderung der Kontakte zwischen Schulen, Einrichtungen des offenen Unterrichts, des Fernstudiums und der Erwachsenenbildung in Europa
- intensiver Zusammenarbeit zwischen den Bildungseinrichtungen aller EU - Mitgliedsstaaten, Entwicklung der europäischen Dimension im Unterricht und Erlernen mehrerer Sprachen der Europäischen Union.

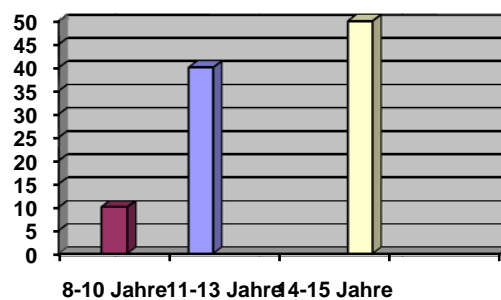
In anderen Projekten werden außerschulische Aktivitäten im PC-Raum durch die Englischlehrerin organisiert und das AEL-Programm genutzt. Aus den bereits genannten Gründen bietet dieses Programm für den Deutschunterricht keine Hilfe, so dass auch am Nationalen-Banater-Kollegium die Fortbildung der Deutschlehrer und die Entwicklung von Musterstunden und Lehrprogrammen sehr notwendig sind.

16.7. Auswertung einer Schülerbefragung (Stand Januar 2006)

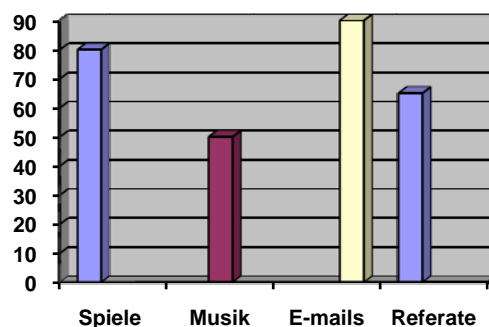
Um einen Überblick über die pädagogische Gesamtsituation zu gewinnen, wurde eine Befragung von Schülern in Deutschklassen mittels eines Fragebogens durchgeführt, dessen Einzelheiten im Anhang zusammengestellt sind.

Von den 1000 befragten Schülern des Lenau-Gymnasiums, des Nationalen-Banater Kollegiums und des William-Shakespeare-Lyzeum besaßen 90 % auch zu Hause einen Computer, deren Benutzer in drei Altersgruppen eingeteilt werden können:

- zwischen 8 - 10 Jahre: 10%
- zwischen 11 - 13 Jahre: 40%
- zwischen 14 - 15 Jahre: 50%



Wegen der hohen Anschlussgebühren und Telefonkosten hatten nur 20% der befragten Schüler zu Hause einen Internetanschluss. Der PC wurde täglich zwischen ein und zwei Stunden, am Wochenende vier bis fünf Stunden benutzt. In dieser Zeit wurde er hauptsächlich für Spiele (80%), für Musik (50%), für E-mails (90%), für Referate und andere Informationen (65%) verwendet.



Die Befragung ergab auch, dass die Schüler neben der individuellen Nutzung des PCs zu 85% an einem Computereinsatz im Deutschunterricht interessiert sind, wie die Beantwortung der entsprechenden Frage 9 („Möchtet ihr den PC auch im Deutschunterricht verwenden? In welcher Form sollte dies geschehen?“) ergab: Anna (16 J., 10. Klasse des Nationalen-Banater-Kollegiums) schrieb: "Es können gewisse Web-Seiten in deutscher Sprache mit interessanten Infos bearbeitet werden."

Die Frage 10 „Wie können die Internet-Informationen zur Verbesserung der deutschen Sprache beitragen?“ wurde so beantwortet: "Die Informationen in deutscher Sprache aus

dem Internet können uns genauso wie andere Unterrichtsmaterialien helfen, weil man durch Wiederholung bestimmter Begriffe diese leichter erlernen kann. Der Vorteil ist, dass das Internet sehr stark die Jugend anspricht, was sehr hilfreich beim Erlernen der deutschen Sprache und im Umgang mit den Computern ist."

Christina (16 J., 10. Klasse des Nationalen-Banater-Kollegiums) antwortete auf Frage 9: "Ja, ich möchte gerne in der Schule während des Deutschunterrichts die Web-Seite einer deutschen Zeitung bearbeiten und mit Schülern aus Deutschland im Briefwechsel stehen".

Frage 10: "Ja, die Infos aus dem Internet bereichern unseren Wortschatz und helfen uns, die Grammatikkenntnisse zu verbessern."

Andrei (17 J., 11. Klasse des William-Shakespeare-Lyzeums) auf

Frage 9: "Die verschiedenen Wörterbücher aus dem Internet sind für Übersetzungen nützlich".

Frage 10: "Ja, durch online-Vorlesungen zum Erlernen der deutschen Sprache."

Sonja (17 J., 11. Klasse des William-Shakespeare-Lyzeums) auf

Frage 9: "Nein, nicht unbedingt."

Frage 10: "Ich glaube nicht, eher sind die Wörterbücher und Übungsbücher zur gesprochenen Sprache nützlich."

Gloria (15. J., 9. Klasse des Nikolaus-Lenau-Lyzeums) auf

Frage 9: "Ja, wir könnten die Schulaufgaben am PC schreiben."

Frage 10: "Ja, wir könnten sehr schnell die gewünschten Informationen finden und sogar Prüfungsarbeiten am PC schreiben."

Alexander (15 J., 9. Klasse des Nikolaus-Lenau-Lyzeums) auf

Frage 9: "Ja."

Frage 10: "Nein, weil man nicht die Aussprache hört und nicht alle Infos korrekt sind."

Ioana (13 J., 7. Klasse des Nikolaus-Lenau-Lyzeums) auf

Frage 9: "Ja, da wir mit Hilfe der Grammatikprogramme sehr viele Übungen in einer Stunde lösen könnten."

Frage 10: "Ja, da wir durch die zahlreichen neuen Wörter unseren Wortschatz bereichern."

Maria (13 J., 7. Klasse des Nikolaus-Lenau-Lyzeums) auf

Frage 9: "Ja, indem wir Spiele in deutscher Sprache spielen können."

Frage 10: "Ja, man kann übersetzen lernen mit Hilfe der Wörterbücher aus dem Internet."

Fazit der Befragung der Testpersonen

Obwohl sich die meisten Schüler den Einsatz des PCs im Deutschunterricht wünschen, verwenden sie ihn sehr selten bei den Hausaufgaben. Sie greifen eher auf Bücher zurück (Wörterbücher und Grammatiken), nur für die Vorbereitung der Referate werden deutsche Artikel und Material aus dem Internet verwendet.

Aus diesem Schülerverhalten spricht ein pragmatischer Umgang mit den zur Verfügung stehenden Medien und ist durch ein jahrzehntelang aufrecht erhaltenes Bildungsideal maßgeblich geprägt. Auch aus praktischen Gründen werden Druckwerke im Unterricht eine große Rolle spielen, aber mehr und mehr durch den Einsatz elektronischer Programme

ergänzt werden, da für die künftigen Schülergenerationen der Umgang mit dem Computer als Informationsquelle und Werkzeug des Lernens selbstverständlich sein wird. Umso mehr ist der gezielte, methodisch fundierte Einsatz von modernem Material im Deutschunterricht von zunehmender Bedeutung und verleiht der deutschen Sprache auch auf diese Weise eine hohe Wertigkeit im Kanon des rumänischen Bildungssystems.

VI. Grundlegende Aspekte des Einsatzes elektronischer Medien im Sprachunterricht

17. Voraussetzungen des Medieneinsatzes im Deutschunterricht

Die Einsatzmöglichkeiten der neuen Medien im Unterricht haben für den Lehrer nach einer gewissen Zeit der Einarbeitung einen großen Reiz, da sich neben der spielerischen Faszination im Gebrauch der Technik auch eine deutliche Erleichterung der Unterrichtsgestaltung ergeben, die sehr häufig auch mit einem erhöhten Interesse der Schüler verbunden ist. Diese positiven Begleitumstände der modernen Technologie sollten aber nicht dazu führen, unreflektiert mit diesem wertvollen pädagogischen Werkzeug umzugehen, jeder Lehrende ist verpflichtet, in der Verantwortung für seine Schüler über die Grundlagen und Grenzen des Computereinsatzes im Schulalltag nachzudenken.

17.1. Begriffe und Definitionen

In der Literatur gibt es eine Vielzahl von Mediendefinitionen unterschiedlicher Schwerpunktsetzung und Reichweite. Schludermann⁴⁴⁵ verdeutlicht diese durch eine exemplarische Aufzählung.

Danach sind Medien:

„[...] Hard- und Software im unterrichtlichen Kontext“⁴⁴⁶

„[...] alle Mittel, die in Lernprozessen für die Schüler der Vermittlung von Wissen dienen“⁴⁴⁷

„[...] Mittler im Kommunikationsprozess“⁴⁴⁸

Kron⁴⁴⁹ führt für die Bestimmung des Begriffs „Medien“ zwei Definitionen an:

- „Auf der Grundlage der sprachgeschichtlichen und umgangssprachlichen Bedeutung des Begriffs ‚Medium‘[...] können Medien heute allgemein als ‚Träger und/oder Vermittler von Informationen‘ (Informationen im weitesten Sinne) definiert werden“⁴⁵⁰.

Eine didaktische Spezifizierung erhält diese Definition, „wenn man Medien didaktisch als Mittel - zur praktischen Verwirklichung bestimmter Ziele,

- zur Vermittlung bestimmter Inhalte,
- zur Aktivierung bestimmter Adressaten,
- zur Realisierung bestimmter methodischer Vorstellungen
- zur Verbesserung bestimmter Rahmenbedingungen usw. einsetzen will.“

- „[...] bezeichnen Medien, im Feld des Unterrichts, alle verwendeten Hilfsmittel, die als Mittler zwischen dem jungen Menschen und für ihn aufgestellten Zielen auftreten“⁴⁵¹. In der Didaktik bringt der Mensch mit Hilfe des Mediums und dessen Inhalts sich selbst zum Vorschein und stellt damit sich und seine Kultur dar⁴⁵².

⁴⁴⁵ Schludermann, W. (1981): *Schulfernsehen aus mediendidaktischer Sicht*, Leuchtturm Verlag, Alsbach, S. 10.

⁴⁴⁶ Heidt, E. (1976): *Medien und Lernprozesse*, Beltz Verlag, Weinheim, Basel, S. 229.

⁴⁴⁷ Kron, F.W. (1994): *Grundwissen Didaktik*, 2. Auflage, Westdeutscher Verlag GmbH, München, S. 322.

⁴⁴⁸ Flamman, K. (1970): *Die Rolle der experimentellen Medienforschung bei Lehrgangsentwicklung des DIFF*, in: Dohmen, G./Peters, O. (Hrsg.): *Hochschulunterricht im Medienverbund*, Teil III., Verlagsgemeinschaft Athenäum, S. 107.

⁴⁴⁹ Ebenda.

⁴⁵⁰ *Wörterbuch der Erziehung*, Stichwort Medien, 1975, S. 409.

⁴⁵¹ vgl. Anm. 543.

⁴⁵² Kron, Friedrich/Sofos, Alivisos (2003): *Mediendidaktik. Neue Medien in Lehr- und Lernprozessen*, Reinhardt, München u.a., S. 323.

Durch diese Definitionen können zwei zusammenhängende Problembereiche begründet und beschrieben werden:

"*Medienpädagogik* ist die Wissenschaft von den Entwicklungs-, Erziehungs- und Bildungsprozessen in der Medienwelt. Sie entwirft theoretische Modelle dieser Prozesse und betreibt die darauf bezogene Forschung"⁴⁵³.

"*Mediendidaktik* ist eine Teildisziplin der Medienpädagogik. Sie ist die Wissenschaft von medienunterstützten Lehr- und Lernprozessen"⁴⁵⁴ oder „jener Bereich der Didaktik wie der Medienpädagogik“⁴⁵⁵, „in dem es um die Frage geht, welche Medien zur Erreichung pädagogisch gerechtfertigter Ziele gestaltet und verwendet werden können bzw. sollen“⁴⁵⁶.

"*Medienpädagogische Arbeit* zielt auf die praktische Unterstützung von Entwicklungs-, Lern-, Erziehungs- und Bildungsprozessen in der Medienwelt"⁴⁵⁷.

Sie wird eingeteilt in:

- *Medienerziehung*⁴⁵⁸, die medienthematische Lern-, Entwicklungs-, Erziehungs- und Bildungsprozessen unterstützt, wobei die Medien sowohl Mittel als auch Gegenstand des Lehrens und Lernens sind.
- *Didaktische Medienverwendung*, die nicht - medienthematische Lehr- und Lernprozesse durch Medien unterstützt, wobei diese als Mittel des Lehrens und Lernens verwendet werden.

Multimedia, das Wort des Jahres 1991, „bedeutet die Integration verschiedenartiger audiovisueller Medien (Sprache, Soundeffekte, Musik, Text, Fotografie, Grafik, Animation und Film) und ihre ereignisbezogene Verknüpfung auf einem Trägermedium mit der Möglichkeit der Darstellung auf einem Bildschirm“⁴⁵⁹. Der Schlüssel zur weltweiten Nutzung der Medien ist das *Internet*⁴⁶⁰.

17.2. Entwicklung des Medieneinsatzes im Unterricht

In den zwanziger Jahren wurden als Folge der Entwicklung des Rundfunks und des Films diese als Unterrichtsbausteine eingesetzt, und zwar bestimmte der Lehrer ihre Integration in einer Unterrichtssequenz. Schulfernsehen, Sprachlabor und programmierter Unterricht wurden als komplexere Träger und Vermittler von spezifischen Informationen in den USA schon seit 1953 im Unterricht etabliert und fanden auch in Deutschland den Weg in die Schulen⁴⁶¹. Paul Heimann hat den Begriff „Medien“ aus dem angelsächsischen Sprachgebrauch übernommen und sprach 1961 von „Hilfsmitteln“ im Unterricht, „die wir

⁴⁵³ Herzig, Bardo (1998): *Förderung ethischer Urteils- und Orientierungsfähigkeit, Grundlagen und schulische Anwendungen*, Waxmann Verlag, Münster [u.a.], S. 68.

⁴⁵⁴ Ebenda.

⁴⁵⁵ Eine ausführliche Darstellung der pädagogischen Aspekte in Bezug auf die modernen Medien und das Internet vgl. Baumann, Thomas (2001): *Medienpädagogik und Internet*, Diss. Zürich, Zentralstelle der Studentenschaft, S. 31.

⁴⁵⁶ Tulodziecki, G. (1997): *Medien in Erziehung und Bildung*, 3. Aufl., Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 45.

⁴⁵⁷ vgl. Anm. 453, S. 69.

⁴⁵⁸ vgl. Anm. 455.

⁴⁵⁹ Rösler, Dietmar/Tschirner, Erwin (2002): *Neue Medien und Deutsch als Fremdsprache. Viele Fragen und ein Aufruf zur Diskussion*, in: *DaF* 3, S. 144 -155.

⁴⁶⁰ Diepold, P./Tiedemann, P. (1999): *Internet für Pädagogen*, Primus, Darmstadt, S. 120.

⁴⁶¹ Hagemann, Wilhelm (2001): *Von den Lehrmitteln zu den neuen Medien*, in: Herzig, Bardo (Hrsg.): *Medien machen Schule. Grundlagen, Konzepte und Erfahrungen zur Medienbildung*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 20; zu Integrationsmodellen vgl. auch: Hagemann, W./Tulodziecki, G. (1978): *Einführung in die Mediendidaktik*, Köln.

Medien nennen“⁴⁶². Ab 1968 gehört der Overheadprojektor als Medium zur Standardausstattung, ohne aber die Rolle der Lehrer wesentlich zu verändern. Erst mit den neuen elektronischen Medien wurden Bildung, Erziehung in der bisherigen Form sowie die Lehrerrolle in Frage gestellt, seit den sechziger Jahren hatte der Lehrer nur noch eine Beraterrolle, während die Medien dessen traditionelle Instruktionsfunktion übernehmen sollten. In den achtziger Jahren entstand der Begriff *Edutainment*, was eine Mischung aus *Education* und *Entertainment* ist, d. h. die Lernprogrammen sind auf ein unterhaltsames, lustbetontes Lernen ausgerichtet.

Auf dieser neuen Grundlage des Lernens sollten Medien als Kommunikationsmittel in der Hand der Schüler „offen“ verwendet werden, d.h. Medien hatten die Aufgabe, weniger der Informationsvermittlung zu dienen, als viel mehr die Kommunikation anzuregen und von Schülern und Lehrern leicht veränderbar zu sein. Ausstellungen, Schülerzeitungen, Pinnwände, Dokumentationen, aber auch die Nutzung von Computernetzen traten hier in den Mittelpunkt des Unterrichts.

Laut Klaus Müller⁴⁶³ besteht die beste Medienverwendung einerseits in ihrer Werkzeugfunktion im Sinne eines Kontextmodells und andererseits in der kritisch-emanzipatorischen Verwendung der Medien durch die Schüler. Mit dieser Zielsetzung sollte sich die Lehrerrolle ändern, und zwar durch:

- Distanzierung vom traditionellen Unterricht und einer reinen Informationsvermittlung
- indirekte Steuerung der Lernprozesse durch verschiedene Materialien, Gesprächsmoderation, Vermittlung verschiedener Arbeitstechniken etc.
- verstärkte Wahrnehmung der erzieherischen Funktionen durch Unterstützung, Beratung und Ermutigung der Schüler sowie Anpassung der Lernaufgaben an verschiedene Situationen

Nur nachdem die Lehrer ihre Rolle neu bestimmt haben, kann der Medieneinsatz pädagogisch erfolgreich sein. Die Medien unterstützen alle Funktionen und Ziele des Unterrichts: Veranschaulichung, Motivation, Aktivierung, Information, Sicherung von Kenntnissen und Fertigkeiten, Kontrolle der Lernerfolge u.a. Beim kritisch – emanzipatorischen Medieneinsatz sollten vom Lehrer wie von den Schülern folgende Methoden angewendet werden: Erfahrungen und Informationen, Dokumentation, Infragestellung, Mitteilung, Strukturierung und Klärung von Gedanken. Die didaktische Funktionen des Computers im Deutschunterricht hängen von der Art der Verwendung und von der Lehr – Lern - Situation ab.

17.3. Medienkompetenz der Lehrer und Schüler

Die Medienkompetenz ist in Verbindung mit der Fach-, Methoden-, Sozial- und Kommunikationskompetenz zur Schlüsselqualifikation des pädagogischen Wirkens geworden⁴⁶⁴.

Für Winterhoff – Spurk⁴⁶⁵ besteht die Kommunikationskompetenz in der Informationskompetenz (dem bewussten Umgang mit der Informationsfülle) und der Medienkompetenz

⁴⁶² Northemann, W./Otto, G. (Hrsg.) (1969): *Geplante Information. Paul Heimanns didaktisches Konzept*. Beltz, Weinheim [u.a.].

⁴⁶³ Müller, Klaus (Hrsg.) (1996): *Konstruktivismus. Lehren-Lernen-Ästhetische Prozesse*. Luchterhand, Berlin.

⁴⁶⁴ Biechele, Barbara/Böttcher, Dagmar/Kittner, Ralf (2001): *Erfahrungen von DaF-Studierenden in Bezug auf (neue) Medien und Lernen*, in: *Info DaF* 28, 4 (2001), S. 343-368.

(dem Umgang mit den Massenmedien), die er auf drei Ebenen beschreibt: technische Kompetenz (Verwendung der Technik), selbstbezogene Kompetenz (Unterschied zwischen Realität und Fiktion) und soziale Kompetenz.

Ziel der Mediendidaktik und -pädagogik besteht in der harmonischen Verbindung der technischen, sozialen und selbstbezogenen Medienkompetenz, die die Lerninhalte zur systematischen Wissenskonstruktion im Akt eines autonomen Lernen vereinen.

Joshua Meyrowitz⁴⁶⁶ unterscheidet folgende Medienkompetenzen:

- „Media content literacy: Fähigkeit, mit Medieninhalten umzugehen“
- „Media grammar literacy: Fähigkeit, die Sprache des Mediums zu verstehen“
- „Medium literacy: Fähigkeit, das Medium als übergeordnete kulturelle und kommunikative Umwelt zu erkennen“.

Mandl und Reinmann-Rothmeier⁴⁶⁷ verstehen unter Medienkompetenz die Interaktion technischer, sozialer, persönlicher und demokratischer Wissenskompetenz.

Diese theoretischen Grundlagen der Medienkompetenz und des Computereinsatzes im Unterricht gelten uneingeschränkt auch für die Schulen Rumäniens, in der praktischen Anwendung der elektronischen Hilfsmittel zeigen sich aber gewisse Unterschiede, die hauptsächlich auf wirtschaftliche Gegebenheiten zurückzuführen sind. Die Bereitschaft, in der Schule mit dem Computer zu arbeiten, ist bei den Lehrern grundsätzlich in großem Umfang vorhanden und variiert höchstens in Hinblick auf die Unterrichtsfächer und die Generationszugehörigkeit. Bei den Schülern ist von einer uneingeschränkten Aufgeschlossenheit gegenüber dem technischen Fortschritt auszugehen, so dass der Wunsch nach einem Computer eine Selbstverständlichkeit darstellt. Ein beträchtliches Hindernis für den Kauf eines elektronischen Rechners liegt in dem begrenzten Einkommen einer Familie.

⁴⁶⁵ Winterhoff-Spurk, Peter (1999): *Medienpsychologie*, Kohlhammer Verlag, Stuttgart, S. 123f.

⁴⁶⁶ Meyrowitz, Joshua (2000): *Das Lernziel: mediale Alphabetisierung*, in: *Psychologie heute* 27, S. 50f.

⁴⁶⁷ Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (1998): *Auf dem Weg zu einer neuen Kultur des Lehrens und des Lernens*, in: Dörr, G./Jüngst, K.L. (Hrsg.): *Lernen mit Medien. Ergebnisse und Perspektiven zu medial vermittelten Lehr- und Lernprozessen*, Juventa, München, S. 193-205.

18. Lernen durch Lehren mit den neuen Medien

Die Funktion des Lehrers als Bildungsvermittler hat sich in den letzten Jahren in einem so starken Maße gewandelt, wie dies in früheren Zeiten undenkbar gewesen wäre. Die Persönlichkeit des Unterrichtenden tritt mehr und mehr zurück, da er nicht mehr als zentrale Koordinationsfigur im Klassenzimmer erscheint, sondern als helfender Berater die Schüler in Kommunikationsprozesse führt, in denen selbstständiges entdeckendes Lernen gefördert und gefordert wird. Dieser Wandel ist natürlich auch im Bereich der neuen Medien zu beobachten, da er dort verstärkt und beschleunigt zu Tage tritt.

In den letzten Jahren zieht sich das „Lernen und Lehren durch neue Medien“ wie ein roter Faden durch die Literatur der Sprachdidaktik. Der Einsatz multimedialer Medien im Sprachunterricht ist unter Fachleuten sehr umstritten, wobei sich der Einfluss der neuen Medien mehr im Fremd- und Zweitsprachenunterricht zeigt, denn wie Thissen⁴⁶⁸ schreibt, ist die „Voraussetzung für jede Didaktik [...] das hinter der Didaktik stehende Paradigma.“ Unter Paradigma versteht man den Unterricht, nämlich den Lehrer, die Lerner und ihre Einstellungen, die sich im Laufe der Zeit ständig ändern, so dass die Didaktik neuen Anforderungen gerecht werden muss⁴⁶⁹. Im Folgenden werden die Lerntheorien in ihrem Begründungs- und Verwertungszusammenhang zum Lehren bzw. Unterrichten unter Einbeziehung der neuen Medien betrachtet.

18.1. Positionen verschiedener Lerntheorien

Als die wichtigsten Hauptströmungen der Lerntheorien, die aus der Lernpsychologie auf die Sprachdidaktik übertragen wurden und die eine Bedeutung für das computergestützte Lernen haben, sind zu nennen⁴⁷⁰:

- die behavioristische Lerntheorie
- die kybernetische Lerntheorie
- das Lernen am Modell
- die kognitivistische (strukturgenetische) Theorie
- der Konstruktivismus mit sozialer Interaktion

Diese theoretischen Positionen sollen im Folgenden kontrastiv skizziert werden. Die im folgenden betrachteten Lerntheorien haben einen größeren Umfang erhalten, da auf die in Rumänien schwer zugängliche Literatur bibliographisch und inhaltlich näher eingegangen wird.

18.1.1. Der Behaviorismus (seit 1950) oder das „Lernen durch Verstärkung“⁴⁷¹.

Der Behaviorismus basiert auf den lerntheoretischen Arbeiten von Skinner⁴⁷² und Watson⁴⁷³. Die von ihnen begründete Richtung der Erforschung menschlichen Verhaltens wird *Behaviorismus* genannt, die Wissenschaft der objektiven Betrachtung der beobachtbaren Verhaltensweise von Menschen und Tieren.

⁴⁶⁸ Thissen, F. (2001): *Die Zukunft gehört der Multimedia-Didaktik*, Wirtschaft und Weiterbildung, Messemagazin zur Learntec 2001, S. 18-20.

⁴⁶⁹ Strittmatter, Peter/Niegemann, Helmut (2000): *Lehren und Lernen mit Medien*, WBG, Darmstadt, S. 60.

⁴⁷⁰ Baumgartner, Peter/Payr, Sabine (1994): *Lernen mit Software*, Österreichischer Studien Verlag, Innsbruck, S. 60.

⁴⁷¹ vgl. Anm. 468, S. 21.

⁴⁷² Skinner, Burrhus F., (1978): *Was ist Behaviorismus?* Rowohlt Verlag, Hamburg, S. 189ff.

⁴⁷³ Watson, John B. (1968): *Behaviorismus*, Kiepenheuer & Witsch, Köln.

Leonhard⁴⁷⁴ bezeichnet diese Theorie als reaktive Phase, da die Antwort auf eine Frage so lange geübt wird, bis die richtige Antwort vom Lerner gegeben wird. Deswegen heißt diese Art von Übungen *drill and practice*. Der Lehrer spielt die Rolle des Vermittlers, und der Lerner hat die Aufgabe, sich den objektiven Bestand an Wissen in einem festgelegten Bereich anzueignen.

Charakteristisch für den Behaviorismus sind der programmierte Unterricht⁴⁷⁵ und die klassischen Übungen. In diesem Zusammenhang wird der Begriff *Motivation* eingeführt, mit der Unterscheidung von intrinsischer (selbstgesteuerter) und extrinsischer (außen-gesteuerter) Motivation.

Nach Skinners⁴⁷⁶ Klassifikation der Umweltfaktoren gehören die neuen Medien zur Umwelt und stimulieren das Verhalten der Menschen. Somit fördern sie im Vergleich zum klassischen Unterricht eine stärkere extrinsische Motivation bei jungen Menschen. Die daneben vorhandene intrinsische Motivation führt zur Selbststimulierung, so dass sich die Schüler in die anregende Lernumgebung des Internet begeben und Techniken für den Umgang mit den neuen Medien entwickeln. Typisch für die Realisierung der behavioristischen Theorie ist eine Aufgabenstellung, deren Beantwortung ausschließlich in den Kategorien „richtig“ oder „falsch“ geschieht. Diese didaktischen Elemente des „programmierten Unterrichts“ folgen dem strikten Schema Aufgabenstellung/Kontrolle des Lernfortschritts in Form einer Frage/bestätigende oder korrigierende Rückmeldung und führen durch die Anhäufung von Fragen zu einer monotonen Repetition. Der Unterrichtsstoff und das im Hintergrund stehende Wissensgebiet werden durch die Aufteilung in kleine Frageportionen segmentiert und drohen so den inneren Zusammenhang zu verlieren. Der „programmierte Unterricht“ kann in sprachlichen Fächern nur dann sinnvoll eingesetzt werden, wenn durch ihn kleinteilige Problemfelder behandelt und in Frageform überprüft werden.

Die behavioristische Theorie ist heutzutage der Kritik unterworfen, weil die komplexen menschlichen Prozesse in diesem Reiz – Reaktions - Schema nicht erfasst sind⁴⁷⁷.

Thissen⁴⁷⁸ bemerkt, dass die Lerner träges Wissen erwerben, d.h. sie vergessen Gelerntes sehr schnell und können diese Kenntnisse in einem anderen Kontext nicht anwenden. Auch Reinmann–Rothmeier/Mandl⁴⁷⁹ schließen sich dieser Kritik an: „*Wer durchgängig nur rezeptiv und linear Inhalte lernt, [...] erwirbt in vielen Fällen auch träges Wissen – ein Wissen, das zwar theoretisch gelernt, aber in realen Situationen nicht angewendet wird.*“ Der Lernende reagiert auf die Aufgabenstellung nur mechanisch und ist vom Nutzen des Gelernten schwerlich überzeugt.

⁴⁷⁴ Leonhard, Hans-Walter (1978): *Behaviorismus und Pädagogik*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 78ff.

⁴⁷⁵ Skinner, Burrhus F. (1973): *Wissenschaft und menschliches Verhalten*, Kindler, München.

⁴⁷⁶ Ebenda.

⁴⁷⁷ Hagemann, Wilhelm (2001): *Von den Lehrmitteln zu den Neuen Medien*, in: Herzig, Bardo (Hrsg.): *Medien machen Schule. Grundlagen, Konzepte und Erfahrungen zur Medienbildung*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 19-56.

⁴⁷⁸ vgl. Anm. 468, S.24f.

⁴⁷⁹ vgl. Anm. 467, S.57.

18.1.2. Die kybernetische Lerntheorie (zwischen 1960-1970)

Die Kybernetik betrachtet das Lernen als einen Prozess, der durch das von ihr entwickelte Lehr- und Lernsystem im Ergebnis optimiert werden kann. Weinert⁴⁸⁰ versteht unter dem Begriff „Kybernetik“ zwei Ebenen: die „*Wissenschaft von der Erforschung, Darstellung und Konstruktion von Modellen*“ und die „*Wissenschaft von den Steuerungsprozessen und den Prozessen der Signalübertragung in Maschinen und Lebewesen unter Verwendung mathematischer Methoden*“. Folglich kann der Unterricht als ein System mit den fünf Elementen

- Soll-Wert (Lehrziel)
- Regler (Erzieher als Planer)
- Stellglieder (Personen, Medien)
- Regelgrösse (Adressaten)
- Messfühler (zur Lernkontrolle)

aufgefasst werden:

In der Praxis ergeben sich weitere Anwendungsbereiche, die auch für die neuen Medien von Bedeutung sind⁴⁸¹:

- kognitive Informationsverarbeitung durch Abbau subjektiver Informationen und Aufbau neuer Systeme
- zur Optimierung von Lehrstrategien in den Vermittlungsphasen entscheidet der Lehrer in didaktischer Verantwortung, ob er für eine bestimmte Lerngruppe neue Informationsprozesse in Gang setzen muss
- Entwicklung unterschiedlicher Programme, die mit verschiedenen Medien, besonders unter Computereinsatz, verwendet werden können

18.1.3. Das Lernen am Modell

In der pädagogischen Fachliteratur erscheinen von 1970 an auch die Begriffe „*Wahrnehmungslernen*“, „*Imitationslernen*“, „*Modelllernen*“ oder „*Nachahmungslernen*“⁴⁸². In der Regel imitieren die Kinder nicht das ganze Modell, sondern nur bestimmte Gesten und Verhaltensweisen. Dabei spielen affektive, kognitive und handlungsbildende Bewertungen eine Rolle. Somit ist das Lernen am Modell an das soziale Lernen und an das Selbstkonzept eines Menschen gebunden⁴⁸³. Kron versteht unter „*Selbstkonzept das Bild, das ein Mensch von sich selbst hat und das sich bei gelungener Identitätsentwicklung in Selbstachtung ausdrückt*“⁴⁸⁴.

Damit Lernen am Modell stattfinden kann, müssen individuelle und situative Voraussetzungen erfüllt werden⁴⁸⁵:

- individuell: Ausbildung von Einstellungen und Wertorientierungen, um Modelle bewerten zu können

⁴⁸⁰ Weinert, Franz (1996): *Lerntheorien und Instruktionsmodelle*, Bd. 21, Max-Planck-Institut für Psychologische Forschung Verlag, München.

⁴⁸¹ Friedrich, Felix (2003): *Lerntheorien und selbst gesteuertes Lernen*, Univ. Rostock, S. 45ff.

⁴⁸² vgl. Anm. 452, S.93ff.

⁴⁸³ Schulmeister, Rolf (1981): *Lerntheorien, Lernprozesse*, Univ. Hamburg, S14f.

⁴⁸⁴ vgl. Anm. 452.

⁴⁸⁵ Ebenda.

- situativ: Erfüllung gewisser Bedingungen, z. B. persönliche Merkmale des Modells, Art des Modells, Konsequenzen des Modellverhaltens und Merkmale des Beobachtenden, so dass Lernen am Modell stattfinden kann.

Somit beeinflusst das positive oder negative Selbstkonzept die Übernahme von Wertorientierungen. Unter mediendidaktischen Gesichtspunkten ist es deshalb empfehlenswert, bei jugendlichen Internetbenutzern eine kritische Bewertung ihrer Beobachtungen zu wecken und sie darin zu bestärken. Die Arbeit mit dem Computer und Internet soll nicht nur der Informationsbeschaffung und der Überprüfung von Fachkenntnissen dienen, sondern die Schüler sollen die Fähigkeit entwickeln, Inhalte kritisch zu bewerten und die Einflüsse der modernen Medien auf ihre eigene Person hinsichtlich ihres Wahrnehmungsvermögens wachsam zu beobachten.

18.1.4. Der Kognitivismus oder das „Lernen durch Einsicht“⁴⁸⁶

Als Reaktion auf den Behaviorismus wurde zwischen 1970-1980 der Konstruktivismus formuliert, wobei Leonhard⁴⁸⁷ diesen als „pro-aktive Phase“ bezeichnet, d.h. man erwartet eine persönliche Antwort im Kontext. Von großer Wichtigkeit sind für Jean Piaget⁴⁸⁸, den Hauptvertreter dieser pädagogischen Schule, der Erwerb richtiger Beantwortungsmethoden und die Erwartung gegenüber dem Lerner, das Wissen zu verstehen und nachzuvollziehen, sowie das entdeckende Lernen und das Problemlösen. Der Mensch wird als Individuum anerkannt und der Lernvorgang mit dem klassischen Prozess der Informationsverarbeitung verglichen, so dass das menschliche Gehirn und der Computer in ihren Funktionen als entsprechende Organe aufgefasst werden. Deshalb wird diese Erklärungstheorie auch als strukturalistische Theorie bezeichnet⁴⁸⁹.

Das Lernen besteht aus einer Interaktion von Handeln und Denken, wobei das Denken zwei Aspekte hat: den figurativen und den operativen Aspekt. Durch den figurativen Aspekt erfasst der Mensch den quantitativen und qualitativen Teil der Objekte (wie in der Schultradition), nicht aber deren Beziehungen zueinander. Als „operativen Aspekt“ betrachtet Piaget⁴⁹⁰ das Handeln des Subjekts mit den Gegenständen, das zu neuen Erkenntnisstrukturen und Handlungskonzepten führt, so dass Handlungen eigentlich mit Operationen gleichgesetzt werden können. Dadurch ist es möglich, Informationen zu identifizieren und zur Erweiterung des Lernprozesses zu verwenden. Durch diese Transformation entwickeln sich die kognitiven Strukturen, die auf den Gesetzmäßigkeiten der Assimilation, Akkommodation und Äquilibration (Ausgleich) beruhen. Die aktive Anpassung vollzieht sich nach Piaget⁴⁹¹ in drei Etappen:

- der Akkommodation: bereits entwickelte Strukturen werden in neuen Situationen angewendet
- Assimilation: Informationen werden geordnet und bewertet
- Äquilibration: kognitive Fähigkeiten werden erweitert und neue Handlungskonzepte werden entwickelt

⁴⁸⁶ vgl. Anm. 468, S. 45f.

⁴⁸⁷ vgl. Anm. 474, S. 92ff.

⁴⁸⁸ Piaget, Jean (1975): *Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde*, Klett, Stuttgart.

⁴⁸⁹ Baumgart, Franzjörg (Hrsg.) (1998): *Entwicklungs- und Lerntheorien*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 63f.

⁴⁹⁰ vgl. Anm. 474.

⁴⁹¹ Ebenda.

Für die Kognitivisten dürfte die Frage der künstlichen Intelligenz wie die von Papert⁴⁹² entwickelte Programmiersprache LOGO interessant sein, mit deren Hilfe Kinder logische Denkstrukturen entwickeln und in Problemsituationen anwenden. Typische Software sind Tutorenprogramme, d.h. Computerprogramme mit einem erklärenden Tutor oder adaptative Lernsysteme, die sich dem Lerner anpassen.

Auch an dieser Theorie wird Kritik geübt, wie z.B. von Faulhaber⁴⁹³ wegen der Nicht-Homogenität des Konstruktivismus, der „eine Sammlung aus Theorien und Modellvorstellungen ist“, in der der Lerner als Individuum und der Bezug des Lerners zu den anderen Menschen vernachlässigt werden. Aus Sicht der Konstruktivisten besteht das Verstehen aus der gesamten Wissensstruktur und nicht aus isolierten, vermittelten Teilen. Bei der Entwicklung von Computerprogrammen auf der Grundlage der konstruktivistischen Theorie zeigen sich zwar Schwierigkeiten aufgrund eines wenig adaptiven Programmverlaufs oder der Unrealisierbarkeit eines adaptiven Lernsystems, doch werden innerhalb dieser Schule immer mehr die Möglichkeiten des kognitiven Lernens erkannt. Eine spezielle Software führt nämlich zu einer Beschreibung der Faktoren, die in einer bestimmten Situation relevant sind, und zeigt Problemlösungen für eine konkrete Situation. Nicht das Finden einer bestimmten Antwort ist das Ziel einer Aufgabenstellung, sondern die Entwicklung verschiedener Methoden oder Verfahren, die zu einer optimalen Lösung des Problems hinleiten.

18.1.5. Der Konstruktivismus oder das „Lernen durch Erleben und Interpretieren“⁴⁹⁴

Wie die kognitive Theorie greift der Konstruktivismus nach 1980 auf die Erfahrungstatsache zurück, dass Wissen individueller Natur ist und kognitiv verarbeitet wird. Dieser Vorgang ist vom persönlichen Handeln des Lernenden bestimmt und gewinnt dann eine lernwirksame Verwurzelung, wenn er in den individuellen Erfahrungen und dem sozialen Umfeld seinen Halt hat. Wissen ist demnach nicht ein isoliertes System von Daten, sondern wird im Akt des Erkennens von dem Lernenden „konstruiert“.

Friedrich⁴⁹⁵ nennt den Konstruktivismus die interaktive Art des Lernens, das dabei gewonnene Wissen ist subjektiv und der Lerner ein Individuum, der die Welt selbst interpretiert. Probleme werden in einem authentischen Kontext dargestellt und aus dem persönlichen Umfeld des Lerners gelöst. Er entwickelt selbst seine Strategien, und ihm wird somit aktives Wissen vermittelt. Der Lehrer ändert seine Rolle und hilft dem Lerner, autonomes Wissen auf bereits vorhandenem Wissen aufzubauen, wobei auch die Interaktion mit den anderen Lernern wichtig ist, da die soziale Interaktion auch eine kulturelle Komponente besitzt⁴⁹⁶.

Das Konzept des „*lebenslanges Lernens*“, des selbstgesteuerten Lernens mit Multimedia entspricht dem Wesen des Konstruktivismus, der auch die Grundlagen für die Erarbeitung neuer Lernformen – der offenen Lernumgebungen - liefert.

⁴⁹² Hasebrook, Joachim (1995): *Lernen mit Multimedia*, in: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 9, 2 (1995), S. 95-103.

⁴⁹³ Faulhaber, Sven (1996): *Einsatz und Entwicklung von computerunterstützten Lernprogrammen in der medizinischen Aus- und Weiterbildung*. Studienarbeit der Informatik, Julius-Maximilians-Universität, Würzburg; URL <http://ki.informatik.uni-wuerzburg.de/forschung/publikationen/studienarbeiten/faulhaber/>

⁴⁹⁴ vgl. Anm. 468, S. 51f.

⁴⁹⁵ vgl. Anm. 481.

⁴⁹⁶ vgl. Anm. 468.

Schlussfolgerung:

Obwohl man dem traditionellen Lehrsystem immer vorwirft, dass es zu lehrerzentriert ist und dass man den Objektivismus durch den Subjektivismus ersetzen soll, darf man im Unterricht eine bestimmte Lerntheorie nicht einseitig einsetzen. Zum Beispiel sind beim Vokabellernen oder Aussprachetraining die behavioristischen Wiederholungsübungen noch immer sinnvoll und werden dort wieder entdeckt.

Die Betrachtung der verschiedenen Lerntheorien hat gezeigt, dass nicht nur eine chronologische Abfolge der unterschiedlichen Positionen, sondern auch eine inhaltliche Weiterentwicklung aufgrund neuer Unterrichtserfahrungen stattgefunden haben. Selbst im Fall wissenschaftlicher Kontroversen muss man anerkennen, dass sich im Rahmen neuer Aufgabenstellungen im Unterricht hilfreiche Erkenntnisse für die Lehrenden ergaben, die durch den zunehmenden Einsatz der neuen Medien zum Teil eine modernisierte Akzentuierung erfuhren. Dogmatische Einseitigkeiten wurden oft durch die pädagogische Realität des Schulalltags korrigiert oder beseitigt, die durch eine theoretische und methodische Vielfalt zu umfassenden Lernerfolgen führte.

18.2. Praktische Umsetzung des Konstruktivismus mit Hilfe der neuen Medien

Der Konstruktivismus beruht auf Piagets und Kellys Ansätzen, die das Wissen als Konstruktion betrachten, ausgehend davon, dass ein Kind sein Wissen auch durch eigene konstruierende Aktivität in ständiger Auseinandersetzung mit der Umwelt erwirbt⁴⁹⁷. Unter diesem Aspekt werden die neuen Medien nicht nur zur Gestaltung von Übungsprogrammen gebraucht, „sondern als Möglichkeit, den Lerner Erfahrungen sammeln zu lassen und ihm bei der Wissenskonstruktion zu helfen“⁴⁹⁸. Mediale Angebote sind als Werkzeuge und Informationsquellen selbstgestalteter Lernprozesse in einer modernen Lernumgebung zu betrachten.

18.2.1. Offene Lernumgebung

Um kompetente und selbstständige Lerner zu erziehen, muss man diesen aktives Wissen vermitteln, welches ihnen bei der Lösung konkreter Probleme helfen kann. Diese Zielsetzung macht den Umgang mit den neuen Medien, wie Renkl⁴⁹⁹ schreibt, zu einer Hauptaufgabe der Bildung:

„Die Zielsetzungen eines pädagogischen Konstruktivismus unter Nutzung der neuen Medien decken sich mit den Forderungen von Bildung und Wirtschaft in der Informationsgesellschaft, nämlich Teamfähigkeit, Kommunikationskompetenz und Medienkompetenz zu erwerben.“

Die oben kurz skizzierten Lerntheorien waren zur Erklärung der Konstruktions- und Lernprozesse notwendig, da differenziertes Lernen mit den neuen Medien auch differenzierte Lernarrangements erfordert. Klisma⁵⁰⁰ (1998) stellt folgende Grundsätze des medien-didaktisch orientierten Lehrens und Lernens zusammen:

⁴⁹⁷ vgl. Anm. 489, S. 47.

⁴⁹⁸ Ebenda.

⁴⁹⁹ Tulodziecki, Gerhard (1996)in: Heinz Nixdorf Stiftung (Hrsg.): *Bildungswege in der Informationsgesellschaft: BIG. Neue Wege in der Schule, Projekte-Konzepte-Kompetenzen, eine Bestandsaufnahme*, Gütersloh, Bertelsmann Stiftung/Heinz Nixdorf Stiftung, S. 30.

⁵⁰⁰ vgl. Anm. 566.

- Lernen wird als konstruktive Tätigkeit betrachtet
- die Lernenden konstruieren sich selbst ihre Lerninhalte
- Lehren bedeutet Organisation von Lernsituationen, in denen Lernende konstruktiv tätig sein können
- Lehrpläne müssen auf situatives Lehren und Lernen ausgerichtet sein

Für Issing⁵⁰¹ eignen sich „*hypermediale Lernumwelten [...] in besonderer Weise zur Realisierung aktiven sinnvollen Lernens*“, wobei der Lerner sich seine eigenen Strategien entwickelt. In der Entwicklung eines wirkungsvollen pädagogischen Instrumentariums entstanden auf dieser Erkenntnisgrundlage die offenen Lernumgebungen, die die Verwendung des Computers als Werkzeug und Kommunikationsmittel ermöglichen. Es müssen offene Lernumgebungen geschaffen werden, weil alltägliche Aktivitäten des Lerners (chat, E-mail, Telekonferenz) seine Einstellung zur Bildung verändert haben. Somit ist auch die Rolle des Lehrers eine andere geworden, der mit Hilfe des PCs dem Lerner die in ihm schlummernden Fertigkeiten, Strategien und Kreativität bewusst machen soll.

18.2.2. Die Lehrerrolle

In der konstruktivistischen Lerntheorie wird dem Lehrer die Rolle eines Beraters zugewiesen, der dem Lerner durch Hilfestellung, Hinweise und Rückmeldungen autonomes Wissen zu konstruieren hilft. Die Angst des Pädagogen ist unbegründet, es würden nur seine Kompetenzen und Aufgabenbereiche verlagert. Er muss sich eine Medienkompetenz aneignen, da die Werteeziehung „*nur vom Lehrer wahrgenommen werden kann*“⁵⁰².

Der Lehrer soll den Lerner nicht mit Theorien überfordern, sondern ihn durch das Stellen relevanter Fragen steuern und motivieren, Probleme allein zu erfassen und zu lösen. Lernen sollte ein aktiver und individueller Prozess sein, bei dem der Computer nicht den Lernprozess steuert, sondern nur als Werkzeug und Informationsmittel dient⁵⁰³.

Da nach dem konstruktivistischen Konzept neues Wissen auf bereits existierendem Wissen aufgebaut wird, ist es schwer für den Lehrer, den Wissensstand der einzelnen Lerner festzustellen, der individuell sein Wissen erworben hat. Deswegen sollte autonomes Lernen in komplexen Lernumgebungen ermöglicht und der Lerner ermutigt werden, seine Wissensdefizite einzuschätzen und durch kompetentes und verantwortungsbewusstes Handeln zu beseitigen.

18.2.3. Die Lernerrolle

In der konstruktivistisch begründeten Pädagogik wird das Ideal des selbstständigen Lernens vertreten, doch stellt sich die Frage, ob die Voraussetzungen dazu in jedem Fall gegeben sind. Der autonome Lerner schätzt sein Vorwissen ein und verbindet es mit dem neuem Wissen, erkennt seine Möglichkeiten, steuert eigenverantwortlich seinen Wissenserwerb durch Kommunikation und Verwendung von Lerntechniken und -strategien und

⁵⁰¹ Issing, L.J. (1998): *Online studieren? Konzepte und Realisierungen auf dem Weg zu einer virtuellen Universität*, in: Schwarzer, Ralf (Hrsg.): *Multimedia und Telelearning*, Campus, Frankfurt/M., S. 103-119.

⁵⁰² vgl. Anm. 468.

⁵⁰³ Grüne, Christian (2000): *Lernen in Computernetzen. Analyse didaktischer Konzepte für vernetzte Lernumgebungen*, KoPäd.

erfasst die Relevanz des Unterrichtsgegenstandes. Die angemessene Strategie besteht darin, „den eigenen Lernprozess zu gestalten (to shape), den eigenen Lernprozess zu überwachen (to monitor), den eigenen Lernprozess auszuwerten (to evaluate)“⁵⁰⁴.

Solche Lerner gibt es aber nur in der Theorie, und die Rolle des Lehrers besteht gerade darin, autonome Lerner so auszubilden, dass diese lebenslang lernen können. Laut Faulhaber⁵⁰⁵ ist der Konstruktivismus ein „höchst theoretischer Ansatz“, da Information nicht ausgetauscht werden kann, sondern eine Informationskonstruktion nur durch Interaktion durchzuführen ist. Also benötigt man bei einer komplexen Wissensverarbeitung mehrere Lern- und Lehrmethoden, so dass Faulhaber⁵⁰⁶ den Konstruktivismus nur als „Ideengeber“ betrachtet.

Nach dem konstruktivistischen Paradigma sind hypermediale offene Lernumgebungen nur dann erfolgreich, wenn diese von den Lernern mit Hilfe ihrer Fertigkeiten und Erfahrungen interpretiert werden können. Hier erscheint auch die neue Rolle des Lehrers als „tutorielle Komponente, die den didaktischen roten Faden liefert und Orientierungshilfen für die einzelnen Lernschritte bereithält“, obwohl „der Einsatz von Lernstrategien und Lerntechniken zwar anfangs mit erhöhtem Arbeitsaufwand verbunden ist, [...] sich aber bei konsequenter Verwendung bald auszahlt.“⁵⁰⁷

Einige Autoren wie Reinmann-Rothmeier, Mandl⁵⁰⁸ und Aufenanger⁵⁰⁹ raten zur Vorsicht bei der Arbeit in multimedialen Lernumgebungen, da diese „modalitätsspezifische Aktivitäten“ (Sehen und Hören) mit „codesspezifischen Aktivitäten“ (Lesen) durcheinander bringen könnten. Die meisten Autoren sind aber von den positiven Effekten der neuen Medien überzeugt, da die Kombination verschiedener Sinneskanäle dem Lerner die Speicherung von Informationen erleichtert und die Motivation steigert.

18.2.4. Die Evaluation

Durch das Ablehnen der traditionellen Wissensvermittlung fördert der Konstruktivismus die Fähigkeit, Probleme zu lösen. Die Evaluation mit Hilfe der neuen Medien verfolgt eigentlich eher das Ziel, traditionell erworbene Kenntnisse zu testen, als die Art und Weise zu überprüfen, wie ein Problem gelöst wird. Deshalb fordert Ulrich⁵¹⁰ „aufgrund der Neugestaltung der Lernwege eine völlig neue Form der Leistungsbeurteilung“.

Sowohl der Lernprozess als auch das Ergebnis sollen Gegenstand der Evaluation sein, „wobei die Beteiligung der Lernenden an Beurteilungsprozessen bis hin zur Selbstevaluation angestrebt wird“.⁵¹¹ Das Lernen im Kontext als Wirkungsfeld des Konstruktivismus lässt keine Verallgemeinerung der Evaluation zu, diese kann nur im jeweiligen Kontext betrachtet werden, in dem die neuen Medien eingesetzt werden.

⁵⁰⁴ vgl. Anm. 481, S. 63f.

⁵⁰⁵ vgl. Anm. 468.

⁵⁰⁶ Ebenda.

⁵⁰⁷ Astleitner, H./Leutner, D. (1998): *Fernunterricht und neue Informationstechnologien: Aktuelle Entwicklungen*, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Jahrgang 1998, Nr. 1, S. 105-123.

⁵⁰⁸ Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (2001): *Unterrichten und Lernumgebungen gestalten*, in: A. Krapp/B. Weidenmann (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*, Beltz, Weinheim, S. 603-648.

⁵⁰⁹ vgl. Anm. 468.

⁵¹⁰ Ulrich, Winfried (1999): *Multimedia und kommunikative Kompetenz. Möglichkeiten des Computereinsatzes im muttersprachlichen Deutschunterricht*, in: *Deutschunterricht–Berlin* 52(5)/1999, S. 382-389.

⁵¹¹ Ebenda.

Es ergibt sich auch das Problem der Lernerkontrolle, da jeder Lerner individuell entscheidet, was er lernen möchte. Aus diesem Grunde weiß man nicht genau, was getestet werden soll. Wolfgang Maiers⁵¹² Feststellung: „Zurzeit mangelt es jedoch zumeist noch an geeigneten durchstrukturierten und an die neuen Möglichkeiten didaktisch angepassten Lernmaterialien“ bestätigt, dass sich viele getestete Übungen noch auf behavioristische Ansätze stützen.

18.3. Praktische Bedeutung der neuen Medien für das Lernen durch Lehren: Bewährung im Schulalltag

Es ist eine über lange Zeit hinweg beglaubigte pädagogische Erfahrung, dass durch die Darstellung und Erklärung eines Unterrichtsgegenstandes der Vorgang des Lehrens eine Vertiefung des Lernens und eine Festigung der aufgenommenen Informationen zur Folge hat. Dies gilt zunächst einmal durch die Notwendigkeit der Systematisierung und Veranschaulichung für die Person des Lehrers, doch läßt sich diese Methode des Wissensgewinns auch effektiv im Unterricht einsetzen, indem Schüler partiell die Funktion der Wissensvermittlung übernehmen oder sich in einen Team gemeinsam der Informationssuche und der sich anschließenden Präsentation der gewonnenen Ergebnisse widmen.

Auch nach der Entwicklung der neuen Medien zu Unterrichtszwecken bleibt die Zielsetzung erhalten, Kompetenzen in den Kommunikationsprozessen zu erwerben. Dabei handelt sich auch um den Erwerb instrumentaler Kompetenzen mit dem Charakter einwegiger Kommunikation, die sich in der Erschließung technischen Wissens über Aufbau und Funktion von Computer, Internet, Schreiben und Senden von E-mails, Gestaltung von Grafiken und der Anwendung verschiedener Lern- und Spielprogramme zeigt. Daneben ist der Einsatz des Computers als Schreib- bzw. als Lehr- und Lernmaschine für die Internetarbeit heutzutage selbstverständlich und unter pädagogischem Aspekt wertvoll, da durch die Lernzielangaben, Vorgaben von Arbeitsschritten und Eingrenzung der Themen geistige Klarheit und in sich stimmige Systematisierung gefordert sind und von einer immanenten Leistungskontrolle begleitet werden.

Bei interaktiven Lernprozessen treten das Informationen vermittelnde Lehren in den Hintergrund und das forschende Lernen in den Vordergrund. Als besonders geeignet haben sich dabei Projektarbeiten am Computer erwiesen. In dieser veränderten pädagogischen Situation werden auch hier die Lehrer zu Beratern der Schüler.

Bei aller Aufgeschlossenheit gegenüber der Welt der neuen Medien sollten sich aber alle Beteiligten der notwendigen Klärung bewusst sein, wie die Schüler beim Erwerb von Wissen, Fertigkeiten und Medienkompetenz mit der Fülle der Informationen aus dem Internet zurecht kommen, ihre Kritikfähigkeit entwickeln und ihre Eigenverantwortung wahren können.

⁵¹² Maier, Wolfgang (1998): *Grundkurs Medienpädagogik, Mediendidaktik*. Ein Studien- und Arbeitsbuch, Beltz, Weinheim, Basel.

18.4. Computergestützte Sozialformen im heutigen Unterricht

Trotz der sich verändernden Rolle des Lehrenden steht er in dem immer noch sehr verbreiteten Unterrichtsstil im Zentrum des Geschehens, während die Schüler sitzen, zuhören und sich vereinzelt äußern. Der Lehrer sollte aufgrund seiner Erfahrung und seiner Persönlichkeit den Computer im Deutschunterricht so einsetzen, dass diese Methode zu seinem Stil passt. In Anbetracht der vielfältigen Unterrichtsgegenstände und Problemgebiete kann ein Computereinsatz in vielen pädagogischen Formen und Situationen sinnvoll sein⁵¹³. Zum Zweck der Visualisierung genügt oft der Bildschirm nicht, sondern verlangt nach einer Präsentation auf der Leinwand oder einen entsprechend vorbereiteten Wandsegment des Klassenzimmers. Früher wurde hierfür der Tageslichtprojektor (Overhead-Projektor) mit Folien eingesetzt, die gegebenenfalls durch Variation der Zeichnungen oder Hinzufügung von Texten den einzelnen Stufen des Unterrichtsverlaufs angepasst wurden. Der technische Fortschritt legte für eine ähnliche Unterrichtsgestaltung dem Lehrer mit der Kombination von Laptop und Beamer inzwischen ein sehr effektives pädagogisches Hilfsmittel in die Hand, das durch visuelle Zentrierung und grafische Variabilität wirkungsvoll ist und die Schüler sehr anspricht. Für den computergestützten Sprachunterricht hat sich eine Reihe von effektiven Einsatzmöglichkeiten in der Praxis bewährt, die wegen des eingeschränkten Zugangs zur speziellen wissenschaftlichen Literatur in Rumänien näher beschrieben werden sollen:

- Der frontale Unterricht

Im Nikolaus-Lenau-Gymnasium erfolgt 90% des gegenwärtigen Deutschunterrichts frontal, was heute nicht mehr in der Gültigkeit akzeptiert wird wie früher, da das Wissen dem Schüler vom Lehrer nicht in der entwickelnden Form des Unterrichtsgesprächs vermittelt wird. Trotzdem betont Hilbert Meyer in seinem Handbuch: „*Frontalunterricht ist nicht zwangsläufig etwas Schlechtes, so wie Gruppenunterricht oder Projektarbeit nicht zwangsläufig und für jede Unterrichtssituation gut sind. Aber wenn schon, dann mit didaktisch - methodischer Phantasie*“⁵¹⁴.

Im Frontalunterricht kann sich ein Lehrer auf die wesentlichen Erscheinungen und Probleme in der Vermittlung der deutschen Sprache konzentrieren, ohne den Schülern die Antworten vorzugeben. Aus der Kenntnis der deutsch - rumänischen Interferenzen wird zum Beispiel eine typische sprachliche Abweichung an die Tafel geschrieben oder auf die Leinwand projiziert, diskutiert und Vorschläge gesammelt, mit denen der Lehrer die richtige Lösung erarbeitet und durch ähnliche Beispiele sichert. Ein besonderer Reiz liegt im Ansprechen mehrerer Sinneskanäle (Multimodalität) z.B. in einer Präsentation bewegter Bilder oder Filmsequenzen mit Hilfe einer Laptop - Beamer - Kombination. Da nach einer gewissen Eingewöhnungszeit das Unterrichtsmaterial mit geringem Zeit- und Organisationsaufwand erstellt werden kann, sind eine wertvolle visuelle und akustische Informationsquelle und ein didaktischer Übungsapparat dem Lehrer in die Hand gegeben, der auch eine intensive Motivation der Schüler ermöglicht.

⁵¹³ Häusermann Ulrich/Piepho Hans-Eberhard (1996): *Aufgabenhandbuch. Deutsch als Fremdsprache. Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie*, iudicium Verlag, München, S. 221-229.

⁵¹⁴ Meyer, Hilbert (1991): *Rezeptionsprobleme der Didaktik oder wie Lehrer lernen*. in: Adl-Amini, Bijan/Künzli, Rudolf (Hrsg.): *Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung*, 3. Auflage, Juventa Verlag, Weinheim, München, S. 88-118.

- Das Rundgespräch

Im allgemeinen regt das Rundgespräch die Mitteilungsbereitschaft der Lernenden im traditionellen Deutschunterricht an. Die gewonnenen Unterrichtsbeiträge erfüllen mehrere Funktionen als Stundeneinstieg, Diskussion von Themen, Übungen mit Texten, Grammatikarbeit, Tests, Information und Erörterung durch den Lehrenden und Abschlussdiskussion der Ergebnisse. Da im Plenum die Lernenden 1,5% der Zeit und die Lehrenden 70 bis 80% der Zeit sprechen, bestätigt dies die Wichtigkeit des Methodenwechsels zur Aktivierung auch, ja gerade im Sprachunterricht⁵¹⁵. In einem computergestützten Projekt sind diese Gespräche oder face-to-face Präsenzphasen sehr wichtig, um den virtuellen Kontakt mit dem sozialen Kontakt durch sprachliche Kommunikation zu verbinden. Diese gemischte Form im problemorientierten Unterricht wird als „hybride“ Lernform bezeichnet⁵¹⁶.

- Das Gruppenlehren

Die besondere pädagogische Situation des Gruppenlehrens besteht darin, dass der Lernprozess in zwei Richtungen abläuft: in der ersten Form fließen die Informationen von zwei Lehrern zu den Schülern, in der zweiten Konstellation lernen die beiden Lehrenden voneinander, was bei einer bestehenden Hierarchie in Wissen und praktischer Erfahrung als Hospitation geschieht. In der Schulpraxis können als Informations- und Diskussionsgrundlage aktuelle Zeitungsartikel, Videofilme und Interviews im Fernsehen herangezogen werden, die von der Lerngruppe aufgearbeitet und für die Auswertung systematisiert werden. Beim Einsatz des Computers im Deutschunterricht empfiehlt sich die Anwesenheit eines Informatiklehrers zur Beratung der gesamten Lerngruppe. Eine immer beliebter werdende Art des Gruppenlehrens wird in den E-mail-Projekten realisiert, in denen Meinungsäußerungen und Informationen zwischen zwei Partnerklassen, die oft auch durch Landesgrenzen getrennt sind, ausgetauscht werden.

- Der Schülervortrag mit Diskussion oder das Streitgespräch

Die Präsentation des Stoffs in Form eines Schülerreferats gehört zur pädagogischen Methode des "Lernens durch Lehren", die nicht nur die Schaffung einer sozialen Sprachsituation ist, sondern auch Möglichkeiten sprachlicher Interaktion einübt. Der Wert dieser Methode ist unbestritten, denn *"der größte Vorteil von Lernen durch Lehren liegt darin, dass hier der Lernende im Zentrum des Interesses steht: indem die Schüler den Stoff selbst (unter Anleitung der Lehrkraft) erarbeiten und sich gegenseitig vorstellen, entsteht über die reine Stoffvermittlung hinaus Gelegenheit, das Lernen zu lernen, rücksichtsvolles und höfliches Verhalten zu üben, Verantwortung gegenüber Inhalten und der Gruppe zu übernehmen und dabei Fähigkeiten zu erlernen, die in unserer komplexer werdenden Welt immer notwendiger werden"*⁵¹⁷.

Bei der Anwendung dieser pädagogischen Methode wächst der Sprechanteil der Schüler von 25% auf 75% der Unterrichtszeit. Zu Stundenbeginn gibt der Lehrer den Schülern bzw. den Lehrkräften organisatorische Vorschläge, empfiehlt ihnen Materialien und berät sie. In der abschließenden Präsentationsphase werden die Ergebnisse gemeinsam zusammengestellt und für eine Schlussdiskussion auf dem Computerbildschirm oder als Beamerprojektion visuell aufgearbeitet. Im speziellen Fall des Deutschunterrichts in

⁵¹⁵ vgl. Anm. 513.

⁵¹⁶ vgl. Anm 508, S. 603-648.

⁵¹⁷ Graef, Roland/Rolf-Dietrich Preller (1994) (Hrsg.): *Lernen durch Lehren*, Verlag im Wald, Rimbach, S. 9.

Rumänien wird durch die Notwendigkeit, Worte und Wendungen prägnant und der Sprachnorm entsprechend zu verwenden, die Wachsamkeit gegenüber den Fallstricken bilingualer Normabweichungen geschärft.

- Die Gruppenarbeit

Wo es um problemlösende Handlungen geht, kann man Partner- oder Kleingruppenarbeit einsetzen⁵¹⁸. Die Lerngruppen finden sich meistens nach Sympathie, Arbeitseffizienz oder auf Anweisung des Lehrers zusammen. Bis zu vier Schüler bilden eine Gruppe, und so können auch die schüchternen oder schwächeren Schüler besser innerhalb der Gruppe kommunizieren, in der eine aufgelockerte Atmosphäre die Kreativität fördert. Diese Sozialform eignet sich am besten für die Anwendung des Computers durch Schüler im Deutschunterricht, wobei jede Gruppe ihr Thema selbst am PC bearbeitet.

- Die Stillarbeit und die Einzelarbeit

Die Stillarbeit hat das selbstständige Denken der Schüler zum Ziel und wird durch eine zeitliche Konzentration auf zwei bis drei Minuten pro Unterrichtsstunde erreicht. Dadurch erfahren auch die Lerner eine Aktivierung, die sich in den anderen Sozialformen nicht entfalten können. Die Einzelarbeit am PC führt zu einem selbstgesteuerten Arbeiten der Schüler, das entsprechend der Aufgabenstellung seine eigenen Regeln entwickelt.

Zur Durchführung verschiedener Übungen, Wiederholungen von Wortschatz und Grammatik, Entwicklung von Projekten, Nutzung von Datenbank und Internet kann der Schüler einen Computer interaktiv für das frei gestaltete Lernen verwenden. Mit Hilfe von Lernprogrammen steuert sich der Lernende selbst durch das Sprachprogramm, wobei Fortgeschrittene eine größere individuelle Freiheit erwarten. In diesem Falle benötigt jeder Schüler einen Rechner, er kann in seinem eigenen Lerntempo arbeiten und auch seine verschiedenen Schwächen erkennen. Der Computer motiviert in diesem Falle die Schüler und durch die höhere Eigenverantwortung steigt auch die Qualität der Lernergebnisse⁵¹⁹.

- Das Tandem – Lernen⁵²⁰

Das Tandem - Lernen stellt eine besondere Form einer Partnerschaft dar, in der jedes Mitglied einer Zweiergruppe die Sprache des anderen lernen will. Der Erfolg dieser kleinstmöglichen Lerngruppe hängt von der Befolgung des Gegenseitigkeits- und des Autonomieprinzips ab. In der Verwirklichung des ersten Grundsatzes wird eine echte Lern- und Arbeitsbeziehung aufgebaut und eine gegenseitige Unterstützung in den Lernfortschritten geleistet. Das zweite Prinzip räumt jedem Partner die Freiheit der Entscheidung ein, was er wie und wann lernen möchte. Bei dieser schwierigen Aufgabe unterstützen und beraten die Lernpartner sich gegenseitig, da jeder der beiden zwar Experte in seiner Muttersprache ist, nicht aber die Rolle einer sprachvermittelnden Lehrers übernehmen kann.

⁵¹⁸ Schwerdtfeger, Inge Christine (1995): *Gruppenunterricht und Partnerarbeit*. in: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 3. Aufl, Beltz, Weinheim, S. 206-208.

⁵¹⁹ vgl. Anm. 513.

⁵²⁰ Grüner, Margit/Hassert, Timm (1998): *Computer im Deutschunterricht*, Fernstudieneinheit 14, Langenscheidt, Berlin u.a., S. 94ff

Die übliche situative Form des Tandem - Lernens findet im Rahmen von Brieffreundschaften, E-mail-Korrespondenz, E-mail-Klassenpartnerschaften, Schüleraustausch, Au-pair-Aufenthalten, internationalen Projekten, Auslandsstudien, Tandem-Einzelpartnerschaften und der speziellen Tandem-Kursen⁵²¹ statt, für deren Vermittlung es bereits eigene Agenturen gibt. Die Koordination des International Tandem Network wird vom Seminar für Sprachlehrforschung der Ruhr-Universität Bochum organisiert, deren Web - Seite www.slf.ruhr-uni-bochum.de/email/infde.html lautet. Bei den meisten Aktivitäten innerhalb eines Tandem-Lernens lässt sich ein Computer mit Internet wirkungsvoll einsetzen.

Fazit:

Der Sprachunterricht stellt als genuiner Ort sozialer Kommunikation ein Musterbeispiel des Gebens und Nehmens dar, das zwischen Lehrenden und Lernenden abläuft. Die sprachpädagogische Praxis hat eine Fülle von Unterrichtsformen entwickelt, die zum Teil eine jahrhundertelange Geschichte hinter sich haben, durch die Entwicklung der neuen Medien aber zusätzliche Effizienz und Attraktivität besitzen. Die besondere Sprachsituation Rumäniens kann die bilingualen Voraussetzungen mit Gewinn nutzen, wenn der Deutschlehrer je nach Unterrichtsbedarf die geeignete Methode wählt und die sprachlichen Interferenzen nicht als Belastung, sondern als eine zusätzliche Chance für die Gestaltung des Deutschunterrichts begreift und einsetzt. Die wenigen vorliegenden linguistischen Übungsprogramme können sinnvoll nur mit der Verwendung des PCs genutzt werden und zeigen in den verschiedenen Sozialformen der Spracharbeit ihren besonderen Wert.

Bei der Betrachtung der lerntheoretischen Fundamente und ihrer Umsetzung in die verschiedenen Sozialformen des Unterrichts erwies sich die einseitige Anwendung als ein wirklichkeitsferner Purismus, der die Neigungen und Bedürfnisse der Schüler zu wenig berücksichtigt. Didaktische Erfolge lassen sich am besten durch eine Integration der theoretischen Positionen und eine Variation der Unterrichtsgestaltung im Hinblick auf die verschiedenen Phasen der Arbeit mit einem Sprachprogramm erzielen. In der Formulierung der Aufgabe und der Phase der technischen Einweisung steht eine lehrerzentrierte Didaktik im Vordergrund, die in der Durchführung der Einzelaufgaben innerhalb des Lernprogramms durch eine selbstgesteuerte Aktivität des Schülers mit Einzelarbeit, Tandem - Lernen, Gruppenarbeit oder einem abschließenden Rundgespräch fortgesetzt wird. Durch eine sinnvolle Abfolge der einzelnen sachgerechten Arbeitsschritte bleibt vor allem die Lernmotivation der Schüler erhalten, die oft bei Fernkursen verloren geht.

Der diesen Ausführungen zugrunde liegende empirische Einsatz des Computers hat gezeigt, dass die verschiedenen Sozialformen der Unterrichtsgestaltung beträchtlich geändert und durch eine methodische und didaktische Vielfalt bereichert wurden. Voraussetzung dafür war, dass eine Sichtung der gegenwärtig zur Verfügung stehenden praktischen Einsatzmethoden kritisch durchgeführt und die psychologischen Bedingungen für nachhaltige Lernerfolge auf Seiten des Schülers berücksichtigt wurden.

⁵²¹ Ebenda, S. 95f.

VI. Methodik und praktischer Einsatz elektronischer Medien im gegenwärtigen und zukünftigen muttersprachlichen Deutschunterricht in Rumänien

19. Didaktische Konzepte für den computergestützten Deutschunterricht

Der Einsatz des Computers verlangt vom Lehrer ein Nachdenken nicht nur über die sozialen Formen der Unterrichtsgestaltung, sondern auch über die Entwicklung verschiedenartiger didaktischer Konzepte, mit deren Hilfe Unterrichtsinhalte wirkungsvoll präsentiert und Unterrichtsziele in für die Schüler attraktiver Weise erreicht werden können.

Kron⁵²² verwendet hierfür den Begriff „mediendidaktisches Konzept“ und versteht darunter „ein gedankliches Werkzeug, einen inneren Plan, um in bestimmten Situationen, z.B. im Unterricht, sinnvoll, sachlich und erfolgreich handeln zu können“. Dazu gehören folgende Methoden: Lehrerzentrierung, Modulorientierung, Aufgabenorientierung, Systemorientierung und Entdeckungsorientierung.

19.1. Das lehrerzentrierte Konzept

Die zentrale Rolle des Lehrers zeigt sich in der Festlegung der Lernziele, Planung des Unterrichts, Auswahl der Inhalte, Steuerung des Lernprozesses und der Entscheidung über den Medieneinsatz, besonders der neuen Medien.

Das Modell eines lehrerzentrierten computergestützten Unterrichts umfasst sechs Schritte⁵²³:

- Vorbereitung: der Lehrer organisiert den Übergang von dem vorhandenen Wissen der Schüler zum neuen Lehr- und Lerninhalt und passt das vorhandene Lehrmaterial den neuen Medien unter Berücksichtigung individueller Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler an.
- Präsentation: der neue Inhalt wird durch die kompetente Nutzung von Hard- und Software vorgestellt
- Interaktion: das neue Wissen wird verstanden und interpretiert
- Festigung: das neue Wissen wird an konkreten Aufgaben geübt
- Transfer: neue Begriffe, Fakten und Methoden werden auf neue Situationen übertragen
- Bewertung: das neue Wissen und die Qualität der Lösungen werden bewertet

19.2. Das modulorientierte Konzept

Das Lernen wird hier als institutionell organisierter Prozess betrachtet. Unter dem Begriff „Modul“ beschreibt Kron⁵²⁴ „eine genormte Informationseinheit, die in Form vorgefertigter Lern- und Arbeitsmaterialien⁵²⁵ von Bildungs- und bildungsverwandten Einrichtungen hergestellt und organisiert wird“.

⁵²² vgl. Anm. 452, S. 123.

⁵²³ Ebenda, S. 126f.

⁵²⁴ vgl. Anm. 452.

⁵²⁵ Beispiele von Medienprojekten siehe <http://www.dc2.uni-bielefeld.de/dc2/abgas>

Das Modell für den Einsatz von Medien aufgrund eines modulatorientierten Konzeptes besteht aus vier Schritten⁵²⁶:

- Vorbereitung: Aspekte eines bestimmten Themas werden innerhalb eines ausgewählten Moduls visuell verdeutlicht
- Planung: mit passenden Unterrichtsmaterialien werden Lehr- und Lernprozesse organisiert
- Interaktion: die Unterrichtsmaterialien werden mit Hilfe eines Beamers an die Wand projiziert und mit den Schülern besprochen
- Bewertung: durch verschiedene Aktivitäten werden die vermittelten Sachverhalte überprüft

19.3. Das aufgabenorientierte Konzept

Das Lernen wird hier als zielorientierter Prozess betrachtet, in dem die Schüler an konkret vorgegebenen Materialien auf die Lösung einer Aufgabe hinarbeiten. Der Computer bietet hier Mittel der Arbeitsstrategie und Unterstützung in der Sicherung der neu erworbenen Kenntnisse.

Das Modell einer aufgabenorientierten Medienarbeit umfasst fünf Schritte⁵²⁷:

- Vorbereitung: bezogen auf die Interessen der Schüler steht die Handlungskompetenz im Vordergrund
- Planung: die Lehrer und Schüler formulieren die Aufgaben, wobei der Lehrer seine didaktische, technische und soziale Kompetenz zur Verfügung stellt
- Interaktion: mit Hilfe der Materialien finden die Schüler verschiedene Lösungswege
- Präsentation: die Schüler berichten über ihre Erfahrungen in den einzelnen Lernschritten und stellen die Ergebnisse vor
- Bewertung: die Lösungsstrategien werden erörtert und die Leistungen der Schüler bewertet

19.4. Das systemorientierte Konzept

Die Lerner bestimmen selbstständig in ihrer Arbeit mit programmierten Lehrtexten den Lerninhalt und die Lernzeit. Der Lehrer wählt die Programme aus, kontrolliert die Schülerleistungen, schlägt Formen der Lernaktivitäten vor, die ergänzende Übungen zum Schulbuch enthalten.

Das Modell für das Konzept der Systemorientierung umfasst vier Schritte⁵²⁸:

- Vorbereitung: nach Analyse des Lehrplans und der Lernziele werden die Schüler dementsprechend individuell gefördert
- Planung: diese hängt von der Auswahl geeigneter Lernprogramme und der Prüfung der Programmanforderungen ab
- Interaktion: die Schüler bearbeiten die vom Programm vermittelten Informationen, wobei sich zwei Schüler in einer offenen Umgebung die Informationen aneignen
- Bewertung: sie geschieht innerhalb des Systems durch entsprechende Fragen

⁵²⁶ vgl. Anm.452, S. 129f.

⁵²⁷ Ebenda, S. 131f.

⁵²⁸ Ebenda S. 134f.

19.5. Das entdeckungsorientierte Konzept

Das Lernen stellt hier einen selbstgesteuerten Prozess dar und „fasst Lehr- und Lernprozesse als offene Prozesse auf, in denen SchülerInnen die Möglichkeit haben, in lebensbezogenen Umwelten, z.B. in Labors, bei Hospitationen oder in Praktika neues Wissen zu erwerben, eigene Erfahrungen zu machen und Zusammenhänge zu überschauen“⁵²⁹. Die neuen Medien bilden die Voraussetzung einer Sammlung und Analyse von Informationen sowie deren Transformation in Arbeitsergebnisse.

Das Modell des entdeckungsorientierten Konzepts umfasst fünf Schritte:

- Vorbereitung: der Unterricht wird organisiert, Inhalte entdeckt, analysiert und umgesetzt
- Planung: verschiedene Aktivitäten werden in Zusammenarbeit mit den Schülern organisiert
- Interaktion: ein Thema wird mit kommunikativer und sozialer Kompetenz bearbeitet, wobei der Lehrer Berater ist
- Präsentation: die Teilergebnisse und das Gesamtergebnis werden vorgestellt
- Bewertung: die einzelnen Lernaktivitäten und die einzelnen Schritte werden erörtert

19.6. Der Projektunterricht

Durch den technischen und gesellschaftlichen Wandel stellten sich neue Probleme, denen mit den traditionellen Formen des Lernens nicht in angemessener Weise begegnet werden konnte. Die veränderten Lebensverhältnisse verlangten neue Problemlösungen. Aufgrund dieser Erfahrung erarbeitete William Heard Kilpatrick⁵³⁰ 1918 das problemorientierte Lernen, das in Projektunterrichten auf dem Weg des handelnden Lernens verwirklicht wird.

a) Ziele des problemorientierten Lernens

Als Ziel des problemorientierten Lernens nennen Reinemann-Rothmeier und Mandl⁵³¹ die Verbindung von Wissen und Handeln mit Hilfe des Computereinsatzes, die als besonders zukunftsorientiert angesehen wird. Die Lernenden sollen möglichst selbstständig eine gemeinsame Projektarbeit durchführen und netzbasiert präsentieren können.

b) Merkmale des problemorientierten Lernens

Für die Durchführung eines projektorientierten Unterrichts sind folgende Anforderungen dieser Methode hervorzuheben⁵³²:

- die Lernenden sollten in der Lage sein, reale Probleme ihres Umfelds zu lösen
- die Aufgabestellung sollte möglichst fächerübergreifend sein
- die Lernenden arbeiten in Kleingruppen
- Selbststeuerung und Verantwortung der einzelnen Projektteile stehen im Vordergrund
- der Lehrende übernimmt die Rolle eines Beraters

⁵²⁹ vgl. Anm. 452

⁵³⁰ Kilpatrick, William Heard (1918): *The Dutch Schools of New Netherland and Colonial New York*, Band: United States Bureau of Education No. 12, Gov. Pr. Off., Washington.

⁵³¹ vgl. Anm. 508, S. 603-648.

⁵³² Ebenda.

Reinmann-Rothmeier und Mandl⁵³³ zählen folgende Eigenschaften des problemorientierten Lernens auf: aktive Teilnahme des Lernenden am Lernvorgang, Selbstkontrolle und Steuerung des Lernens, individuelle Konstruktion des Lernens aufgrund seines Basiswissens, Lernen immer nur in einem situativen Kontext, effektives Lernen, welches nur durch sozialen Austausch und Kommunikation stattfindet. Der Lehrende regt an, unterstützt, berät, erklärt und wechselt zwischen reaktiver und situativer Funktion, während der Lernende vorrangig eine aktive und nur zeitweise eine rezeptive Position einnimmt.

Musterbeispiel des problemorientierten Lernens ist die Behandlung sprachlicher Interferenzen zwischen dem Rumänischen und Deutschen und die Anwendung spezifischer Computerprogramme, die dieses Phänomen im Unterricht bewusst machen und durch gezielte Übungen zu vermeiden helfen.

19.7 Modell eines spezifischen Projekts im Deutschunterricht

Um mit dem Internet/Computer an einem Projekt arbeiten zu können, sollten die Schüler bestimmte Fähigkeiten haben:

- die Sprache des zu untersuchenden Materials beherrschen
- Informationen ganz gezielt suchen und bewerten können
- das Thema konkret und anschaulich bearbeiten
- Kenntnisse über Präsentationsprogramme besitzen
- persönliche Motivation (Initiative, Freude an der Arbeit) zeigen
- über soziale Kompetenz (Teamorientierung, Kommunikationsfähigkeit) verfügen
- ethisches Verhalten (Verantwortung, Selbstkontrolle)⁵³⁴ anwenden

Die geeignetste Form, den Computer im Deutschunterricht einzusetzen, ist der Projektunterricht. Dieser findet in Rumänien bisher selten im Sprachunterricht statt. Am Lenau-Gymnasium werden in der VIII. Klasse Projektarbeiten innerhalb des Deutschunterrichts zwei- bis dreimal pro Semester als Kleingruppenarbeit in der Klasse durchgeführt, allerdings ohne Computereinsatz.

Das mediendidaktische Modell eines computergestützte Projektunterricht umfasst fünf Schritte:

- Vorbereitung: der Lehrer teilt das Projekt zeitlich und organisatorisch ein und leistet Vorarbeiten
- Planung: gemeinsam mit den Schülern wird das Thema formuliert und die Arbeitsschritte werden besprochen
- Interaktion: die Schüler bewerten die Qualität der Unterrichtsbeiträge und diskutieren weitere Arbeitsschritte
- Präsentation der angefertigten Arbeiten mit Hilfe der neuen Medien
- Bewertung der gewonnenen Resultate, der Teamarbeit und der Bedeutung des Projektes für das Leben

Die Themenstellung:

⁵³³ vgl. Anm. 508.

⁵³⁴ Thome G. und Dorothea (Hrsg.) (2000): *Computer im Deutschunterricht der Sekundarstufe*, Westermann Schulbuchverlag GmbH, Braunschweig, S. 31.

Eine mediendidaktische Voraussetzung für die erfolgreiche Arbeit mit dem Internet ist die Entwicklung einer Themenstellung, die Bezug hat zu Situationen im Leben der Schüler oder zu aktuellen Problemen, mit denen sich die Schüler beschäftigen. Eine größere Identifikation mit dem Thema wird dadurch erreicht, dass die Lernenden Vorschläge einbringen. Die verwendeten Fallbeispiele, die aktuell, lebensnah und altersspezifisch sein sollten, werden in der wissenschaftlichen Literatur folgendermaßen differenziert⁵³⁵:

- Entscheidungsfälle: Begründung einer Entscheidung auf der Basis von vorgegebenen Informationen
- Informationsfälle: Auswertung der Rechercheinformationen in Gruppen mit dem Ziel, neues Wissen zu erschließen
- Untersuchungsfälle: Lösung eines Problems durch Differenzierung und Zuordnung der notwendigen Informationen
- Problemfindungsfälle: Entdeckung und Vergleich von Gemeinsamkeiten und Unterschieden einer Situation
- Problemlösungsfälle: schrittweise Lösung eines Problems durch verschiedene Strategien
- Beurteilungsfälle: Erörterung eines Themas aus verschiedenen Perspektiven

In der Formulierung des Themas und der Problemlösung erweisen sich eine genau durchdachte Methodik und ein sinnvoller Einsatz der neuen Medien als hilfreich, da die Stufen zunehmender Klärung visuell festgehalten werden und sich in der zusammenfassenden Formulierung die Basis für eine weitere Auseinandersetzung mit dem Thema ergibt. Die Fixierung von Schlüsselbegriffen und die kontinuierliche Bildung von Hypothesen sind für die intellektuelle Schulung sehr wertvoll, da die Schüler sich durch die Informationsbeschaffung und durch den gedanklich klar strukturierten Weg zu einer Arbeitshypothese als junge Forscher erfahren.

⁵³⁵ Seidel, Thomas (1998): *Die Lerninsel. Computer im Klassenraum*, Internet, S. 2-20.

20. Mediendidaktische Überlegungen zum Computereinsatz im Deutschunterricht

Bei der Beschreibung der Realität des Computereinsatzes in rumäniendeutschen Schulen ist immer noch die bedauerliche Tatsache zu nennen, dass bei den Deutschlehrern die Verwendung der neuen Medien eher zur Ausnahme gehört. Dies ist um so verwunderlicher, als die informationstechnische Ausstattung der Schulen von hoher Qualität ist und in anderen Fächern sinnvoll eingesetzt wird. Wenn man nach den Gründen dieser unzureichenden Nutzung der modernen Technologie im Deutschunterricht fragt, sind mehrere Antworten möglich.

Die Fortbildungsangebote zum Computereinsatz im Unterricht von Seiten staatlicher Institutionen wie z.B. „Casa Corpului Didactic“ werden aus verschiedenen Gründen von den Deutschlehrern kaum angenommen. Das veraltete Lernmaterial für das Gymnasium ist mit der Verwendung der modernen Medien nicht kompatibel, auf der Stufe des Lyzeums existieren keine Lehrbücher für das Fach Deutsch als Muttersprache, so dass der Einsatz eines Computers im Deutschunterricht der vier Klassenstufen des Lyzeums gleichsam im luftleeren Raum geschähe und zudem unter ungeheurem Zeitaufwand der Vorbereitung und Fehlen von pädagogischem Referenzmaterial geleistet werden müsste.

Im Gegensatz zu den naturwissenschaftlichen Fächern wurden bis jetzt von der Firma SIVECO, die vom Erziehungsministerium beauftragt worden war, keine elektronischen Übungsprogramme für den Deutschunterricht entwickelt, die sich mit den spezifischen Lernschwierigkeiten z. B. aufgrund der Interferenzen der deutschen und rumänischen Sprache beschäftigen müssten. Da dieser Mangel an modernem Unterrichtsmaterial den Deutschunterricht beträchtlich erschwert, wurde die vorliegende Arbeit nach theoretischer Klärung des Problems und praktischer Erprobung geschrieben. Dies geschah in der Hoffnung, den Deutschlehrern Material zur eigenen Programmentwicklung in die Hand zu geben und sie durch die beschriebenen Unterrichtserfolge zu ermutigen, in größerem Umfang die Leistungsfähigkeit der neuen Medien für sich und ihre Schüler zu nutzen.

20.1. Entwicklung des Computereinsatzes

Als sich die Computertechnologie in den 70er Jahren noch in der Anfangsphase befand, wurden in angelsächsischen Länder Möglichkeiten gesucht, dieses neue Medium in den Bildungsprozess zu integrieren. Die in den 50er Jahren unternommenen Versuche fanden ihren ersten Höhepunkt im PLATO-Projekt (**P**rogrammed **L**ogic for **A**utomatic **T**eaching **O**perations) der Universität Illinois (USA). Verarbeitungsgeschwindigkeit und Speicherkapazität der Großrechneranlagen hatten bis 1970 gewaltig zugenommen. Damals wollte man den Frontalunterricht des Lehrers durch den Frontalunterricht des Computers ersetzen, was sich als ein Irrweg herausstellte.

1968 geschah in den USA die sogenannte Computerrevolution dank der Entwicklung des Mikroprozessors. Seit Mitte der 80er Jahre wurde an der Entwicklung von Computern der fünften Generation gearbeitet, ständig die Funktionen der Hardware erweitert, und in der Aktualisierung der Software wurde versucht, Prinzipien und Methoden der künstlichen Intelligenz auf die Lehr-/Lernsoftware zu übertragen. Das Ziel bestand bereits damals darin, die zu vermittelnden Informationen nicht nur als Daten, Texte oder Bilder zu speichern, sondern den Lernenden als Inhalt und Medium des Lernens zur Verfügung zu stellen.

Seit Ende der sechziger Jahre verwendeten amerikanische Wissenschaftler das ARPANet (Advanced Research Projects Agency Network) und DARPA Net (Defence Advanced Research Projects Agency Network), um Mitteilungen und Daten auszutauschen. Im Jahr 1969 gab die ARPA (Advanced Research Projects Agency) des US-Verteidigungsministeriums den Auftrag zur Entwicklung eines Computernetzes, das die Kommunikation und die Zusammenarbeit verschiedener Forschungsstellen auf digitalem Weg organisieren sollte. Das entstandene ARPANet war eine Verknüpfung der Universitäten von Los Angeles, Santa Barbara und des Stanford Research Institute und bot den Wissenschaftlern die Möglichkeit, auf andere Computer zuzugreifen⁵³⁶.

Bei der zunehmenden Nutzung des Internets ergab sich die Aufgabe, die neue Technologie auch zu Aus- und Weiterbildungszwecken der Lehrer einzusetzen. Wie die traditionellen Medien sollte das Internet zum Unterrichtsgegenstand werden⁵³⁷, der den rezeptiven und produktiven Umgang, die Analyse und Wirkung sowie die Auseinandersetzung mit den sozialen Implikationen⁵³⁸ dieses neuen Werkzeugs inhaltlich umfasste.

Marshall McLuhan⁵³⁹ hatte bereits 1962 den Ersatz der literalen durch die digitale Kultur propagiert und auch Elin-Birgit Berndt⁵⁴⁰ forderte – vorschnell, wie wir heute wissen - im Deutschunterricht den Abschied vom Buch als „Leitmedium“ zu nehmen.

Die Worldwide Internet Bevölkerung zählt gegenwärtig (am 25.03.2006) 1,08 Milliarden Anwender, in Deutschland gibt es unter den 82,7 Millionen Einwohnern 47,1 Millionen Internetnutzer, in den USA sind von 295,7 Millionen Einwohner 185,5 Millionen im Netz, denen in Rumänien von 22,3 Millionen Einwohnern 4,9 Millionen Internetanwender gegenüberstehen⁵⁴¹.

20.2. Verwendung des Computers im Deutschunterricht

Der PC wird im Sprachunterricht wesentlich vielseitiger genutzt als andere elektronische Medien und bietet auch für den Sprachunterricht in Rumänien besonders wichtige Vorteile:

1. Der Computer als Lerngegenstand gehört inzwischen zum Alltag. Beim Erlernen der Fertigkeiten, die die Voraussetzungen für seine Verwendung bilden, können die Arbeitsanweisungen in deutscher Sprache erfolgen. Je nach Sprachniveau wird der PC auch als Thema in den Unterricht eingebracht werden, indem über den Einfluss der neuen Medien auf das moderne Leben⁵⁴² diskutiert wird.

⁵³⁶ Bodesheim, Hubert (1998): *Internet-Protokoll Version 6: Ein neues Kommunikationszeitalter!?*, Fulda, in: [URL:http://www.fh-fulda.de](http://www.fh-fulda.de)

⁵³⁷ Wagner, Jörg (1998): *Textrezeption und Textproduktion im WWW. Überlegungen zum Nutzen des Internets im Deutschunterricht*, in: Köhnen, Ralph (Hrsg.): *Philologie im Wunderland: Medienkultur im Deutschunterricht*, Peter Lang Verlag, Frankfurt/M. u.a., S. 104.

⁵³⁸ Mainka, Michael (2002): *E-Learning im Deutschunterricht – Beispiel Telelernen. Grundlagen und Anwendung*. Diss., München, S. 35ff.

⁵³⁹ McLuhan, Marshall (1968): *Die magischen Kanäle*, „understanding media“, Econ, Düsseldorf, Wien.

⁵⁴⁰ Berndt, Elin-Birgit (1999): *Erfahrungen aus dem Bremer Zertifikatsstudium. Informationstechnische Grundbildung für Lehramtsstudenten und die Bedeutung der Informationstechnik für die Deutschlehrer-ausbildung*, in: Ehrlinger, Hans, D./Marci-Boehncke, Gudrun (Hrsg.): *Deutschdidaktik und Medienerziehung*, KoPäd, München, S. 68.

⁵⁴¹ URL: http://www.clickz.com/stats/web_worldwide (25.03.2006)

⁵⁴² vgl. Anm. 520, S. 17f.

2. Der Computer wird als leicht zugängliches Werkzeug zum Erstellen von Texten mit Hilfe von Textverarbeitungsprogrammen, zur Gestaltung von Übungsmaterialien mit verschiedenen Programmen, zur Verarbeitung von Text-, Bild-, Ton- und Videomaterialien aus dem Internet und zum Herstellen von Multimedia-Präsentationen mit speziellen Programmen verwendet.

3. Der Computer als Kommunikationsmittel arbeitet mit dem Internet, welches weltweite Kontakte zur Verfügung stellt. Dessen Nutzungsmöglichkeiten bestehen in der Durchführung gemeinsamer Projekte verschiedener durch Partnerschaften verbundenen Klassen, im Tandem-Lernen zweier Personen unterschiedlicher Muttersprache und im Fernunterricht.

4. Der Computer als Lehr- und Lernmedium: Zur Unterstützung von Lehr- und Lernaktivitäten werden Lernprogramme mit oder ohne multimedialen Komponenten (Bild, Ton, Video) eingesetzt.

Die Arbeit mit einem Lernprogramm hat das Vorteil, dass jeder Lernende im persönlichen Rhythmus arbeiten und Rückmeldungen auf die eigenen Eingaben erhalten kann.

20.2.1. Der PC und das Internet als Lerngegenstände

Das Internet kann als hochdynamische Quelle zahlreicher Informationen angesehen werden, die täglich verändert bzw. ergänzt werden. Um in diesem Informationsangebot jene Seiten zu finden, die wichtig für die verschiedenen Lernbereiche sind, sollten seine Qualität und seine Wirkung auf den einzelnen Lerner kritisch bewertet werden. Aus diesem Grunde benötigt jeder Lerner eine Medienkompetenz in Form von „Fähigkeiten zur Nutzung, Analyse, Bewertung und Gestaltung von Medien“, wobei jedes Medium eine spezifische Nutzungskompetenz verlangt⁵⁴³. Das Internet erfordert auch neue Bedienerqualifikationen, die in Einarbeitung und Beherrschung der Navigationsprogramme (z.B. Netscape, Microsoft Internet-Explorer) und der Verwendung der verschiedenen Internetdienste bestehen:

- E-mail
- File Transfer Protocol (ein Verfahren zum Dateitransfer im Internet)
- Archie (Datenbanken werden zur Verfügung gestellt, die eine Suche nach Dateien in FTP-Servern ermöglichen)
- Newsgroups (thematisch gegliederte Diskussionsforen)
- Multi User Dimension (ermöglicht den Aufenthalt mehrerer Spieler in virtuellen Räumen)
- Telnet oder Terminalemulation (bietet den Fernzugriff auf andere Computer)
- Internet Relay Chat, IRC, (ein textbasiertes, synchrones Kommunikationsmittel)
- World Wide Web (eine neue Form der Verbreitung der Informationen, die durch die Nutzung der Browser verfügbar werden)⁵⁴⁴.

Bei der Fülle der Hilfestellungen und Erleichterungen im Alltagsleben und in der Funktion als wissenschaftliches Arbeitsinstrument kann der Computer auch als Quelle einer

⁵⁴³ Schulz-Zander, R. (1997): *Lernen in der Informationsgesellschaft*, in: *Pädagogik*, Heft 3/97, S. 8-12.

⁵⁴⁴ Kremer, H.-Hugo (1998): *Internet: Überlegungen zum didaktischen Potential*, Institut für Wirtschafts- und Sozialpädagogik, MTW-Heft 7, Ludwig-Maximilians-Universität, München, S. 12-18.

unüberschaubaren Informationsflut in Erscheinung treten und dadurch seinen eigenen Wert in Frage stellen.

Die Interaktivität von Text, Bild, Ton und Videos ermöglicht es auch den unerfahrenen Benutzern, sehr schnell mit diesem Medium umzugehen. So kann im Deutschunterricht eine Webseite zu einem bestimmten Thema mit Auszügen aus dem Lehrplan, Literaturverweisen und Informationen für Lehrer und Schüler erstellt werden, die durch Links zu weitere Informationen im Internet führen⁵⁴⁵.

Alle von den Schülern am PC erarbeiteten Ergebnisse sollen mit Hilfe moderner Software (Powerpoint) den anderen Gruppen eindrucksvoll vorgestellt werden. Das setzt nicht nur die Verwendung des PCs als Präsentationsmedium voraus, sondern fördert auch die Lösung der Aufgabe, was in welcher Form und Reihenfolge zu zeigen ist. Neben intellektueller Anstrengung und konsequenter Strukturierungsarbeit setzt das auch eine Abstimmung im Team voraus und fördert die Fähigkeit, sich in Denkmuster anderer Menschen hineinzusetzen und damit die eigene Praxis zu überprüfen.

20.2.2. Der Computer als Werkzeug im Deutschunterricht

Indem man einen Computer im Unterricht einsetzt, wird er zum leistungsfähigen Werkzeug in der Lösung exakt definierter Aufgaben. Damit tritt auch der konkrete, praktische Nutzen des Computereinsatzes für den einzelnen Lerner deutlich hervor.

Frank Peuster⁵⁴⁶ unterscheidet für den Sprachunterricht vier wichtige Anwendungen des Computers, die auch für die Ausbildung gültig sind: Textverarbeitung, Datenbanken, Datenverarbeitung und offene Multimedia-Programme.

In diesen vier Punkten lassen sich die Vorzüge des Computers als Medium und seine didaktischen Funktionen im Unterricht hier noch einmal zusammenfassen. Diese treten sowohl einzeln als auch kombiniert vor allem in kommerziellen Anwendungsprogrammen auf, die zwar nicht speziell für die Ausbildung geschrieben worden sind, dort aber ebenfalls Verwendung finden.

Charakteristisch als Basisfunktionen aller Computersysteme sind die Textverarbeitungsprogramme und die Datenbanken, die durch ihre hohe Verfügbarkeit und Flexibilität vielfältig einsetzbare Werkzeuge für Lernende wie für Lehrende darstellen.

Mit Hilfe der Datenverarbeitungsprogramme werden bereits vorhandene Informationen aktualisiert, während die Konkordanzprogramme die digitalen Texte nach inhaltlichen und strukturellen Fragestellungen untersuchen und die gewonnenen Ergebnisse zu neuen Informationen umarbeiten.

Offene Multimedia - Programme stellen dem Lernenden ein variables Informationsangebot sowie auch tutorielle Komponenten zur Bedienung des Programms zur Verfügung. Die

⁵⁴⁵ Grüne, Christian (2000): *Lernen in Computernetzen. Analyse didaktischer Konzepte für vernetzte Lernumgebungen*, Kopaed, München, S. 9.

⁵⁴⁶ Peuster, Frank (1997): *Zum Einsatz multi-medialer Computerprogramme im Englischunterricht*, in: Legenhausen, L./Kranz, D./Lüking, B. (Hrsg) (1997): *Multimedia-Internet-Lernsoftware. Fremdsprachenunterricht vor neuen Herausforderungen?* agenda Verlag, Edition Volkshochschule, Band.4, Münster, S. 151-175.

Arbeitsschritte werden aber vom Lernenden selbst bestimmt und sind nicht vom Computer vorgegeben⁵⁴⁷.

Beim Einsatz von Werkzeug-Programmen werden individuelle Fragen mit Hilfe des Computers bearbeitet. Das Individuum mit seinen persönlichen Problemstellungen tritt in den Vordergrund, während dem Computer nur eine untergeordnete Rolle eines Lernmediums als kognitives Werkzeug zukommt, das den Anwender informativ und produktiv unterstützt.

20.2.3. Der PC und das Internet als Kommunikationsmittel

Obwohl der Computer und das mit ihm in Verbindung stehende Informationsnetz des Internets nicht primär für die Welt des Lernens, wie sie sich in Schule und Hochschule vollzieht, geschaffen worden ist, haben beide Entwicklungen die pädagogischen Systeme grundlegend verändert. Der Werkzeugcharakter ist bei allen Anwendungen sichtbar, doch lassen sich zwei grundlegende Funktions- und Aufgabenbereiche erkennen.

- der PC als originale Informationsquelle über die zu erlernende Sprache und Kultur:
Obwohl das Internet ein sehr junges Kommunikationswerkzeug ist, sind die Informationen sowohl inhaltlich als auch in ihrer Menge unüberschaubar geworden. Im Unterricht sollte der Internetzugang erst dann hergestellt werden, wenn ein „pädagogischer Mehrwert“⁵⁴⁸ zu erwarten ist: zuerst sollten die Schüler über die Gefahren, Probleme und ihre Verantwortung im Umgang mit dem Internet aufgeklärt werden. Mit einem Internetzugang soll eine filternde Selektion durch den Lehrenden vorgegeben werden, danach aber entscheidet der Schüler allein, welche Adressen er ansteuert, um benötigte Daten zu finden. Didaktisch bedeutet dies, dass die Reduzierung und Transformation nicht mehr durch eine Vorauswahl des Lehrenden, sondern im Verlauf der Recherche des Lernenden erfolgen⁵⁴⁹. So gewinnen die Schüler das Wissen, wie man mit prinzipiell ungeordnetem Material umgeht, wie man es strukturiert und selektiert und mit welchen Strategien festgelegte Ziele erreicht werden können.

Außerdem kann sich ein Gewinn auch für den Deutschlehrer im Ausland durch die Erschließung solcher Materialien ergeben, über die vor Ort weder eine öffentliche Bibliothek noch eine schulische Mediothek verfügen. So wird das Internet eine Quelle der Unterrichtsvorbereitung durch das vielfältige Angebot von Schulungsmaterialien und Lernprogrammen.

Die Wörterbücher, Lexika, Ausgaben literarischer Werke und bibliographische Daten zu verschiedenen Schriftstellern im Internet ermöglichen ein schnelles Abrufen der Informationen, die oft so strukturiert sind, dass sie „komplexe Wissensinhalte sehr viel transparenter“ machen, sich aber oft mit der „Linearität des Printmediums begnügen“⁵⁵⁰.

- der PC als Kommunikationsinstrument:

Die schriftsprachliche Kommunikation ist durch die Verwendung des Computers sehr verbreitet, erweitert dadurch die gesellschaftliche Partizipation, die Verarbeitungsfähigkeit,

⁵⁴⁷ Ritter, M. (1993): *Computer und handlungsorientierter Unterricht. Zur allgemeinen und fremdsprachen-didaktischen Reichweite eines neuen Mediums*, Ludwig Auer, Donauwörth, S. 160.

⁵⁴⁸ Engelen, Ulrich (2001): *Über pädagogische Innovationen: das Laptop-Projekt am Evangelisch Stiftischen Gymnasium Gütersloh*, in: Herzig, Bardo (Hrsg.): *Medien machen Schule. Grundlagen, Konzepte und Erfahrungen zur Medienbildung*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 244f.

⁵⁴⁹ vgl. Anm. 540, S. 35f.

⁵⁵⁰ Rüschoff, Bernd/Wolff, Dieter (1999): *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft: zum Einsatz der neuen Technologien in Schule und Unterricht*, Hueber, Ismaning, S. 72f.

Darstellung und Weitergabe von Informationen und fördert die Entwicklung einer globalen Informationsgesellschaft⁵⁵¹. Die Hinführung zu einem Schreiben in kommunikativer Absicht ist unter diesem Aspekt eine fundamentale Aufgabe des Deutschunterrichts.

Eine zunehmende Bedeutung für die Fremdsprachendidaktik haben die E-mail-Projekte. Hier können die im Unterricht behandelten Themen die sprachlichen und landeskundlichen Kenntnisse verbinden und interkulturelle Lernprozesse ermöglichen, die mit dem Lehrbuch nicht zu erzielen sind. Zudem besteht die Möglichkeit, den Informationsaustausch innerhalb der E-mail-Projekte durch WWW-Recherche und CD-ROM zu ergänzen⁵⁵².

Donath klassifiziert drei Arten von E-mail-Projekten:

- Anfangsprojekte: Gleichaltrige Muttersprachler im Deutschunterricht kennenlernen
Kurze E-mail-Projekte zu Themen wie Schule, Familie, Freizeit oder Hobbys können schnell mit elektronischer Post realisiert werden und erfordern wenig Zeitaufwand. Neben dem regelmässigen Austausch von E-mail-Texten sollten hier auch unbedingt Realia (Fotos, Prospekte usw.) ausgetauscht werden, um so viel wie möglich über die andere Klasse, ihren Schulort und ihre Umgebung zu erfahren.

- Informationsaustausch: Gemeinsam an einem Thema arbeiten
Themen von beiderseitigem Interesse, zu denen ein Informations- und Kommunikationsbedarf besteht, sind: Schulsysteme, Berufswünsche, Literaturthemen, kreative Projekte (Kurzgeschichten, Drehbücher, Kurzszenen für ein Theaterstück gemeinsam schreiben), landeskundliche Schwerpunkte, aber auch aktuelle Themen aus den Medien.

- Tiefer gehende interkulturelle Kommunikationsprojekte
Hier liegt die Konzentration auf den vielfältigen kulturellen Besonderheiten der beteiligten Kulturen, wobei Informationen ausgetauscht und verglichen werden mit dem Ziel, die Kultur der anderen Seite besser zu verstehen. Hierfür eignen sich besonders aktuelle, soziale und politische Themen und kulturelle Aspekte⁵⁵³.

Um solche Projekte zu organisieren, muss eine Partnerklasse gefunden werden. Als erstens nimmt man über E-mail Kontakt zu einer deutschen Schule auf. Informationen über Klassenpartnerschaften enthalten folgende Webseiten:

<http://www.goethe.de/z/ekp/deindex.htm> (DaF-Klassenpartnerschaften mit Klassen in Deutschland)

<http://www.epals.com> (internationale Vermittlung für alle Sprachen)

<http://www.bild-online.dk> (Klassenpartnerschaften von DaF mit DaF-Klassen)

<http://www.schulweb.de> (direkt eine Schule aus Deutschland anschreiben)

Am einfachsten ist es, ein Anmeldeformular an Reinhard Donath⁵⁵⁴, den Projektkoordinator des Goethe Institutes, per E-mail zu schicken, der die Vermittlung einer deutschen Partnerklasse übernimmt. In Deutschland gibt es eine E-mail-Liste der Lehrer, die an internationalen Projekte interessiert sind.

Die Realisierung eines E-mail-Projektes erfordert mehrere organisatorische Schritte:

- Die Suche nach einer Partnerklasse

Im Falle des DaF-Unterrichts sollten dabei folgende Voraussetzungen erfüllt werden:

⁵⁵¹ Reuen, Sascha/Schmitz, Ulrich (2000): *Schule im Netz. Das Internet als Arbeitsmittel im Deutschunterricht*, in: *Der Deutschunterricht* 1/2000, S. 23-32.

⁵⁵² Donath, Reinhard (Hrsg.) (1998): *Deutsch als Fremdsprache – Projekte im Internet*, Ernst Klett, Stuttgart, S. 13ff, in: URL: <http://www.englisch.schule.de/inhadaf.htm>

⁵⁵³ vgl. Anm. 540

⁵⁵⁴ vgl. Anm. 520.

- „- Deutsch ist für beide Partnerklassen eine Fremdsprache.
- Soweit möglich sollten die Schüler gleichaltrig sein.
- Die Schülerzahl der Klassen sollte nicht sehr unterschiedlich sein, weil die Korrespondenz am besten als Paararbeit verläuft.
- Die Schüler sollten ungefähr auf derselben Unterrichtsstufe sein“⁵⁵⁵.

- Auf Lehrerebene Formulierung der Wünsche, des Themas, Festlegung der Zeiteinteilung (einmal oder zweimal pro Woche) und der Einzelschritte des Projekts
Am Anfang soll „...eine gründliche Kooperation auf Lehrerebene stattfinden, um ein erfolgreiches Projekt durchführen zu können. Schließlich hat Ihr Partnerlehrer [...] auch seine Rahmenbedingungen zu berücksichtigen: Ferientermine, Klassenarbeiten, Klassenfahrten. Der zeitliche und inhaltliche Rahmen muss vorab auf Lehrerebene abgesprochen werden, desgleichen eine eventuelle Benutzung einer anderen gemeinsamen Sprache neben der deutschen“⁵⁵⁶.

- Organisation der Projektarbeit: Einteilung der Gruppen, Gruppenregeln, Einrichtung der E-mail-Adressen für die Gruppen, wobei der Lehrer immer eine Kopie aller E-mails bekommt, soll an folgenden Schritten beispielhaft aufgezeigt werden:

1. Etappe:

- mit normaler Post und Webseiten werden Photos und Informationen über die Stadt und Schule ausgetauscht
- die Schüler stellen sich vor

2. Etappe:

- die ersten Informationen, Fragen und Antworten werden ausgetauscht
- Recherche im WWW zur Bearbeitung der Themen

3. Etappe:

- Erarbeitung und Vorstellung der Zwischenberichte, weitere Fragen und Antworten

4. Etappe:

- Klärung der zuletzt aufgetretenen Fragen, Meinungsaustausch, Erklärung unbekannter Sachverhalte
- Vorstellung der Endergebnisse als Wandzeitung, Mappe, Reader, Webseite
- Auswertung: Was hat jeder Schüler Neues gelernt, wie wurde gearbeitet?
- Sprachliche Fortschritte der beiden Klassen: was haben die beiden Klassen voneinander gelernt? Methodik der Arbeit, vielleicht Entwurf eines neuen Projektes
- Abschiedsbriefe schreiben

Die erfolgreiche Durchführung eines E-mail-Projektes setzt gewisse Internetgrundkenntnisse voraus: Arbeit mit dem Browser, Einrichtung von E-mail-Adressen, Kopieren von Webseiten und Arbeiten mit Textverarbeitungsprogrammen. Das Projekt sollte ebenfalls sehr gut von den Partnerlehrern vorbereitet sein, damit die inhaltlichen Ziele und die methodischen Fertigkeiten (Einteilung der Gruppen und der Zuständigkeit der einzelnen Schüler, Einrichtung der E-mail-Adressen, Ausfüllen der Arbeitsblätter und Lösung des Arbeitsauftrages mit Vorstellung der Endergebnisse) erreicht werden.

⁵⁵⁵ Peters, Thomas u.a. (1998): *Beispiele: Internetprojekte aus der DaF – Praxis*, Ernst Klett, Stuttgart, S. 12.

⁵⁵⁶ Donath, Reinhardt (1997): *Schreiben am Computer. Klassenkorrespondenzen per „Electronic – Mail“*, Unveröffentlichtes Manuskript, S. 381.

Didaktische Lernziele auf der Basis bereits vorhandenen Computerkenntnisse:

- Entwicklung selbstständiger Lernverfahren
- Organisation und Erarbeiten der E-mail-Projekte nach der festgelegten Methode
- Informationsrecherche aus dem Internet mit/ohne Verwendung von CD-ROMs
- Erweiterung der Sprachkenntnisse durch online - Kommunikation
- interkulturelles Lernen durch die virtuelle Begegnung
- Sensibilisierung für kulturelle Werte
- Erkenntnis der Schüler, dass das Internet in allen Bereichen verwendet werden kann
- Berücksichtigung der allgemeinen Unterrichtsgrundsätze, indem Arbeitsschritte des Projektes eingehalten werden
- Adaption der durchgeführten Schritte auf jede Klassenstufe
- Fächerübergreifende weitergehende Verwendung der erhaltenen Informationen
- Notwendigkeit einer zielorientierten Unterrichtsplanung wegen der Telefonkosten
- Steigerung von Geschicklichkeit und Fertigkeiten im Umgang mit dem PC bei weniger geübten Schülern als Aufgabe

20.2.4. Der Computer als Lehr- und Lernmedium

Die früher gebräuchlichen Begriffe der „Computer Aided Instruction“ (CAI) oder des „computergestützten Unterrichts“ (CUU) werden heute meist synonym mit CBT (Computer Based Training) verwendet, bei dem es sich im Allgemeinen um die Verwendung einer programmierten Unterweisung in Form eines Computerprogrammes⁵⁵⁷ handelt. Für den Bereich der Sprachlehre liegt die besondere Aufgabe des computergestützten Unterrichts in der Entwicklung einer spezifischen Software. Diese Programme sind in der Regel nicht ausschließlich auf konkrete Lehrpläne bezogen, sondern können auch für den privaten Gebrauch⁵⁵⁸ verwendet werden. Dazu gehören leicht zu programmierende didaktisch-methodische Übungstypen wie Einsatzübungen und Multiple-Choice-Aufgaben sowie anspruchsvollere Aufgabentypen. Bei der Programmarbeit wird im Allgemeinen dem Lerner eine Aufgabe gestellt, für die er eine Lösung zu suchen hat. Ist seine Eingabe richtig oder falsch, bekommt er eine entsprechende Rückmeldung. Vor allem Grammatikübungen, Übungen zur Interferenz aus dem Rumänischen in der deutschen Sprache oder Vokabeltrainer sind Anwendungsgebiete dieser Art Software.

Bei diesen Programmen liegen fünf unterschiedliche Typen⁵⁵⁹ vor:

- „Drill-and-Practice“ - Programme eignen sich für den Einsatz in Lernsituationen, in denen sich ein Lernender Faktenwissen aneignen soll, das durch wiederholtes Üben (Drill-and-Practice) vertieft adaptiert werden kann. Schulen oder Universitäten bieten derartige Lernkonzepte meistens nur als zusätzliche Angebote zur Schließung von Wissenslücken an. Beispiele für diese Art von Lernprogrammen sind Lückentests wie

⁵⁵⁷ Keil-Slawik, Reinhard/Beuschel, Werner/Gaiser, Birgit/Klemme, Michael/Pieper, Cornelia/Selke, Harald (1997): *Multimedia in der universitären Lehre. Eine Bestandsaufnahme an deutsche Hochschulen*, in: Hamm, Ingrid/Müller-Böling, Detlef (Hrsg.): *Hochschulentwicklung durch neue Medien: Erfahrungen-Projekte-Perspektiven*, Bertelsmann Stiftung, Gütersloh, S. 72-122.

⁵⁵⁸ Diekmannshenke, Hajo (2000): *Lernsoftware und Fehlerdiagnostik*, in: Thome, Günther u. Dorothea, *Computer im Deutschunterricht der Sekundarstufe*, Westermann, Braunschweig, S. 54.

⁵⁵⁹ Brink, Sylvia (1997): *Evaluation hypertextbasierter Lernumgebungen. Anforderungsanalyse, theoretisches Modell und exemplarische Umsetzung*, Kovač, Hamburg, S. 13ff.

die durchgeführten Interferenzübungen (siehe Kapitel 12.4), Vokabeltrainer, Grammatiktests⁵⁶⁰ u.a.

- Tutorielle Programme spielen bei der Stoffvermittlung und der Stoffüberprüfung eine zentrale Rolle⁵⁶¹, wobei ihr Dialogcharakter und die Möglichkeit, flexibel auf die Eingaben des Lernenden zu reagieren, von Bedeutung sind⁵⁶². Hinsichtlich des Steuerungs- bzw. Interaktionsgrades der Benutzer können tutorielle Programme in traditionelle und intelligente eingeteilt werden.

Traditionelle tutorielle Programme vermitteln Wissen, stellen Verständnisfragen, und in Abhängigkeit von der Lernerantwort erfolgt die Weiterführung zu anderen Programmteilen. Dabei wird ein kognitiver Lernprozess aufgebaut, der ohne Unterbrechung verläuft und auf dessen Grundlage die Instruktionen selbstständig gesteuert werden.⁵⁶³

Intelligente tutorielle Programme versuchen die Steuerung des Lernvorgangs an den Lernenden abzugeben⁵⁶⁴, indem sie auf fehlerspezifische Antworten reagieren. Das Programm erweitert den Wissensstand des Lernenden und nimmt darauf basierend eine Steuerung des weiteren Lehrgeschehens vor. Verwendet zum Beispiel ein Lernender im Deutschen einen falschen Artikel, so kann der Fehler auf falsche Überlegungen hinsichtlich des Kasus, des Numerus oder des Genus zurückzuführen sein.⁵⁶⁵ Dementsprechend reagiert das Programm mit zusätzlichen Fragen oder Informationen, um den aktuell aufgetretenen Fehler zu eliminieren.

- Simulationsprogramme versetzen den Lernenden in entdeckende Problem- und Entscheidungssituationen, die zwar der Realität entsprechen, aber keine Konsequenzen haben und mit dem neu erworbenen Wissen bewältigt werden müssen⁵⁶⁶. Dieter Euler⁵⁶⁷ entwickelt drei Gruppen von Simulationsprogrammen, in denen Sprachproduktion durch eine fiktive Situation angeregt und gestaltet wird:
 - In einer Entscheidungssimulation wird das Modell eines realen oder auch eines fiktiven Systems abgebildet, dessen Elemente durch einen äußeren Eingriff verändert werden können. Anwendungsmöglichkeiten bestehen zum Beispiel in der Gestaltung einer Schülerdiskussion über Ziel und Dauer eines Ausflugs oder die Auswahl eines literarischen Werks als Klassenlektüre. Unter politischem Aspekt kann man auch an den Entwurf eines Planspiels denken, in dem die Veränderungen des Alltags nach dem Eintritt Rumäniens in die EU ausgemalt werden.
 - Eine Verhaltenssimulation dient der Vorbereitung und Analyse sozialen und kommunikativen Handelns, in dem eine komplexe Situation mit verschiedenen Handlungsalternativen bewältigt werden soll. Eine Klasse kann zum Beispiel in

⁵⁶⁰ Mandl, H./Gruber, H./Renkl, A. (1997): *Lernen und Lehren mit dem Computer*, in: Weinert, F.E./Mandl, H. (Hrsg.): *Psychologie der Erwachsenenbildung*, DI/4 Enzyklopädie der Psychologie, Göttingen, S. 437-467.

⁵⁶¹ Heift, Trude (2001): *Intelligent Language Tutoring Systems for Grammar Practice*, in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 6(2)/2001, S. 2, in:

URL: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/heift2.htm>

⁵⁶² Renkl, Alexander (2001): *Lernen durch Lehren*, in: Rost, Detlef H. (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*, Psychologie Verlags Union, Weinheim, S. 413-418.

⁵⁶³ Ebenda, S. 455-458.

⁵⁶⁴ Kremer, Hugo-H. (1997): *Multimedia: Didaktische Konzepte und Interaktivität*, MTW-Heft 3, Institut für Wirtschafts- und Sozialpädagogik, LMU München, S. 12-17.

⁵⁶⁵ vgl. Anm. 561.

⁵⁶⁶ Ebenda, S. 16.

⁵⁶⁷ Euler, Dieter (1992): *Didaktik des computergestützten Lernens: praktische Gestaltung und theoretische Grundlagen*, Bildung und Wissen Verlag u. Software, Nürnberg, S. 22ff.

einer Diskussion versuchen, einen folkloristischen Abend in der Schule zu organisieren. Es sind vielleicht auch Überlegungen anzustellen, welche Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens für einen Diskussionsabend in der Schule eingeladen werden sollten. Ein lebensnahes Beispiel besteht in der Gestaltung eines Bewerbungsgesprächs, in dem ein Schüler seinen Wunsch und seine Qualifikation für einen bestimmten Ausbildungsplatz argumentativ darstellt.

- Eine Anwendungssimulation führt meistens in den Bereich technischer Systeme, deren Benutzung die Beherrschung bestimmter Fertigkeiten voraussetzt. Beispielsweise kann die Anwendung eines bestimmten Softwareprogramms durch persönliche Instruktion nachgestellt und seine Beherrschung durch die Beschreibung erzielter Ergebnisse nachgewiesen werden.

- Elektronische Lernspiele dienen dem Erreichen der vorher hypothetisch festgelegten Lernziele⁵⁶⁸ und fördern soziales Verhalten, Einhaltung von Spielregeln und Entdeckung von Konfliktlösungen. Bestimmte Lerninhalte werden während des Spiels vermittelt, und durch die Wettkampfsituation erreicht man eine höhere Motivation⁵⁶⁹. Für den Deutschunterricht finden sich im Internet zahlreiche Lernspiele in elektronischer Form.⁵⁷⁰

- Autorenprogramme sind vorgefertigte Programmschablonen (Übungen, Lernerantworten, Lösungshilfen, automatische Rückmeldungen, multimediale Elemente wie Ton, Bild, Video), die aber mit beliebigen Lern- und Übungsinhalten gefüllt und an die Bedürfnisse der Lernenden angepasst werden können. Für ihre Entwicklung benötigt der Lehrer einen höheren Zeitaufwand, aber für die Lernenden wirkt eine solche Übung motivierender als eine auf dem Papier.

Es lassen sich zwei Teile eines Autorenprogrammes unterscheiden, die auch für den Deutschunterricht in Rumänien von Bedeutung sind:

- der Autorenanteil (Vorbereitung der Übungen durch die Lehrenden und Lernenden)
- der Übungsteil (für die Lernenden)

Die Autorenprogramme *Autorensuite* (1998) und *MMTools* (1998) enthalten drei Typen von Übungen⁵⁷¹: explorative Übungen und tutorielle Übungen ohne und mit Dialogfunktion.

Zu den explorativen Übungen gehören die Übungsform *Varianten* (in der verschiedene sprachliche Möglichkeiten entdeckt werden sollen) und *Frage – Antwort* (Eintragung kurzer Antworten in ein Antwortfeld) des Programmes *Autorensuite*. Rüschoff/Wolff⁵⁷² meinen, dass die Übungsformen des Programms *Textbaumeister* entdeckendes Lernen fördern, da der gesamte Text zu rekonstruieren ist. Zu den tutoriellen Übungen ohne Dialogfunktion zählt man die Übungstypen *Lückentext* (Einsetzen bestimmter Wörter in eine Lücke) und *Zuordnung* (Verbindung von Wörtern, Sätzen, Satzteilen). Die Lernenden können zu allen Programmen auch selbst Übungen erstellen und sogar durch Bilder und Videofolgen ergänzen.

⁵⁶⁸ Baumann, Mariane (2000): *Erlebte Schulpartnerschaft – Offenes Lernen mit Lernspielen*, Steirische LehrerInnenStimme 193/2000, in: URL: <http://www.sloe-steiermark.at/1st193html>.

⁵⁶⁹ vgl. Anm 561, S. 18 und URL: <http://www.lernspiele.de>

⁵⁷⁰ Kostenlose Lernspiel unter: URL: <http://www.lernspiele.at> und die Datenbank: <http://www.sodis.de>

⁵⁷¹ Wolff, Dieter (1999): *Zu den Beziehungen zwischen Theorie und Praxis in der Entwicklung von Lernerautonomie*, in: Edelhoff, Christoph/Weskamp, Ralf (Hrsg.): *Autonomes Fremdsprachenlernen*, Hueber, Ismaning, 1999, S. 93.

⁵⁷² Ebenda, S. 98.

Zu den tutoriellen Übungen mit Dialogfunktion gehört das Programm *Wahlmeister (1992)*, in dem die richtige Antwort mit dem entsprechende Kommentar aus fünf Antwortmöglichkeiten ausgewählt und so der Eindruck eines Dialogs erweckt wird.

Methodisch – didaktische Aspekte für die Verwendung der Autorenprogramme:

Die Autorenprogramme für den Spracherwerb bilden eine Ergänzung des Unterrichts, da der Lehrer die Inhalte an die Lernziele und die Interessen der Schüler anpassen kann. Manche Autorenprogramme sind direkt mit dem Internet zu verknüpfen und bauen Ton- und Bildelemente in die Übung ein. So bietet sich die Möglichkeit des handlungsorientierten und des Projektunterrichts. Die Präsentationsprogramme enthalten zahlreiche multimediale Elemente und können durch *Links* mit einem Autorenprogramm verbunden werden. Die sofortige Rückmeldungen auf richtige Eingaben wirken sehr motivierend, eine Fehleranalyse wird mit diesen Programmen aber nicht durchgeführt. Obwohl der Wert solcher Autorenprogramme in Fachkreisen als sehr hoch angesehen ist, werden diese in der Praxis wenig verwendet.

All diese Programme verfolgen bestimmte Lernziele, die sich folgendermaßen aufgliedern lassen:

- Elementare sprachliche Lernziele: Wortschatz, Grammatik, Orthographie, Orthoepie
- Komplexe „technische“ Lernziele: Hör- und Leseverständnis, schriftliche und mündliche Ausdrucksfähigkeit
- Kompetenzfördernde Lernziele: Interaktion, Mediation, die Bearbeitung des Programms selbst als authentischer Kommunikationsanlass

Die Didaktik des Sprachenlernens mit Hilfe dieser Programme bietet dem einzelnen Lerner eine adäquate Auflösung des hochkomplexen Lernvorgangs in eine Abfolge leicht zu bewältigender Schritte.

20.3. Didaktische Merkmale der neuen Medien

Die neuen Medien sind durch drei didaktische Merkmale Interaktivität, Multimedialität und Vernetzung gekennzeichnet. Zur Entwicklung dieser Lernkultur mit den neuen Medien in der Schule gewinnen zwei Lernzielbereiche, nämlich Medienkompetenz⁵⁷³ und Schlüsselqualifikationen der Lernstrategien eine wichtige Bedeutung.

Medien unterstützen diese Lernentwicklung, indem sie kognitive Prozesse und den Entwurf mentaler Modelle ermöglichen. Als Denkwerkzeuge bieten die Medien folgende didaktische Funktionen: Information, logische Strategien, Orientierungshandlungen, Drill und Übung und Veranschaulichung, Visualisierung, Animation, konstruktives Lernen, Modellbildung und Simulation, Kommunikation und Evaluation.

Die wichtigste didaktische Funktion bei der Arbeit mit Computern ist die *Information*. Dies sollte jedoch nicht nur der Abklärung von Daten aus einem Programm bedeuten, sondern die Information sollte auch in komplexere Aufgaben integriert werden, die schlussfolgerndes Denken oder problemlösende Prozesse erfordern. Im Bereich der Logik können die Informationen sortiert oder nichtlineare Wissenspartikel durch Hypertexte verknüpft werden. Außerdem ist es möglich, Zusammenhänge zwischen Dateien herzustellen und diese transparent machen.

⁵⁷³ Schnoor, Detlef (2001): *Neue Medien: Wie Schulen eine neue Lernkultur entwickeln können*, in: Herzig, Bardo (Hrsg.): *Medien machen Schule. Grundlagen, Konzepte und Erfahrungen zur Medienbildung*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 206ff.

Orientierungshandlungen von Lernern können in Form einer Information oder eines Lernprogramms auf dem Computer präsentiert werden. Die Verwendung von Drill und Übungsprogrammen dient der Festigung von Fakten („Drill“) und Handlungswissen („Übung“) und sollte in größere Lernkontexte eingebettet werden, in denen problemlösendes und sinnverstehendes Lernen das eigentliche Lernziel darstellt. Beispiele für den Sprachunterricht sind Lückentexte, in denen typische Interferenzfehler im Kontext bewusst gemacht und vermieden werden. Eine quantitative Steigerung des Anforderungsniveaus kann sich in einer selbstständigen Produktion eines Textes zeigen, in dem sprachrichtige Formulierungen die Beherrschung des linguistischen Regelsystems belegen.

Die didaktische Strategie der *Veranschaulichung* verbal - symbolischer, numerischer oder formaler Informationen bietet eine wertvolle Bereicherung des Lernens, wenn die Bildinformation mehr als nur eine Wiederholung der verbalen Information darstellt.

Die *Visualisierung* im didaktischen Sinne setzt ein Modell (zumeist ein theoretisches) voraus, welches dann in konkrete Operationen (Handlungen, grafische Transformation, Mind maps) umgesetzt wird.

Die *Animation* ist eine grafische Simulation von Modellen durch Bildsequenzen in der Art von Filmen oder Comicstrips.

Konstruktives Lernen ist dadurch charakterisiert, dass hier der Lerner bei der Arbeit mit entsprechenden Programmen das visuelle Ergebnis durch konkret - anschauliche Handgriffe selbst gestaltet. Beispielsweise kann in einer Figurengruppe ein sprachlicher Fehler in einer Sprechblase rot durchstrichen und eine richtige Verwendung in einer zweiten Sprechblase gegenübergestellt werden.

Modellbildung und die *Simulation*: Für eine allgemeine Betrachtung der didaktischen Funktionen des Computereinsatzes in der Schule sollten Modellbildung und Simulation weniger auf den wissenschaftlichen Bereich begrenzt werden, sondern als Erstellung eines vereinfachten Abbilds der Wirklichkeit, einschließlich wesentlicher Eigenschaften und der Beziehungen zwischen diesen Eigenschaften, verstanden werden.

Die *Motivation* und damit auch der Lernerfolg werden erhalten durch einen didaktisch zweckmäßigen Einsatz und die Verwendung von Software, die die spezifischen Vorzüge des Computers nutzt, aufrechterhalten. Der Computer eignet sich sehr gut als Kommunikationsmittel für eine Verständigung zwischen Menschen und ermöglicht so auch den Fernunterricht.

Die *Evaluationsfunktion* bedeutet „die methodische Vorgehensweise zur Bewertung eines Gegenstandes oder eines Prozesses“⁵⁷⁴. Anwendungsmöglichkeiten sind zum Beispiel:

- Leistungsüberprüfung der Lernenden (z.B.: Textproduktion oder Referate)
- Unterstützung der Frequenzermittlung linguistischer Normverstöße (z.B.: Analyse von Einsetzübungen oder Satzumformungen)
- Auswertung von Befragungen, Interviews und Tests⁵⁷⁵ (z. B.: zu kulturellen oder schulischen Fragen)

⁵⁷⁴ vgl. Anm. 646, S. 34.

⁵⁷⁵ Schulmeister, Rolf (1997): *Grundlagen hypermedialer Lernsysteme*, Oldenburg, München, S. 28

Die Grenzen der einzelnen Funktionen überlagern sich, d.h. mehrere Funktionen werden gleichzeitig ausgeübt.

Um diese Resultate zu gewinnen, müssen durch den Lehrer nicht nur passende Prüfungsaufgaben erstellt, sondern auch unter beträchtlichem Zeitaufwand korrigiert und ausgewertet werden. Dieser Belastung lässt sich durch Normierung der Arbeitsaufträge und Korrekturvorgänge mit Hilfe des Computers in begrenztem Umfang begegnen.

Fazit:

All diese didaktischen Kriterien orientieren sich an dem Paradigma des selbstständigen und problemorientierten Lernens und der Wissenskonstruktion in offenen Lernumgebungen mit interaktiven Medien. Diese selbstverständlichen Grundsätze sollten in der Gesamtheit des pädagogischen Wirkens eines Lehrers angewendet und in den differenzierten Schritten der Aufgabenstellung sowie der Lernzielkontrolle verwirklicht werden. Durch die methodische Vielfalt der Unterrichtsgestaltung und die Variationsbreite im Einsatz der neuen Medien kann sich eine begründete Zufriedenheit des Lehrers ergeben, der auf Seiten der Schüler Aufgeschlossenheit und Interesse gegenüber dem Unterrichtsgegenstand entsprechen. Die Schüler werden zu Mitproduzenten von Wissen und haben Anteil an der Steuerung des Unterrichts und am Lernergebnis.

20.4. Umsetzung der formellen Lehrpläne für den gezielten Computereinsatz

Seit den 60er Jahren ist der Begriff Curriculum (Lehrplan)⁵⁷⁶ bekannt und beschreibt für die verschiedenen Fächer, Klassenstufen und Schularten Inhalte, Ziele, Methoden und Medien für den Unterricht.

Ben-Peretz⁵⁷⁷ und Kron bestimmen die vier Formen der Lehrpläne, die auch in der internationalen Fachliteratur behandelt werden:

- das formelle Curriculum entspricht den Lehrplänen eines Landes
- schulbezogene oder regionale Curricula sind auf eine bestimmte Schule bezogen
- gruppen- oder klassenspezifische Curricula beziehen sich auf eine bestimmte Klassenstufe
- das individuelle Curriculum bestimmt die Einzelarbeit eines Schülers

Alle Lehrpläne sind in der praktischen Umsetzung einem kognitiven Bearbeitungsprozess unterworfen, der aus vier Schritten besteht⁵⁷⁸.

Auf der ersten Stufe treffen die Lehrer fachwissenschaftliche, medien-didaktische, pädagogische, entwicklungspsychologische und methodische Entscheidungen über die Themen, Ziele, Methoden, Materialien und Medien, die im formalen Curriculum bestimmt sind. Der Lehrer entscheidet, welche fachlichen Schwerpunkte gesetzt werden müssen und welche Aspekte vernachlässigt werden können.

Auf der zweiten Stufe wird das Anwendungscurriculum im konkreten Unterricht als „interpretatives Curriculum“ zugrunde gelegt. Hier werden die neuen fachlichen, pädagogischen und schulischen Entwicklungen sowie die Anzahl der Stunden, die Art und Weise der Umsetzung der curricularen Elemente, die unterrichtspraktischen Arbeiten und Lernleistungen (z.B. in Bezug auf Computer und Internet) bestimmt.

⁵⁷⁶ Robinsohn, Saul Benjamin (1970): *Schulreform im gesellschaftlichen Prozess*, Bd. 1, Klett, Stuttgart.

⁵⁷⁷ Ben-Peretz, Miriam/Kron, Friedrich, W. (1996): *Grenzen überschreiten*, Johannes-Gutenberg-Universität Verlag, Mainz.

⁵⁷⁸ vgl. Anm. 537 und Anm. 452, S. 154ff.

Auf der dritten Stufe wird ein Handlungskonzept zur Transformation des interpretativen Curriculums in die konkrete Unterrichtsplanungen umgesetzt, was zu einem operationalisierten Curriculum führt und die spezifische Klassensituation und die Besonderheiten der Schüler berücksichtigt.

Als Schlussphase, die der Evaluation dient, wird vom Lehrer folgende Leistungen bewertet:

- die Lernaktivitäten der Schüler bezogen auf den Lerninhalt
- die besondere Rolle der Schüler bei der Arbeit mit PC und Internet
- die Qualität der erbrachten Leistungen
- die Qualität der verwendeten Materialien
- die Stellungnahme der Schüler

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, die Deutschlehrer in Rumänien für die Curriculumstransformation in Bezug auf die Arbeit mit Computer und Internet zu sensibilisieren und zu ermutigen.

VII. Praxisbeispiele für den Einsatz elektronischer Medien im muttersprachlichen Deutschunterricht in Rumänien

21. Vorschläge zum Computereinsatz im muttersprachlichen Deutschunterricht in Rumänien

Durch die Curriculumstransformation mit Hilfe der neuen Medien ist eine Situation entstanden, in der neue Lernziele formuliert und realisiert werden können.

Als Beispiel einer curricularen Transformation wird auf den gymnasialen Lehrplan des muttersprachlichen Deutschunterrichts in Rumänien und das entsprechende Lehrbuch zurückgegriffen. Dort sind die im Lehrplan festgelegten Ziele beschrieben, die die wissenschaftliche Begründung für den Computereinsatz im Deutschunterricht unter der Vorgabe moderner didaktischer Lernziele⁵⁷⁹ liefern.

21.1. Ein Beispiel des computergestützten Aufsatzunterrichts:

Eine bevorzugte Möglichkeit des Computereinsatzes ist seine Verwendung im Aufsatzunterricht. Dazu ein Beispiel aus dem Lehrbuch „Deutsch 6 – Sprach- und Lesebuch für den muttersprachlichen Deutschunterricht in der 6. Klasse“⁵⁸⁰, in dem folgende Fragen zum Aufsatz „Ein unfreiwilliges Bad“ (s.u.) gestellt werden:

- 1) *Vergleiche die Erzählung mit der Überschrift!*
- 2) *In welchem Zusammenhang stehen die Ankündigung des Ausflugs, die Vorbereitung und die Zugfahrt zu dem im Titel angekündigten Ereignis?*
- 3) *Welcher Teil des Aufsatzes könnte der Anhaltspunkt der Erzählung sein?*
- 4) *Schreibe die Geschichte noch einmal!*
- 5) *Fasse die äußere Handlung der Erzählung zusammen!*
- 6) *Welche Mittel werden bei der Darstellung der Gefühle verwendet? Trage die entsprechenden Textstellen in die Tabelle ein!*

Ein unfreiwilliges Bad

Auf unserem letzten Klassenausflug ereignete sich etwas Lustiges: Als wir den markierten Weg verließen, kamen wir an einen Bach, über den ein Baumstamm als Steg gelegt war. Unsere Lehrerin ließ uns einzeln den Steg überqueren. Nun galt es, Geschicklichkeit zu beweisen! Mein Freund Hans, der immer so gerne angibt, wollte auch diesmal wieder zeigen, was er kann. Er steckte seine Hände in die Taschen, piffte ein Lied und tat so, als ob der Steg die Landstraße wäre. Doch nach den ersten Schritten verlor er plötzlich das Gleichgewicht und ehe wir uns richtig besinnen konnten, plumpste er wie ein Sack ins Wasser. Richard rief sofort: "Willst du Forellen fangen?" Doch das schien Hans nicht gehört zu haben. Er erhob sich blitzschnell und sah verdutzt um sich. Obwohl der Bach nicht tief war, war er pudelnass. Beschämt stieg er ans Ufer und machte sich daran, Hose und Strümpfe auszuziehen und auszuwringen. Wir anderen sahen ihm nicht ganz ohne Schadenfreude dabei zu.

⁵⁷⁹ Issing, Ludwig, J. (2002): *Information und Lernen mit Multimedia und Internet, Lehrbuch für Studium und Praxis*, 2. Auflage, Beltz, Weinheim, S. 321.

⁵⁸⁰ Schuller, Hannelore (2000): *Deutsch 6 – Sprach- und Lesebuch für den muttersprachlichen Deutschunterricht in der 6. Klasse*, Humanitas International, Bukarest, 2000, S. 27f.

Computergestützt können dabei folgende Aufgaben⁵⁸¹ und Fragen gestellt werden:

- 1) *Speichere* die Datei unter deinem Namen!
- 2) *Gliedere* den Text durch Einfügen von drei Leerzeilen in Sinnabschnitte!
- 3) Welcher Teil des Aufsatzes könnte der Ausgangspunkt der Erzählung sein? *Unterstreiche!*
- 4) *Ergänze* die Erzählung an den entsprechenden Stellen nach der Vorgabe der Überschrift!
- 5) *Hebe* die Wörter im Text *hervor*, die Gefühle ausdrücken! *Kopiere* und *trage* diese in die Tabelle *ein!*
- 6) Prüfe den sprachliche Ausdruck! *Führe* Verbesserungen *durch!*
- 7) Stelle die neue Gliederung her! *Speichere* sie, *drucke* sie aus!
- 8) *Zeichne* eine Tabelle (wie im Lehrbuch) und *ergänze* sie!

Für die 6. Klasse reichen in der Aufsatzzerziehung wenige Computerbefehle aus:

traditioneller Unterricht

Einteilung der Texte
Überschriften, Verfassen von Textabschnitten
Kürzung der Texte
Textteile verschieben

Wesentliches hervorheben

Computereinsatz

Leerzeilen schaffen
Einfügefunktion
Löschen
Texte bearbeiten: kopieren,
ausschneiden, einfügen
Schrifttypen

Im traditionellen Unterricht treten beim Lesen eines Aufsatzes folgende Probleme auf:

- der Schüler liest oft zu schnell, und ein Teil der Klasse ist nicht aufmerksam
- man kann sich nur wenige Einzeleinheiten¹ des Aufsatzes merken
- der sprachliche Ausdruck wird nicht beachtet

Fazit: Ohne Textvorlage ist das Korrigieren nicht möglich.

Somit stellt sich die Frage, wie unter bestimmten Bedingungen anhand von Beispielen der Computer Hilfe leisten oder wenigstens die Lernsituation verbessern kann.

Am Computer dagegen

- können die Vorschläge des Lehrers sofort von den Schülern umgesetzt werden
- ist der Text *ständig lesbar*
- sind sprachliche und inhaltliche Veränderungen für alle *sichtbar*
- kann die Bearbeitung des Textes *sofort verfolgt* und *beurteilt* werden
- ist der Text nicht mehr statisch, *er wird dynamisiert, veränderbar und verbesserbar*
- kann die Klasse *Textvarianten erproben*
- ist der Computeraufsatz in Vergleich zum handgeschriebenen Aufsatz immer *geordnet und lesbar*
- muss der Text nicht noch einmal abgeschrieben werden
- ist der *Veränderungsprozess* durch Speicherung verschiedener Bearbeitungsdateien *nachvollziehbar*

Den methodischen Weg und die Ergebnisse können die Schüler für ihre Ordner ausdrucken.

⁵⁸¹ Ruske, Norbert (2000): *Schule im Netz. Virtuelle Schule. Computereinsatz in der Aufsatzzerziehung*, in:
URL: <http://www.uni-karlsruhe.de>

Schlussfolgerung:

Im Allgemeinen begeistern sich die Schüler nicht für den Aufsatzunterricht. Durch Planung der Computerstunden im Rahmen des traditionellen Curriculums können einige Schwächen der "üblichen" pädagogischen Praxis vermieden werden:

- zwei Schüler können an einem Computer arbeiten
- Formulierungen und Umstellungen werden gemeinsam erarbeitet
- die ganze Klasse kann an den Sprachübungen kreativ arbeiten
- die Schüler haben in ihren Ergebnissen ein eigenes Produkt, das sie verteidigen möchten
- die Arbeit am Computer oder das Üben mit Lernprogrammen, bedeuten nicht Vereinzelung vor dem Gerät, sondern Dialog mit dem Partner und Erstellung einer gemeinsamen Leistung
- Schüler erfahren, dass Texte veränderbar sind
- die Bereitschaft, Verbesserungen durchzuführen, wird geschult

Die Arbeit am Computer verändert die Praxis des Lehrers, da er auf der Diskette die abgespeicherten Ergebnisse mit nach Hause nehmen und je nach Erfordernis für die nächste Stunde bearbeiten kann. Mit sehr wenig technischem Einsatz können wesentliche Ziele des Unterrichts auf neuen motivierenden Wegen erreicht werden.

Als Chance für leistungsschwächere Schüler, die sich ungern vor der ganzen Klasse äußern, können diese durch den Computer die schützende Diskretion und Anonymität genießen.

21.2. Das Lehrbuch der achten Klasse

Ein anderer wertvoller Vorschlag für den Computereinsatz im Deutschunterricht bezieht sich auf das Lehrbuch der achten Klasse für Deutsch als Muttersprache in Rumänien „Deutsch 8. Klasse – ganzheitlich lernen und handeln in der Schule und außerhalb“⁵⁸². Es ist in acht Projekte eingeteilt, die jeweils in 16 bis 20 Stunden durchgeführt werden können. Rolf Willaredt hat dieses Lehrbuch

- „altersgemäß
- fakten- und abwechslungsreich
- fantasieanregend durch graphische Elemente
- fächerübergreifend
- handlungsorientiert, Grammatik integrierend,
- schülerInnenorientiert
- prozess- und produktorientiert
- ausgehend von Schüler/Innen nahen Themen
- global denkend
- in neuer Rechtschreibung
- aktuell aber nicht modisch [...]“

verfasst.

Seit einigen Jahren setzen die Lehrer für den muttersprachlichen Unterricht in der Lenaschule alternativ zwei Lehrbücher ein: „die alten“, die schon seit mehr als 30 Jahren in Gebrauch sind, und „neue“ Lehrbücher wie das bereits erwähnte der achten Klasse. In den „alten“ Lehrbüchern erscheint die Grammatik streng von der Literatur getrennt, wie sie auch in den Schulen unterrichtet wird. Eine Erklärung für die weiterhin praktizierte

⁵⁸² Willaredt, Rolf/Manta-Klemens, Christine/Grecu, Bianke/Marginean, Ursula/Schneider, Lars/Wiecken, Alfred/Zaplanic, Gabriela (2002): *Deutsch 8. Klasse – ganzheitlich lernen und handeln in der Schule und außerhalb*, Verlag T.C. SEN Sibiu.

Verwendung der „alten“ Lehrbücher ist in der Tatsache zu suchen, dass sich der Deutschunterricht heute fast ausschließlich an Schüler mit DaZ richtet. (siehe Kapitel 10, Bilingualismus). In den neuen Lehrbüchern ist die Grammatik in die Behandlung der Literatur integriert, was auch sehr leicht in einem computergestützten Projekt realisiert werden kann.

Der Deutschunterricht geschieht vorwiegend frontal mit Phasen der Stillarbeit. Einmal pro Semester findet eine Gruppenarbeit statt, in der sich die Schüler selbstständig mit einem gegebenen Thema auseinandersetzen. Schriftliche Referate werden nicht vorgetragen, sondern dem Lehrer zur Bewertung und Korrektur übergeben. Durch diese pädagogische Praxis wird der Diskussion innerhalb der Gruppe mehr Zeit eingeräumt und durch den Computereinsatz intensiviert.

Der Literaturunterricht ist ebenfalls klassisch strukturiert. Der Text wird gemeinsam in der Klasse oder von den Schülern allein zu Hause gelesen, einer bestimmten Gattung zugewiesen und die Entscheidung begründet, indem die Kennzeichen der Gattung bestimmt und anhand des Werkes besprochen werden. Als Hausaufgabe verfassen die Schüler meistens eine ausführliche Erläuterung ihrer Zuordnung.

Der Computer wird, obwohl in Rumänien relativ verbreitet, im Deutschunterricht sehr wenig eingesetzt: meistens nur von den Lehrern als Instrument der Materialsammlung aus dem Internet oder von den Schülern zur Abfassung ihrer Referate.

Erfreulich ist, dass zum ersten Mal in einem rumänischen Deutschlehrbuch für die achte Klasse das innovative Projekt „Klick dich ein!“ zu finden ist. Es handelt sich um eine kurze Einführung in die Arbeit mit dem Computer im Unterricht, in der die Geschichte des PCs, technische Grundbegriffe, die Sprache der Computerbenutzer (viele englische Ausdrücke, emoticons), das Verfassen von E-mails und das Chatten erläutert werden. Dieses Projekt verdient unbedingt eine Erweiterung durch konkrete Beispiele mit und ohne Internet. Diesem Zweck dient auch die vorliegende Arbeit, die die Deutschlehrer in Rumänien zu den ersten Schritten in Richtung auf einen modernen Deutschunterricht ermutigen und ihnen durch das neu entwickelte Interferenzprogramm zur Verbesserung der Deutschkenntnisse ihrer Schüler Hilfe anbieten möchte.

21.3. Das Projekt „Reporter unterwegs“

Das erste Projekt innerhalb des Lehrbuchs „Deutsch Klasse 8“ behandelt unter dem Titel „Reporter unterwegs“ verschiedene Aspekte des Mediums Zeitung und die Berufspraxis eines Journalisten. Durch zahlreiche anregende und informative Texte, die durch farbige Abbildungen aufgelockert sind, werden die Schüler in die Welt der Presse eingeführt. Eine Intensivierung dieser wertvollen pädagogischen Zielsetzung lässt sich durch einen bewusst konzipierten Computereinsatz erreichen, für den im Folgendem konkrete Arbeitsvorschläge gemacht werden:

- die Schüler finden im Internet die rumäniendeutsche Zeitung „Allgemeine Deutsche Zeitung“ (www.adz.ro) und suchen die rumäniendeutschen Sprachinterferenzen heraus
- aus deutschen Zeitungen werden Fremdwörter zusammengestellt und durch sinnverwandte deutsche Ausdrücke ersetzt
- Nachrichten werden ausgewählt und miteinander verglichen, andere Texte werden zu vorgegebenen oder zu selbst gewählten Themen geschrieben

- eine Reportage wird verfasst, nachdem die Schüler jugendgeeignete Veranstaltungen virtuell oder persönlich besucht haben
- eine Meinung (ein Leserbrief) wird über einen bestimmten Internet-Artikel formuliert
- ein Interview wird gemacht und schriftlich festgehalten
- das Interview wird in indirekter Rede wiedergegeben, und so erfolgt die Einführung dieser grammatischen Erscheinung in den Deutschunterricht
- ein Bericht wird geschrieben (die Schüler bekommen den Textanfang oder nur bestimmte entscheidende Wörter)
- eine Werbeanzeige wird sprachlich gestaltet
- eine Klassen- bzw. Schulzeitung wird projiziert (im Lenau-Gymnasium gibt es eine Schülerzeitung „Die Lenaulupe“, die einmal pro Semester erscheint)

Im Internet findet man Tagesmeldungen der verschiedenen Zeitungen sowie Archivmaterial, das im Unterricht zu einem gegebenen Thema verwendet werden kann. Durch Recherche gelangt man in sehr kurzer Zeit zu umfassendem Material, das im Gegensatz dazu in den Bibliotheken erst nach persönlichem Besuch und einem größeren Zeitaufwand zugänglich wäre. Da die Texte nach einzelnen Begriffen aufgeschlüsselt sind, kann man durch gezielte Schlagwortsuche zum gewünschten Thema gelangen.

Als Beispiel einer gezielten Internetnutzung zu Recherchezwecken dient die Aufgabe, Fakten zur „Oscarverleihung 2006“ zu finden und in einem zusammenhängenden Text darzustellen.

Die methodischen Schritte zur Lösung dieser Aufgabenstellung sind als didaktisches Modell zu betrachten und können auch auf andere Problembehandlungen übertragen werden. Voraussetzung einer erfolgreichen Suche ist, dass die Schüler Grundkenntnisse im Umgang mit einem Textverarbeitungsprogramm und dem Internet besitzen.

Da das Internet bei freiem Zugang sehr viele pädagogisch bedenkliche Inhalte anbietet, sollte im Voraus eine quantitative und qualitative Beschränkung des Zugangs eingerichtet werden. Durch eine derartige Eingrenzung kann man schnell und bequem über bestimmte Suchmaschinen zu Informationen gelangen, z.B. in das Archiv einer Tages- oder Wochenzeitung, das kostenlos zur Verfügung gestellt wird.

Außer den deutschen Zeitungen aus Rumänien können und sollen authentische Texte aus Deutschland genutzt werden.

1. Deutsche Zeitung für Rumänien online:

<http://www.adz.ro>

2. Banater Zeitung online

<http://www.mitglied.lycos.de/BZOnline/>

3. Rumäniendeutsche Zeitung in Deutschland für die Siebenbürger Sachsen

<http://www.siebenbuenger.de>

4. Rumäniendeutsche Zeitung in Deutschland für die Banater Schwaben

<http://www.banater.de>

5. Der Spiegel online

<http://www.spiegel.de>

6. Die Frankfurter Allgemeine Zeitung

<http://www.faz.de>

7. Süddeutsche Zeitung online

<http://www.sueddeutsche.de>

8. Die Welt online
<http://www.welt.de>
9. Die Tageszeitung online
<http://www.taz.de/tpl/fr/home>
10. Stern online
<http://www.stern.de>
11. Rheinische Post online
<http://www.rp-online.de>
12. Berliner Morgenpost online
<http://berliner-morgenpost.de>

Ziel dieser Unterrichtseinheit ist es, die besten Möglichkeiten und Methoden der Informationssuche im Internet zu erproben, wobei diese anschließend als spezielle Textgattung (Reportage, Bericht, Kommentar, Interview) bearbeitet werden können.

Die Schüler sollen selbstständig die Recherche durchführen, die Rolle des Lehrers reduziert sich dabei auf die Koordination der Arbeit und gegebenenfalls eine Hilfestellung. Wichtig ist es, dass die Schüler eigene Texte weiterverarbeiten und nicht solche, die vom Lehrer vorbereitet wurden. Ebenfalls ist es wichtig, dass themenbezogene Fragen gestellt und beantwortet werden und die Schüler durch entdeckendes Lernen Rechercheaufgaben lösen.

Die Informationssuche umfasst drei Schritte: die Recherche mit den Suchmaschinen, die Recherche in den online-Archiven der Zeitungen und die Bearbeitung der Texte. In diesen Arbeitsphasen sind Einheiten des Unterrichtsgesprächs zur Bewertung der Arbeitsergebnisse und die Verteilung der Arbeitsaufträge eingeschoben. Die gesamte Recherche sollte am besten in Partnerarbeit durchgeführt werden und endet mit einer Diskussion und Präsentation der Arbeitsergebnisse.

Unterrichtsverlauf:

In der ersten Stunde des Projekts wird das Thema in der Klasse festgelegt. Die Schüler sollten Informationen aus Zeitungen mitbringen, mit deren Hilfe an der Tafel eine Mindmap erstellt wird, die sich um den Begriff "Oscar" gruppiert und Wörter wie: "Oscar", "Preis", "der beste Schauspieler", "Schauspielerin", "Film", "Regisseur", "Los Angeles", "Herr der Ringe", "Nicole Kidman" usw. sammelt. Es werden Themen aus den mitgebrachten Zeitungen an der Tafel notiert, aber auch solche Fragen, die im Internet recherchiert werden sollen und für die Schüler von Interesse sind. Nach der anschließenden Gruppenbildung wird jeweils ein Thema zur Bearbeitung ausgewählt. Die meisten Gruppen werden am Anfang globale Suchmaschinen (google, lycos, yahoo, msn) verwenden, bevor sie die online-Angebote der verschiedenen Zeitungen benutzen, die sich quantitativ und qualitativ deutlich unterscheiden.

In der zweiten und dritten Stunde erfolgt im Computerraum die Internetrecherche, bei der jede Gruppe ein Arbeitsprotokoll für den Suchvorgang ausfüllt:

Verwendete Suchmaschine: <http://www.google.de>

Verwendete Suchbegriffe: Oscar 2006

Anzahl der Treffer:

Gefundenes Thema:

Quellenangabe (Internetadresse):

In der folgenden Stunde werden die Zwischenergebnisse der Gruppen besprochen. Die Informationen sollten möglichst keinen kommerziellen Charakter haben, sondern eine gewisse Qualität repräsentieren. Diese Bewertung hebt hervor, dass in der Unmenge der Informationen die kritischen, objektiven und journalistischen Texte von entscheidender Bedeutung sind. In der zweiten Recherchephase erhalten die Schüler eine Liste der online-Zeitungen, damit sie selbstständig in deren Archiven suchen können. In diesem Zusammenhang sollten die verschiedenen Textgattungen einer Zeitung vorgestellt werden: die Reportage, der Kommentar, das Interview, der Bericht, die Kurznachricht oder der Leserbrief.

Definitionen dieser Begriffe und Erklärungen können selbstverständlich im Internet abgerufen werden:

<http://www.net-lexikon.de/Reportage.html>

<http://www.net-lexikon.de/Kommentar.html>

<http://www.net-lexikon.de/Nachricht.html>

<http://www.net-lexikon.de/Interview.html>

<http://www.net-lexikon.de/Bericht.html>

In den nächsten zwei Stunden wird im Computerraum recherchiert. Die Internetprotokolle sollten wieder ausgefüllt und die Fragen der einzelnen Gruppen durch ausgesuchte Texte beantwortet werden, die dann auf der Festplatte ihren Speicherort finden. Jede Gruppe sucht nach Texten, die den oben genannten journalistischen Gattungen entsprechen.

In den folgenden zwei Stunden werden die Texte auf Disketten/CDs gespeichert, damit die Schüler sie als Hausaufgabe bearbeiten können. Ein Ausdruck auf Papier sollte auch zur Ablage in einer Mappe durchgeführt werden.

Es schließen sich zwei Stunden an, in denen die gefundenen Texte vorgetragen werden. Man bespricht die Auswahl des betreffenden Textes in Blick auf die entsprechenden Gattungen, nach deren Regeln ein Zeitungsartikel als Hausaufgabe geschrieben werden kann.

In der Abschlussstunde diskutiert die Klasse über die Verwendung dieser Unterrichtsmethode in zwei Gruppen, die Vor- und Nachteile der gewählten Arbeitsweise aufzählen. Man muss berücksichtigen, dass solche Stunden viel Zeit in Anspruch nehmen und sehr gut organisiert werden sollten, indem der Internetrecherche eine Doppelstunde eingeräumt wird und der Lehrer Funktion und Geschwindigkeit des Internets vor dem Unterricht prüft.

21.3.1. Der Vergleich zweier Zeitungen im Internet

Als nächstes Projekt kann man einen Vergleich zweier Zeitungen durchführen - z. B. einer deutsch-rumänischen mit einer deutschen Zeitung - und die Präsentation dieser Medien im Internet untersuchen. Damit man das Wichtigste über eine Zeitung erfährt, ist es sehr informativ, einen Tag mit einem Photoreporter und einem Journalisten zu verbringen, in eine Druckerei zu gehen und zu sehen, wie eine Zeitung gedruckt wird oder wie die Seiten am PC gestaltet werden.

Ein Interview in direkter Rede könnte zur Übung in die indirekte Rede umgewandelt werden. Dazu sollte man aber zuerst der Konjunktiv wiederholen, was auch mit Hilfe des Internets geschehen kann. (s. Lehrbuch der VIII. Klasse, Übg. 2, S.32).

- <http://www.al.lu/deutsch/grammatik> - Regeln zu Nomen, Verb, Präposition und Adjektiv mit Übungen und Lösungen, sehr geeignet für den Deutschunterricht der V. – VIII. Klasse
- <http://www.gothenerve.com> - Regeln und Übungen zum Konjunktiv
- <http://www.main.amu.edu.pl> – Online-Grammatik der deutschen Sprache des Germanistiklehrstuhls der Universität Poznan (Polen)

In den gefundenen Texten erscheinen auch sehr viele Fremdwörter, die mit Hilfe der Internetwörterbücher ins Deutsche übersetzt werden können. (s. Lehrbuch, S.42 - 43).

- <http://www.canoo.net/index.html> - Online Wörterbuch zur deutschen Rechtschreibung
- <http://www.pons.de> - Wörterbücher für Übersetzungen Deutsch-Englisch, Englisch-Deutsch, usw.
- <http://www.home.pfaffenhofen.de/schyren-gym/gramm/> - Kleine deutsche Schulgrammatik zum Nachschlagen und Lernen der Wortarten und Satzglieder. Die kleine Satzlehre ist gestaltet vom Schyren-Gymnasiums Pfaffenhofen.
- <http://www.schuelerlexikon.de> - Schülerlexikon für die deutsche Sprache
- <http://www.erfolgreichschreiben.de> - Regeln der deutschen Rechtschreibung

Fazit:

Durch die Verwendung des Internets ändert sich der Unterricht sowohl didaktisch wie auch methodisch. Die meisten Hochschulen bieten ihre Vorlesungen im Internet an und jeder Lehrer und Schüler kann das gesamte Lehrprogramm online unabhängig von Ort und Zeit finden, so dass wissenschaftliche Erkenntnisse allen Interessierten kostenlos zur Verfügung stehen⁵⁸³.

Die wichtigste Aufgabe der Schule ist in diesem Zusammenhang, das selbstständige Lernen zu fördern, das heisst das Basiswissen durch eigene Informationssuche zu erweitern.

21.3.2. Homepage-Beschreibung zweier Zeitungen aus dem Internet

Der Vergleich der Internet-Ausgabe der regionalen Tageszeitung "Oberbayrisches Volksblatt", der "Siebenbürgischen Zeitung für die Sachsen aus Deutschland" und der "Allgemeinen Deutschen Zeitung" aus Rumänien kann ebenfalls mit Schülern der 8. Klasse durchgeführt werden.

Die Homepage des "Oberbayrischen Volksblattes" ist sehr ausführlich und gut gestaltet, Frames und Icons erhöhen die Benutzerfreundlichkeit. Die wichtigsten Reportagen erscheinen in Kurzmeldungen auf der Homepage mit einem kleinen Bild dazu. Wer den ganzen Artikel lesen will, kann ihn anklicken und mehr dazu erfahren. Auch Immobilien und Stellenangebote, die jeden Samstag erscheinen, werden auf der Homepage präsentiert.

⁵⁸³ Ein beispielhaftes Unterrichtsprojekt findet sich in: Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen (Hrsg.) (2000): Das Internet als Unterrichtsgegenstand. Anregungen, Ideen, Unterrichtssequenzen, Hintergründe, Bericht Nr. 343, Dillingen.

Die ADZ - online wird nicht täglich aktualisiert, wie einige Stichproben in der Vergangenheit gezeigt haben. In ihrem Inhaltsverzeichnis sind auch die zwei regionalen rumäniendeutschen Zeitungen vorgestellt: "Die Banater Zeitung" mit einer eigenen Homepage <http://www.mitglied.lycos.de> und „Die Karpatenrundschau“, die keine Homepage besitzt.

Durch Anklicken kommt man auf der Homepage der Siebenbürger Sachsen aus Deutschland:

<http://www.siebenbuenger.de>, die in München erscheint und immer tagesaktuell im Internet steht. In Vergleich zu den beiden deutschen Zeitungen besitzt die ADZ-Homepage eine geringe Reichweite, da das Internet in Deutschland und in den anderen Länder Europas viel verbreiteter ist als in Rumänien.

21.4. Das landeskundliche Projekt „Ein virtueller Besuch im rumänischen Banat“

Von besonderem Interesse für die Schüler sind Projekte, die in Beziehung zu ihrem eigenen Lebensraum stehen. Als didaktisches Beispiel auf der Basis des computergestützten Unterrichts werden Kultur, Lebensformen und das Schulsystem des Banats behandelt.

21.4.1. Projektbeschreibung und Unterrichtsmaterialien

Im Folgenden soll der Ablauf der landeskundlichen Unterrichtsreihe „Ein virtueller Besuch im rumäniendeutschen Banat“ kurz dargestellt werden. Allerdings handelt es sich dabei lediglich um ein Konzept.

Dieser E-mail-Projektvorschlag kann nur mit Hilfe des Computers durchgeführt werden und fördert interkulturelles Lernen, das Sprachlernen als Kulturlernen und als Begegnung mit der Kultur des Zielsprachenlandes auffasst⁵⁸⁴. Auf diesem Wege werden Informationen über die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der eigenen und der fremden Kultur erkannt und bewusst gemacht:

- das schwäbische Banat, die Stadt Temeschburg:
<http://www.timisoara.ro>
- das rumänische Schulwesen und das Lenau-Gymnasium:
<http://www.edu.ro>, <http://www.lenauschule.ro>, <http://www.leanuschule.de>
- die Gemeinde Lenauheim (der Geburtsort des Dichters Nikolaus Lenau):
<http://www.infotim.ro/patrimcb/tm/lenauheim/cmlenau/cmlenau.htm>
<http://www.aeiua.at>
<http://www.gutenberg.spiegel.de/autoren/lenau.htm>
<http://www.gutenberg.spiegel.de/lenau/gedichte/>
- die Gemeinde Gutenbrunn (der Geburtsort des Schriftstellers Adam Müller Gutenbrunn):
<http://www.aeiua.at>
<http://www.gutenberg.spiegel.de/autoren/gutenbrunn>
<http://www.gutenberg.spiegel.de/gutenbrunn/werke>
- das Brauchtum und die Festtage der Schwaben im Jahreslauf
<http://www.infotim.ro/patrimcb/tm/lenauheim/cmlenau/cmlenau.htm>
<http://www.rosmarein.ro/de.html>

⁵⁸⁴ Meese, Herrad (2001): *Selbstlernmaterialien zum Erwerb von Sprachkenntnissen – unter besonderer Berücksichtigung der Neuen Medien*, in: *Info DaF* 28, 1 (2001), S. 51-105.

Die zum Durchführung des Projekts benötigten Materialien umfassen:

- Arbeitsblätter
- Computer mit Internetzugang
- Overheadprojektor/Beamer
- Folien
- Sammelmappe

21.4.2. Projektverlauf

Die Unterrichtsreihe soll zwanzig Stunden in einer achten Klasse des Nikolaus Lenau Gymnasiums (Temeschburg) umfassen, da landeskundliche Themen im Deutschunterricht eine herausragende Rolle spielen.

Die Unterrichtsreihe „Ein virtueller Besuch im rumänischen Banat“ ist in folgende Schwerpunkte gegliedert, die in einzelnen Arbeitsgruppen behandelt werden:

- Gruppe 1: Kultur und Geschichte der Banater Schwaben
- Gruppe 2: Brauchtum der Banater Schwaben
- Gruppe 3: Festtage und Hauseinrichtung der Banater Schwaben
- Gruppe 4: Deutsche Schriftsteller im Banat
- Gruppe 5: Stadtentwicklung von Temeschburg
- Gruppe 6: Das Nikolaus-Lenau-Lyzeum und das rumänische Schulsystem

Der Ablauf der Stunden im Einzelnen ist folgendermaßen geplant:

Die *erste und zweite Stunde* dienen der Problemfindung, den Vorarbeiten für die Recherche sowie der Aufteilung der Schülergruppen für die einzelnen Themen. Nach der Gruppenbildung beginnt eine Einführung in die Internet-Recherche und eine Vorstellung relevanter Bücher, Zeitungen und Zeitschriften.

In der *dritten Stunde* der Unterrichtsreihe wird das ausgedruckte Material zu den Themen gesichtet und innerhalb der Gruppen strukturiert.

In der *vierten Unterrichtsstunde* wird die Recherchearbeit der einzelnen Gruppen präsentiert und in einem offenen Unterrichtsgespräch ein Ergebnis-Cluster am Overhead-Projektor entwickelt.

Auch die Recherchestrategien, d.h. die Verknüpfung einzelner Suchbegriffe und ihre Bedeutung werden im Unterrichtsgespräch thematisiert. Im Rückgriff auf das in der zweiten Unterrichtsstunde von den Schülern mitgebrachte Material wird nun der Impuls gegeben, die Rechercheergebnisse aufzuarbeiten, d.h. die ausgewählten Texte für den Ausdruck am Computer vorzubereiten und auf Disketten zu speichern.

In der *fünften Stunde* erhalten die einzelnen Gruppen die Aufgabe, sich entweder in eine thematisch orientierte mailing-Liste einzutragen oder einen Chat-Raum zu besuchen und die anderen Gruppen zum Thema zu ‚befragen‘. Dabei geht es um das Sammeln individueller Rückmeldungen der anderen Gruppen als Gegengewicht zu den eher faktenorientierten Rechercheaufgaben und deren Ergebnisse.

Jede Gruppe präsentiert ihre Ergebnisse im Plenum, anschließend wird das Thema diskutiert. Im Unterrichtsgespräch, in das der Lehrer so wenig wie möglich eingreifen soll,

werden bei Bedarf Lösungswege sowie aufgetretene Schwierigkeiten thematisiert und die Qualität der Informationen im Netz beurteilt. Jede Gruppe schreibt ein kurzes Protokoll über ihre Ergebnisse und stellt es ins schulinterne Intranet. Dabei werden entweder mündlich oder offline, per E-mail im online-Forum oder schriftlich als Hausarbeit Ergebnisse und Kommentare eingebracht. Aus sprachdidaktischer Sicht wird dabei sehr wichtig sein, neue Wörter und Redewendungen aus dem Plenum in das Material zu integrieren, so dass sie allen zur Verfügung stehen. Eine weitere Möglichkeit, Texte auf ihre Sprachqualität hin zu analysieren, besteht darin, auf Grammatik-Strukturen näher einzugehen. Mit Hilfe eines Beamers wird der Bildschirminhalt auf eine Leinwand projiziert und von den Schülern analysiert und kommentiert⁵⁸⁵.

Von der *sechsten bis siebzehnten* Stunde sollen alle Gruppen zu ihren Themen recherchieren, die Ergebnisse aufbereiten und die vorläufigen Resultate der einzelnen thematische Schwerpunkte ins Intranet stellen. Die Präsentation der Gruppenarbeit erfordert noch eine Schulstunde, in der verschiedene Medien eingesetzt und miteinander verknüpft werden.

Die *18. bis 20.* Stunde dient der Lernzielkontrolle, in der die Schüler unter Anleitung des Lehrers ihre Gruppenarbeiten zusammenfassen, Schwerpunkte bilden und diese mit Overhead-Projektor oder Beamer präsentieren. In einem zweistündigen Plenum werden die Gruppenergebnisse methodisch–didaktisch strukturiert und miteinander in Verbindung gesetzt. Der gesamte Ablauf der Unterrichtsreihe kann hier nur skizziert werden⁵⁸⁶:

Modell für den Ablauf einer Unterrichtsreihe

Stunde	Unterrichtsverlauf	Unterrichtsform	Kommunikationsmittel
1. Stunde	Einführung	Plenum	
2. Stunde	Einführung in die Recherche	Plenum	
3. Stunde	Themenrecherche	Gruppenarbeit	Internet, Buch u.a.
4. Stunde	Präsentation der Gruppenergebnisse	Plenum	Overhead-Projektor oder Beamer
5. Stunde	Austausch der Gruppenergebnisse	Gruppenarbeit	Internet, Chat-room, E-Mail,
6.-17. Stunde	Recherche zu den Themen der Gruppen 1 bis 6; Aufbereitung der Rechercheergebnisse; Präsentation im Plenum	Gruppenarbeit und Plenum	Internet, elektronisches Protokoll
18. Stunde	Lernzielkontrolle	Gruppenarbeit und Plenum	Overhead-Projektor oder Beamer
19.-20. Stunde	Strukturierung der Gruppenergebnisse	Plenum	Flip-Chart

⁵⁸⁵ Heyse, Ingo (2002): „Interkulturelle Themen“ – ein netzwerkbasierter Kurs in Landeskunde, in: Wolff, Armin/Tanzer, Harald (Hrsg.): *Materialien Deutsch als Fremdsprache*, Heft 53: Sprache – Kultur – Politik. Fachverband Deutsch als Fremdsprache, Regensburg, S. 588 f.; siehe auch: Halm-Karadeniz, Katja: *Das Internet: Ideales Medium für DaF und Landeskunde*, in: *Info DaF* 28, 4 (2001), S. 386 ff.

⁵⁸⁶ vgl. Anm. 583.

21.4.3. Methodisches und didaktisches Konzept der Unterrichtsreihe

Wie der bereits dargestellte Ablauf der Unterrichtsreihe „Ein virtueller Besuch im rumänien-deutschen Banat“ zeigt, ist die methodisch-didaktische Strukturierung der gesamten Sequenz wie der einzelnen Unterrichtsstunden entscheidend für Wissensaneignung und Lernerfolg der Schüler. Die Unterrichtsreihe, die lediglich als Konzept existiert, hat zum Ziel, sprachliche und landeskundliche Kenntnisse miteinander zu verbinden und so einen interkulturellen Lernprozess zu ermöglichen. Außerdem will das Unterrichtsprojekt neben der Vermittlung landeskundlicher Themen, die auf das Banat bezogen sind, Gruppenarbeit mit den neuen Medien sowie den Austausch der einzelnen Gruppenergebnisse mit Hilfe moderner Kommunikationsmittel (Internet, E-Mail) fördern und in den einzelnen landeskundlichen Themen unterschiedliche kulturelle Perspektiven deutlich machen. Insbesondere der sprachliche und kulturelle Hintergrund der Schüler des Nikolaus-Lenau Gymnasiums macht es notwendig, dass kulturelle Differenzen thematisiert werden. So sollte die traditionelle Landeskunde mit dem Schwerpunkt auf der Vermittlung von Basis- und Orientierungswissen abgelöst werden von einem Unterrichtskonzept, das interkulturelle Kommunikation mit vielfältigen kulturellen Sichtweisen mit dem Ziel anregt, die Kultur des Anderen besser zu verstehen⁵⁸⁷.

Wie Rainer Bettermann in einem Buchbeitrag *Landeskunde und/oder interkulturelle Kommunikation* ausführt, sollte sich Landeskunde mit Bezug auf interkulturelles Lernen methodisch-didaktisch neu orientieren. In Verbindung mit DaM, DaZ, DaF tritt Landeskunde seiner Meinung nach nämlich mit anthropologischen, kognitiven und kontrastiven Vorzeichen auf und reicht somit weit hinein in das Gebiet des Sprachunterrichts sowie des Spracherwerbs allgemein⁵⁸⁸.

Ergänzend lässt sich feststellen, dass ein curriculares Konzept für eine landeskundliche Unterrichtsreihe unterschiedliche Zielstellungen verfolgen muss: eine pragmatische, die der Informationsvermittlung und Wissensaneignung dient; eine kognitive, die die individuellen Lernbedürfnisse der Schüler zu berücksichtigen hat, und eine pädagogische, die im Rahmen konkreter Unterrichtsprojekte auf die Weitergabe, Aneignung und Verarbeitung von Wissen und Information gerichtet ist⁵⁸⁹.

21.5. Zusammenfassung der Vor- und Nachteile des Computers im Sprachunterricht

Vorteile:

1. Methodisch - didaktische Aspekte

Der Computer verhilft zur Vermittlung und Einübung sprachlicher Kompetenz durch die Förderung des Leseverständnisses, des schriftlichen Ausdrucks und der Darstellung und Einübung von Grammatik und Wortschatz. Multimedia-Programme fördern mehrere kombinierte sprachliche Fertigkeiten, die von der kommunikativen Aufgabenstellung und von der Sozialform bestimmt sind. Besonders in einem Projektunterricht können alle Bereiche (Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben) im Zentrum stehen. Die Software-Programme bieten sehr gute Übungsmöglichkeiten in der Anwendung von Grammatik und

⁵⁸⁷ vgl. Anm. 556, S. 381.

⁵⁸⁸ Bettermann, Reiner (1999): *Landeskunde und/oder interkulturelle Kommunikation*. in: Barkowski, Hans/Wolff, Armin (Hrsg.): *Alternative Vermittlungsmethoden und Lernformen auf dem Prüfstand*. Wissenschafts-sprache–Fachsprache. Landeskunde Aktuell. Interkulturelle Begegnungen–Interkulturelles Lernen (Materialien Deutsch als Fremdsprache, H. 52), Becker–Kunst Druck + Verlag, Aachen, S. 504 ff.

⁵⁸⁹ Ebenda, S. 509 f.

Wortschatz. Es ist zu vermeiden, dass der Unterricht nicht mehr so stark vom Lehrer dominiert wird, die Lerner sollten autonomer werden und die Chance bekommen, ihren Lernstoff und ihr Lerntempo selbst zu gestalten. Dadurch sind eine größere Teilnahme des Lernenden am Unterricht und eine erhöhte Motivation gesichert.

Andere Vorteile des Computers im Sprachunterricht liegen in bestimmten Eigenschaften der Soft- und Hardware:

- Der PC ist zu Interaktion fähig, da er sehr schnell auf die Eingaben des Lernenden reagiert.
- Jedes Programm kann zu einer detaillierten Fehlerauswertung führen.
- Einige Programme bieten schrittweise Lösungshilfen, die vor der Beantwortung abgefragt werden können.

2. Lernpsychologische Aspekte

Die regelmäßige Nutzung des Computers im Sprachunterricht kann die Motivation der Lernenden durch realitätsbezogene Aufgabenstellung und durch selbstbestimmtes Lernen positiv beeinflussen. Wichtig ist die Förderung der Sprachlernprozesse durch:

- computerspezifische Übungsformen (Lückenübungen, Textrekonstruktion, Analyse der Zusammenhänge zwischen Wortschatz, Syntax und Stilistik)
- entsprechende Darstellung der Lerninhalte durch Multimedia - Programme
- die schnelle Interaktion zwischen dem Lernenden und dem Computer
- die enge Verbindung des Lernstoffes mit anderen Inhalten und Übungen
- der Zwang zur Korrektheit als wirkungsvolle Förderung eines sicheren Sprachgebrauchs

3. Medienspezifische Aspekte

Die Vorteile des Computers liegen in dieser Hinsicht vor allem in den Differenzierungsmöglichkeiten des Unterrichtsmaterials, in der Gestaltung auf dem Bildschirm (Grafiken, Fenstertechnik, Bilder, Figuren) und in den Ausgabemöglichkeiten (Drucken, Darstellung im Plenum). Computerbasiertes Unterrichtsmaterial bietet durch komplexe Verzweigungen differenzierte Informations-, Lern- und Lösungsmöglichkeiten an, wobei jeder Lernende selbst über den Lerninhalt entscheiden kann. Somit liefert der Computer die Voraussetzung für komplexere Formen des interaktiven Arbeitens⁵⁹⁰.

Nachteile:

1. Methodisch - didaktische Aspekte

Die Fertigkeiten Schreiben, Hören und Sprechen können mit entsprechenden Lernprogrammen und Aufgabenstellungen trainiert werden. Dies wird aber wegen der gelegentlich unzulänglichen Ausstattung der Institutionen und der zögerlichen Bereitschaft der Lehrenden mit Einschränkungen in die Praxis umgesetzt. Zeitdruck und starre Lehrpläne beeinträchtigen zusätzlich oft die Arbeit am Computer.

Der PC besitzt bedeutende Nachteile:

- Ein schneller Blick über längere Texte ist nicht möglich.
- Längere Texte wirken ermüdender als in gedruckter Form.
- Graphische Hilfen (Illustration) sind nicht in allen Lernprogrammen enthalten.
- Der Schwerpunkt des Computereinsatzes liegt in der Einübung und Festigung von Wortschatz und Grammatik, während Lesetexte meistens als Fotokopie ausgeteilt und dann als Hausaufgabe am PC bearbeitet werden können.

⁵⁹⁰ vgl. Anm. 536, S. 151ff.

- Hoher Arbeitsaufwand und große didaktische Erfahrung sind erforderlich für die Adaptation der Lernprogramme im Unterricht.
- Die Lernprogramme bieten nur beschränkte Möglichkeiten bei der Fehlererkennung und -auswertung sowie in dem Angebot der Lösungshilfen.
- Die Zusammenarbeit zwischen Programmierern, Wissenschaftlern und Lehrern in der Entwicklung einer didaktischen Software für den Deutschunterricht ist noch nicht zufriedenstellend.

Zu beachten ist, dass die Arbeitsphasen am Computer nur im begrenzten Umfang in den Unterricht eingebettet werden sollten. Die moderne Sprachmethodik ist durch einen häufigen Wechsel zwischen den Medien und den Sozialformen gekennzeichnet.

2. Lernpsychologische Aspekte

Zu den demotivierenden Faktoren des computergestützten Unterrichts gehören mangelnde Schreibmaschinenkenntnisse, die eine anfängliche Motivation dämpfen können. Computerspezifische Lernformen sind ebenfalls zu wenig erforscht. Kleingruppenarbeit sollte deshalb die bevorzugte Sozialform für die Computerarbeit sein. Für multimediale Präsentationen stellt sich die Frage, wie viel des gelesenen Textes durch das Springen von einem Bild zum nächsten wahrgenommen und im Gedächtnis behalten wird. Die Arbeit am Computer erfordert eine hohe Konzentration, und lange Arbeitsphasen führen zu gesundheitlichen Belastungen.

Fazit:

Der vorgelegte Überblick über die verschiedenen Formen der Mediendidaktik und das reiche Instrumentarium der neuen Medien haben das breite Angebot pädagogischer Hilfsmittel vor Augen geführt, das in seiner Vielfalt mit Sicherheit beeindruckend, für manche Pädagogen sogar einschüchternd wirkt. Ein aufgeschlossenes Herangehen an die aufgezeigten Möglichkeiten wird aber nach einer Phase des Experimentierens zu einer zunehmenden Sicherheit führen, die durch Erfolgserlebnisse im Klassenzimmer und eine positive Resonanz von Seiten der Schüler zunehmend verstärkt wird.

Durch interessante Aufgabenstellungen, neue Inhalte und Sprachlernprogramme kann man mit Hilfe des Computers von einem lehrerzentrierten Unterricht, bei dem die Lernenden die vom Lehrer vorgegebene Inhalte bearbeiten, zu einem für den Lernenden aktiven und autonomen Unterrichtskonzept gelangen. Bei den Projektarbeiten sollte darauf geachtet werden, dass die Endergebnisse auch in sprachlich korrekter Form vorliegen. Dabei kann die Verwendung des Computers nicht nur unterstützend, sondern durch Attraktivität, Qualität der Endergebnisse und Präsentationsmöglichkeiten im Lernprozess beschleunigend wirken. Wichtig ist, dass weder die Lehrenden noch die Lernenden entmutigt werden und an der Erkenntnis festgehalten wird, dass sich Unterrichtskonzepte ebenso dynamisch entwickeln wie die anderen Bereiche der Gesellschaft⁵⁹¹.

21.6. Schlussfolgerungen zur praktischen Umsetzung der Computerdidaktik

Die Mediendidaktik betrachtet den Einsatz technischer Medien in Lehr- bzw. Lernprozessen als Mittel des Unterrichts, nicht als ihren Gegenstand. Der Computer vereinigt in sich verschiedene Medien. Das Neue liegt im schnellen Zugriff auf gespeicherte Texte, Bilder und Töne, die sich entweder auf der Festplatte des Computers befinden oder von externen Datenträgern abrufbar und miteinander verknüpfbar sind.

⁵⁹¹ vgl. Anm. 536, S. 155ff.

Der Computer hat in der Schule drei Grundfunktionen⁵⁹²:

Er ist entweder *Tutor*, d.h. Instruktionsmedium, welches speziell für die Schule entwickelte Programme benützt, z.B. Trainings- oder „Drill and Practice“-Programme, Testprogramme zur Überprüfung von Kenntnissen. Oder er ist ein *Tool* (Werkzeug) zur Erledigung von Aufgaben, die auch außerhalb der Schule bedeutsam sind und für die es daher Standard-Software gibt, z.B. Textverarbeitungsprogramme, Programme für Bibliotheken u.a., die nur geringe Computerkenntnisse voraussetzen und außerhalb der Schule entwickelte Arbeits-werkzeuge sind.

Ganz anders bei der dritten Einsatzmöglichkeit als Programmierrechner: der Computer wird „unterrichtet“, er ist *Tutee*; dabei werden Programmierfertigkeiten und tiefere Einsichten in die Funktionsweise des Computers auf Seiten des Benutzers vorausgesetzt oder erworben.

Das Prinzip der Visualisierung oder Veranschaulichung wird durch seine graphischen und rechnerischen Möglichkeiten gesteigert: er kann alles verlangsamt oder beschleunigt, realistisch oder modellhaft in Tabellen oder Schemata darstellen. Gegenüber den traditionellen Unterrichtsformen an der Tafel durch Dia, Folie oder Film ist die besondere Form dieser Visualisierung dadurch gegeben, dass man von einer Darstellungsform auf eine andere „umschalten“ kann, indem sich Parameter blitzschnell ändern lassen. Die Computer-Graphik wird damit interaktiv.

Als Vorteil einer gelungenen computergestützten Instruktion gilt die Interaktivität der Darbietung, die den Lernenden zu einer kanalisierten Eigenaktivität auffordert. Die neuen Medien bieten die Möglichkeit im Unterricht ungewöhnliche Lernmethoden z.B. der Simulation im Literatur- und Sprachunterricht einzusetzen. Die Vielfalt der Programme und der graphischen Gestaltungsmöglichkeiten legt dem Lehrer eine reiche Palette der Präsentationsformen in die Hand, die variable Strukturen in dynamischen Veränderungen und farbigen Differenzierungen visueller Parameter umfassen. Der Computer lässt auch eine Leistungskontrolle auf verschiedenen Ebenen zu und regt bei überlegtem Einsatz ein Feed-back der Lernenden an. Die Geschwindigkeit der Durcharbeitung kann den Kenntnissen und Wünschen der Schüler angepasst werden. Die Funktionen dieser Zeit-adaptivität und der Interaktivität verändern den traditionellen Unterricht, der die Lerngruppe häufig als ein Kollektiv behandelt, und ersetzt den häufig von einem Frontalunterricht geprägten didaktischen Stil durch eine Individualisierung, die den persönlichen Lernfortschritt des einzelnen Schülers im Auge hat.

Der Wert des Computers im Unterricht beschränkt sich nicht auf den didaktischen Einsatz durch den Lehrer, sondern liegt in einer zusätzlichen, allgemein pädagogischen Funktion, wenn er als Kommunikationsmittel oder soziales Netzwerk von den Schülern genutzt wird. Innerhalb weniger Jahre haben sich in technischer und sozialer Hinsicht gravierende Veränderungen vollzogen, die aus dem Mitgliederkreis eines Computerclubs einen global agierenden „chat-room“ schuf, der durch den Einsatz von Miniaturkameras eine virtuelle Gesprächssituation ermöglicht und Videokonferenzen im privaten oder schulischen Rahmen organisiert.

Bei aller Perfektion ist der Computer aber kein didaktischer Alleskönner. Andere Medien, vor allem solche mit höherem Realitätsbezug sowie intuitive, auf ein universales Menschenbild ausgerichtete Lernformen sollten als „Gegengewichte“ zur perfekt erscheinenden Computerinstruktion im Bewusstsein der Lehrenden und Lernenden

⁵⁹² vgl. Anm. 579.

verankert sein. Pädagogisch lässt sich eine ganzheitliche Didaktik von der Komplexität des modernen Lebens her begründen. Fast alle gesellschaftlichen Probleme und Bereiche sind heute miteinander verbunden, es gibt nur Interdependenzen und Vernetzungen einer globalisierten Welt, für deren Verständnis „Grundwissen“ und „Allgemeinbildung“ notwendig sind.

Noch wichtiger für die pädagogische Begründung einer ganzheitlichen Didaktik ist die Argumentation von den Lernenden her, die auf sechs Prinzipien beruht:

- Berücksichtigung der gesamten Lebensbereiche

Um sich einen Lernstoff individuell anzueignen, muss er bei Kindern und Jugendlichen stärker als bei Erwachsenen mit dem Alltag, der Biographie, den persönlichen Erlebnissen, also mit dem subjektiven Erfahrungsbereich verbunden sein.

- Bedeutung der Eigenaktivität

Die individuelle Aneignung des Lernstoffes erfordert ein Maximum an Eigenaktivität der Schüler, an Phantasie und konstruktiver Überprüfung eigener Deutungen. Die im Computer gespeicherten Daten sind daher nicht nur als Ergebnisse, sondern auch als Ausgangspunkt neuer Hypothesen zu sehen.

- Primat der direkten, anschaulichen Erfahrung und das Prinzip der Anschaulichkeit

Wer verstehen will, welche Daten er vom Computer verarbeiten lässt, muss die Wirklichkeit, aus der die visuellen Symbole gewonnen sind, kennen und auf eigene Erfahrung zurückgreifen..

- Entwicklungsgemäßkeit des Stoffes, seiner Anordnung, der Methoden und Verfahren

Je jünger die Lernenden sind, desto stärker ist in der Regel der Primat der direkten Erfahrung. Diese Erkenntnis sollte eine Leitlinie pädagogischen Wirkens sein, darf aber kein Dogma werden. Wichtig ist, wann und in welchem Zusammenhang das neugierig-kritische Nachfragen der Kinder und Jugendlichen beginnt und durch welche Lehr- und Lernschritte es gefördert und vertieft werden kann.

- Schaffung offener Lernsituationen

Ganzheitliches Lernen verlangt meist nach offenen Lernsituationen, in denen Erkenntnisprozesse nicht vorgegeben, sondern herausgefordert werden.

- Angewiesenheit auf eine Lerngruppe

Die isolierte Lernsituation am Computer muss durch Partner- und Gruppenarbeit am Bildschirm, durch kreative Gestaltungsformen ohne technische Hilfe und durch Diskussionen im Kreis der Schüler abgelöst werden.

Die Beachtung ganzheitlicher Lernprinzipien bleibt für die Weiterentwicklung der Computerdidaktik ebenso nötig wie die Nutzung neuester technologischer Fortschritte. Auch von der Computerdidaktik gilt: Die Medienwahl ist unterrichtstheoretisch zu begründen. Die Verbindung von Unterrichtsdidaktik in ihrer wissenschaftlichen Fundierung und den Ergebnissen einer schulpraktischen Bewährung liegt dieser Arbeit als Herausforderung und empirische Bestätigung zugrunde.

Fragebogen

1. Habt Ihr einen Computer zu Hause?
2. Von welchem Alter an habt Ihr den PC benutzt?
3. Habt Ihr einen Internetzugang zu Hause?
4. Seit wieviel Jahren habt Ihr einen Internetzugang zu Hause?
5. Wieviel Stunden arbeitet Ihr täglich mit dem PC?
6. Wofür benutzt Ihr den PC am meisten?
7. Benötigt Ihr den PC für die Erledigung eurer Deutsch - Hausaufgaben ?
8. Welche Informationen aus dem Internet benötigt Ihr für die Deutsch - Hausaufgaben ?
9. Möchtet Ihr einen PC auch im Deutschunterricht in der Schule verwenden?
10. Helfen Euch die Internetinformationen in deutscher Sprache für die Verbesserung Eurer Sprachkenntnisse?

Bibliographie

- Agricola, Erhard/Fleischer, Wolfgang/Protze, Helmut (Hrsg.): *Die Deutsche Sprache*, 1. Bd., Leipzig, S. 291.
- Altmüller, Sonja (2005): *Zum Gebrauch sprachlicher Formeln beim Zweitspracherwerb*, in: Apeltauer, E. (Hrsg.): *Möglichkeiten zur Bestimmung von Sprachentwicklungstendenzen*, Flensburger Papiere Nr. 38/39, S. 16-27
- Ammon, Ulrich (2003): *Dialektschwund, Dialekt-Standard-Kontinuum, Diglossie: Drei Typen des Verhältnisses Dialekt-Standardvarietät im deutschen Sprachgebiet*, in: Androutsopoulos, K. Jannis/Ziegler, Evelyn (Hrsg.): „Standardfragen“. *Soziolinguistische Perspektiven auf Sprachgeschichte, Sprachkontakt, Sprachvariation*, Frankfurt a. Main, u.a., S. 163-171.
- Apeltauer, E. (1997): *Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs. Eine Einführung*, Fernstudieneinheit 15, Langenscheidt Verlag, Berlin u.a.
- Apeltauer, Ernst (Hrsg.) (2000): *Erziehung zur Zwei- und Mehrsprachigkeit, Konzepte, Modelle und Rahmenbedingungen am Beispiel von Deutschland, Australien und der Türkei*, in: *Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturvielfalt im Unterricht*, Heft 24/25.
- Apeltauer, E. (2002): *Bilingualismus und Mehrsprachigkeit*, in: *Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturvielfalt im Unterricht*, S. 7.
- Arbeitskreis für Siebenbürgische Landeskunde (1988) (Hrsg.): *Wege landeskundlicher Forschung*, Bd. 21 des Siebenbürgischen Archivs, Köln, Wien, 1988.
- Armbruster, Adolf (1971): *Zur Herkunftsgeschichte der Siebenbürger Sachsen. Forschungen zur Volks- und Landeskunde*, Akademie der sozialen und politischen Wissenschaften der Sozialistischen Republik Rumänien (Hrsg.), Bd. 14, Nr. 1, Bukarest, S. 98-115.
- Astleitner, H./Leutner, D. (1998): *Fernunterricht und neue Informationstechnologien, Aktuelle Entwicklungen*, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 44 Jahrgang, Nr. 1, S. 105-123.
- Baier, Hannelore (2006): *So alt und doch so jung. Aus der Vergangenheit und Gegenwart der 625 Jahre alten Brukenthalschule*, in: *Deutsches Jahrbuch für Rumänien 2006*, ADZ Verlag, Bukarest, S. 47-50
- Baier, Hannelore/Bottesch, Martin/Nowak, Dieter/Wiecken, Alfred/Ziegler, Winfried (2004): *Geschichte und Traditionen der deutschen Minderheit in Rumänien*. Lehrbuch für die 6. und 7. Klasse der Schulen mit deutscher Unterrichtssprache, Central Verlag, Mediasch.
- Barba, K. (1982): *Deutsche Dialekte in Rumänien. Die südfränkischen Mundarten der Banater deutschen Sprachinsel*, in: *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik* 35, Franz Steiner Verlag, Wiesbaden.
- Barcan, Monika/Millitz, Adalbert (1977): *Die deutsche Nationalität in Rumänien*, Bukarest.
- Baumgart, Franzjörg (Hrsg.) (1998): *Entwicklungs- und Lerntheorien*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 63f.
- Baumgartner, Peter/Payr, Sabine (1994): *Lernen mit Software*, Österreichischer Studien Verlag, Innsbruck, S. 60.
- Baumann, Thomas (2001): *Medienpädagogik und Internet*. Diss. Zürich, Zentralstelle der Studentenschaft.
- Baumann, Mariane (2000): *Erlebte Schulpartnerschaft – Offenes Lernen mit Lernspielen*, Steirische LehrerInnenStimme 193/2000, in:
URL: <http://www.sloe-steiermark.at/1st193html>.

- Bechert, Johannes/Wildgen, Wolfgang (unter Mitarbeit von Schroeder, Christoph) (1991): *Sprachinseln mit relativ schwacher Mischung*, in: *Die Sprachwissenschaft. Einführung in die Sprachkontaktforschung*, Darmstadt.
- Beiträge in: *Wege landeskundlicher Forschung*, hrsg. vom Arbeitskreis für Siebenbürgische Landeskunde, Bd. 21 des Siebenbürgischen Archivs, Köln, Wien, 1988.
- Ben-Peretz, Miriam/Kron, Friedrich, W. (1996): *Grenzen überschreiten*, Johannes-Gutenberg-Universität Verlag, Mainz.
- Benz, Wolfgang (1985): *Vierzig Jahre nach der Vertreibung. Einleitende Bemerkungen*, in: Benz, Wolfgang (Hrsg.): *Die Vertreibung der Deutschen aus dem Osten. Ursachen, Ereignisse und Folgen*. Mit Beiträgen von Auerbach, Hellmuth u.a., Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt a. Main, S. 7-11.
- Berend, Nina (1998): *Sprachliche Anpassung. Eine soziolinguistisch-dialektologische Untersuchung zum Rußlanddeutschen*, in: Strecker, Bruno/Fiehler, Reinhard/Schmidt, Hartmut (Hrsg.): *Studien zur deutschen Sprache. Forschungen des Instituts für Deutsche Sprache*, Bd. 14, Gunter Narr Verlag, Tübingen, S. 11.
- Berend, N./Jedig, H. (1991): *Die Mundarten in der Sowjetunion*, Marburg, 1991.
- Bergel, Hans (1996): *Aus dem Spannungsfeld des Südostens entlassen: Die Deutschen*, in: Förster, Horst/Fassel, Horst (Hrsg.) (1997): *Das Banat als kulturelles Interferenzgebiet. Traditionen und Perspektiven: Beiträge des wissenschaftlichen Kolloquiums vom 12. Oktober 1996 in Temeswar*, Eigenverlag des Instituts für donauschwäbische Geschichte und Landeskunde, Materialien Heft 6, Tübingen, S. 9-13.
- Berndt, Elin-Birgit (1999): *Erfahrungen aus dem Bremer Zertifikatsstudium. Informationstechnische Grundbildung für Lehramtsstudenten und die Bedeutung der Informationstechnik für die Deutschlehrerausbildung*, in: Ehrlinger, Hans, D./Marci-Boehncke, Gudrun (Hrsg.): *Deutschdidaktik und Medienerziehung*, KoPäd, München, S. 68.
- Bettermann, Reiner (1999): *Landeskunde und/oder interkulturelle Kommunikation*. in: Barkowski, Hans/ Wolff, Armin (Hrsg.): *Alternative Vermittlungsmethoden und Lernformen auf dem Prüfstand*. Wissenschaftssprache – Fachsprache. Landeskunde Aktuell. Interkulturelle Begegnungen – Interkulturelles Lernen (Materialien Deutsch als Fremdsprache, H. 52), Becker – Kuns Druck + Verlag, Aachen, S. 504 ff.
- Biechele, Barbara/Böttcher, Dagmar/Kittner, Ralf (2001): *Erfahrungen von DaF-Studierenden in Bezug auf (neue) Medien und Lernen*, in: *Info DaF* 28, 4 (2001), S. 343-368.
- Binder, E. (1982): *Phonologie und Morphologie einer deutschen Mundart in der Mittelslowakei*, in: Hadbavnik, O.(Hrsg.): *Die Zipser*.
- Binder, Ludwig (1982): *Die Kirche der Siebenbürger Sachsen*, Erlangen, 1982.
- Binder, Stefan (1968): *Aus der Arbeit am Wörterbuch der deutschen Mundarten des Banats*, in: Kelp, Helmut (1993) (Hrsg.): *Germanistische Linguistik in Rumänien 1958-1983. Eine Textauswahl*, Kriterion Verlag, Bukarest, S. 142-148.
- Blocher, Eduard (1909): *Zweisprachigkeit. Vorteile und Nachteile*, Pädagogisches Magazin 385, Beyer Verlag, Langensalza.
- Bodesheim, Hubert (1998): *Internet-Protokoll Version 6: Ein neues Kommunikationszeitalter!?*, Fulda, in: [URL:http://www.fh-fulda.de](http://www.fh-fulda.de)
- Born, Joachim/Dickgießer, Sylvia (1989): *Deutschsprachige Minderheiten. Ein Überblick über den Stand der Forschung für 27 Länder*, Institut für deutsche Sprache, Mannheim, S. 174.
- de Bot, K./Clyne, M. (1989): *Language reversion revisited*, in: *Studies in Second Language Acquisition* 11/6, S. 167-179.

- Bottesch, Martin (1997): *Deutsch sprechen in siebenbürgischen Schulen*, Honterus-Druckerei, Hermannstadt, S. 5f.
- Bradean-Ebinger, Nelu (1997): *Sprachgebrauch bei den Ungarndeutschen. Soziolinguistische Untersuchung zur deutsch-ungarischen Zweisprachigkeit*, in: Fata, Márta (Hrsg.): *Die Schwäbische Türkei. Lebensformen und Ethnien in Südwestungarn*, Schriftenreihe des Instituts für donauschwäbische Geschichte und Landeskunde, Bd. 5, Sigmaringen, S. 231-241.
- Bretschneider, Anneliese: *Ein Anteil des Niederdeutschen an der siebenbürgischen Sprachlandschaft*, in: *Niederdeutsche Mitteilungen* 11(1955) S.5ff und 12(1956) S. 14ff.
- Brink, Sylvia (1997): *Evaluation hypertextbasierter Lernumgebungen. Anforderungsanalyse, theoretisches Modell und exemplarische Umsetzung*, Kovač, Hamburg, S. 13ff.
- Brockhaus Enzyklopädie (1971): Bd.12, F.A. Brockhaus, 17. Auflage, Wiesbaden, S. 576.
- Brockhaus Enzyklopädie (1971): Bd.13, F.A. Brockhaus, 17. Auflage, Wiesbaden, S. 130.
- Broszat, Martin (1965): *Von der Kulturnation zur Volksgruppe. Die nationale Stellung der Juden in der Bukowina im 19. und 20. Jahrhundert*, in: *Histor. Zschr.* 200, S. 575.
- Brown, R. (1973): *A first Language. The Early Stages*, Cambridge, Mass.
- Bruch, Robert (1958): *Siebenbürgen, End- und Höhepunkt westfränkischer Sprachexpansion*, in: *Südostdeutsches Archiv* 1, S. 10-20.
- Buchinger, Erich (1980): *Die „Landler“ in Siebenbürgen. Vorgeschichte, Durchführung und Ergebnis einer Zwangsumsiedlung im 18. Jahrhundert*, Buchreihe der Südostdeutschen Histor. Kommission, München, S. 31.
- Capesius, Bernhard (1967): *Soziologische Aspekte im Siebenbürgisch-Sächsischen*, in: Verhandlungen des zweiten internationalen Dialektologenkongresses, Hrsg. von Schmitt, L.E., (*Zeitschrift für Mundartforschung*, Beihefte, neue Folge, Nr. 3), Bd. I, Wiesbaden, S. 150f.
- Capesius, Bernhard (1968): *Soziologische Aspekte im Siebenbürgisch-Sächsischen*, in: Schmitt, Ludwig, Erich (Hrsg.): *Zeitschrift für Mundartforschung* (Beihefte), Neue Folge Nr. 3 und 4, Wiesbaden, S. 146-156.
- Cardiot, Pierre/Lepig, Dominique (1987): *Roofless Dialects*, in: Ammon et al. (Hrsg.), S. 755-761.
- Chomsky, N. (1965): *Aspects of the Theorie of Syntax*, Cambridge/Mass. (Deutsch: *Aspekte der Syntaxtheorie*, Frankfurt a.M. 1972).
- Ciortea-Neamțiu, Stefana (2005): *Das Deutsche Kulturzentrum Temeswar*, in: *Deutsches Jahrbuch für Rumänien 2005*, ADZ Verlag, Bukarest, S. 149-152.
- Cîrstea, Ute (1989): *Typische Transfer- und Interferenzerscheinungen in der Aneignung der deutschen Hochsprache (Klassen 5-8)*, *Lucrare metodico-științifică pentru obținerea gradului didactic I*, maschineschriftliche Qualifikationsarbeit der Philologischen Fakultät an der Universität Timișoara, S. 11.
- Clyne, Michael (1975): *Forschungsbericht Sprachkontakt. Untersuchungsergebnisse und praktische Probleme*, in: Kronberg, T.: *Monographien Linguistik und Kommunikationswissenschaft* 18.
- Cohen, A.D. (1989): *Attrition in the productive lexicon of two portuguese third language speakers*, in: *Studies in Second Language Acquisition* 11/2, S. 135-151.
- Corder, S.P. (1967): *The Significance of Learner's Errors*, in: *IRAL* 5, S. 161-169.
- Custred, Christen, G. (1989): *Eine soziolinguistische Untersuchung des Sprachgebrauchs der Siebenbürger Sachsen*, in: *Zeitschrift für Siebenbürgische Landeskunde*, 12, 83 Jg., Arbeitskreis für Siebenbürgische Landeskunde (Hrsg.), Köln, Wien, S. 144-151.

- Dama, Hans (2006): *Wörterbücher zu donauschwäbischen Fachwortschätzen vorgestellt*. Fünftes Arbeitstreffen deutschsprachiger Akademie-Wörterbücher in Wien, in: *Banater Post*, Zeitung der Landmannschaft der Banater Schwaben, Jahrgang 51, Nr. 13-14, München, S. 8.
- Dietrich, Rainer (1987): *Erstsprache-Zweitsprache-Muttersprache-Fremdsprache*, in: Ammon, U./Dittmar, N./Mattheier, K.J. (Hrsg.): *Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*, erster Halbband, Walter de Gruyter, New York, S. 352-359.
- Diepold, P./Tiedemann, P. (1999): *Internet für Pädagogen*, Primus, Darmstadt, S. 120.
- Diekmannshenke, Hajo (2000): *Lernsoftware und Fehlerdiagnostik*, in: Thome, Günther u. Dorothea, *Computer im Deutschunterricht der Sekundarstufe*, Westermann, Braunschweig, S. 54.
- Dines, Georg, in: *Teuth.* 1(1924/25) S. 299ff.
- Di Pietro, R.J. (1968): *Contrastive Analysis and the Notions of Deep and Surface Grammar*, in: Alatis, J.E. (Ed.) (1968): *Report of the 19th Annual Round Table*.
- Diplich, H./Deffert, Ch. (1982): *Das staatliche deutsche Realgymnasium zu Temeswar*, Die deutsche Mittelschule Nr. 2 „Nikolaus Lenau“ Temeswar, J.B. Bläschke, St. Michael.
- Donath, Reinhard (Hrsg.) (1998): *Deutsch als Fremdsprache – Projekte im Internet*, Ernst Klett, Stuttgart, S. 13ff, in: URL: <http://www.englisch.schule.de/inhadaf.htm>
- Donath, Reinhardt (1997): *Schreiben am Computer. Klassenkorrespondenzen per „Electronic – Mail“*, Unveröffentlichtes Manuskript, S. 381.
- Dovifat, Emil (Hrsg.) (1960): *Handbuch der Auslandspresse*, Bonn, Köln, Opladen, Gemeinschaftsverlag Athenäum-Verlag und Westdeutscher Verlag, S. 214 – 218.
- Duden (2006): *Die deutsche Rechtschreibung*, 24., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage, Dudenverlag, Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich, S. 849.
- Dulson, Andreas (1933): *Einige lautliche Eigentümlichkeiten der wolgadeutschen Mundarten*, in: *Revolution und Kultur*, S. 46-54.
- Dušková, L. (1969): *On Sources of Errors in Foreign Language Learning*, IRAL 7, S. 11-36.
- Eberl, Immo (1989): *Deutsche Siedlungsgebiete in Südosteuropa nach der Türkenzeit. Die Donauschwaben als „deutscher Neustamm“*, in: Innenministerium Baden-Württemberg (Hrsg.): *Die Donauschwaben. Deutsche Siedlung in Südosteuropa*, Jan Thorbecke Verlag, Sigmaringen, S. 89f.
- Eberl, Immo (1989): *Das Schulwesen der Donauschwaben (in Beispielen)*, in: *Die Donauschwaben. Deutsche Siedlung in Südosteuropa*, Hrsg. vom Innenministerium Baden-Württemberg, Jan Thorbecke Verlag, Sigmaringen, S. 198-211.
- Eberl, Immo (1989): *Das Entstehen des deutschsprachigen Pressewesens, am Beispiel des Banats und der Batschka*, in: *Die Donauschwaben. Deutsche Siedlung in Südosteuropa*, hrsg. vom Innenministerium Baden-Württemberg, Jan Thorbecke Verlag Sigmaringen, S. 179f.
- Eckert, Albert (1941): *Die Mundarten der deutschen Mutterkolonien Bessarabiens und ihre Stammheimat*, DDG 40.
- Egger, Kurt (1976): *Morphologische und syntaktische Interferenzen an der deutsch-italienischen Sprachgrenze in Südtirol*, in: Ureland, P. S. (Hrsg.): *Standardsprache und Dialekte in mehrsprachigen Gebieten Europas*, Mannheim, S. 55-101.
- Egger, Kurt (1977): *Zweisprachigkeit in Südtirol*, Bozen, S. 83.
- Egger, Kurt (1985): *Zweisprachige Familien in Südtirol, Sprachgebrauch und Sprach-erziehung*, Innsbruck, S. 215.

- Eichhoff, Jürgen (2000): *Sterben die Dialekte aus?* In: Eichhoff-Cyrus, Karin M./Hoberg, Rudolf (Hrsg.): *Die deutsche Sprache zur Jahrtausendwende. Sprachkultur oder Sprachverfall?* Mannheim, u.a., S. 80-88.
- Eisenburger, Eduard/Kroner, Michael (1977): *Die Zeit in der Zeitung.* Beiträge zur rumäniendeutschen Publizistik, Cluj-Napoca.
- Eisfeld, Alfred (1992): *Die Rußlanddeutschen,* Studienbuchreihe der Stiftung Ostdeutscher Kulturrat 2, München.
- Engel, Walter (1982): *Deutsche Literatur im Banat (1840-1939).* Der Beitrag der Kulturzeitschriften zum banatschwäbischen Geistesleben, Heidelberg, 1982.
- Engel, Ulrich (1979): *Grammatik und Fremdsprachenunterricht,* in: *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 14(1979), S. 102-125.
- Engelen, Ulrich (2001): *Über pädagogische Innovationen: das Laptop-Projekt am Evangelisch Stiftischen Gymnasium Gütersloh,* in: Herzig, Bardo (Hrsg.): *Medien machen Schule. Grundlagen, Konzepte und Erfahrungen zur Medienbildung,* Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 244f.
- Euler, Dieter (1992): *Didaktik des computergestützten Lernens: praktische Gestaltung und theoretische Grundlagen,* Bildung und Wissen Verlag u. Software, Nürnberg, S. 22ff.
- Fassel, Horst (1989): *Die donauschwäbische Literatur und ihre Entwicklung vom 18. bis zum 20. Jahrhundert,* in: Innenministerium Baden-Württemberg (Hrsg.): *Die Donauschwaben. Deutsche Siedlung in Südosteuropa,* Jan Thorbecke Verlag, Sigma-Ringen, S. 289.
- Fassel, Horst (1997): *Banatdeutsche Literatur nach 1989,* in: Förster, Horst/Fassel, Horst (Hrsg.): *Das Banat als kulturelles Interferenzgebiet. Traditionen und Perspektiven,* Institut für donauschwäbische Geschichte und Landeskunde, Tübingen, S. 21-27.
- Fassel, Horst (1998): *Rumänische Nationalliteratur und deutsche Regionalliteratur in Siebenbürgen,* in: Fassel, Horst (Hrsg.): *Wissenschaftsstrukturen in Rumänien vor und nach 1989. Funktionsmodelle und Entwürfe,* Institut für donauschwäbische Geschichte und Landeskunde, Materialien 10, Tübingen, S. 115-135.
- Faulhaber, Sven (1996): *Einsatz und Entwicklung von computerunterstützten Lernprogrammen in der medizinischen Aus- und Weiterbildung.* Studienarbeit der Informatik, Julius-Maximilians-Universität, Würzburg.
URL: <http://ki.informatik.uni-wuerzburg.de/forschung/publikationen/studienarbeiten/>
- Ferguson, Ch.A. (1982): *Diglossie,* in: *Anwendungsbereiche der Soziolinguistik,* Darmstadt, zitiert nach 361.
- Flamman, K. (1970): *Die Rolle der experimentellen Medienforschung bei Lehrgangsentwicklung des DIFF,* in: Dohmen, G./Peters, O. (Hrsg.): *Hochschulunterricht im Medienverbund,* Teil III., Verlagsgemeinschaft Athenäum, S. 107.
- Fink, Hans (1965): *Besonderheiten der Temeswarer deutschen Umgangssprache,* Universität Temeswar, Diplomarbeit, [Maschinenschrift], S. 81.
- Fishman (1965), zit. nach Porsche, D.: *Urteile und Vorurteile über Zweisprachigkeit im Kindesalter,* in: *Linguistik und Didaktik* 23(1975), S. 179-189.
- Földes, Csaba (1996): *Mehrsprachigkeit, Sprachenkontakt und Sprachenmischung,* in: *Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturrenvielfalt im Unterricht,* 14/15, Flensburg.
- Földes, Csaba (2001): *Aspekte der Regionalität im System der diatopischen Varietäten der deutschen Sprache,* in: Lasatowicz, Maria Katarzyna/Joachimsthaler, Jürgen (Hrsg.): *Regionalität als Kategorie der Sprach- und Literaturwissenschaft,* Frankfurt a. Main u.a.
- Földes, Csaba (2002): *Kontaktsprache Deutsch: Das deutsche im Sprachen- und Kulturenkontakt,* in: Haß-Zumkehr, Ulrike/Kallmeyer, Werner/Zifonum, Gisela (Hrsg.):

Ansichten der deutschen Sprache, Festschrift für Gerhard Stickel zum 65. Geburtstag, Gunter Narr Verlag, Tübingen (Studien zur deutschen Sprache; Forschungen des Instituts für Deutsche Sprache; 25), S. 347-370.

Franz, G. (1970): *Geschichte des deutschen Bauernstandes vom frühen Mittelalter bis zum 19. Jahrhundert*, Stuttgart, S. 99.

Frey, M (1985): *Das Steinmetzhandwerk in Nadasch*, in: *Beiträge zur Volkskunde der Ungarndeutschen*, Budapest.

Frey, Dieter/Stahlberg, Dagmar/Gollwitzer, Peter M. (1993): *Einstellung und Verhalten: Die Theorie des überlegten Handelns und die Theorie des geplanten Verhaltens*, in: Frey, Dieter/Irle, Martin (Hrsg.): *Theorien der Sozialpsychologie*, Bd. 1, Kognitive Theorien, Bern, u.a., S. 361-398.

Friedrich, Felix (2003): *Lerntheorien und selbst gesteuertes Lernen*, Univ. Rostock, S. 45ff.

Fthenakis, W.E (1981): *Bilingualismus-Bikulturalismus in der frühen Kindheit*, in: Fthenakis, W.E u.a. (Hrsg.): *Bildungswirklichkeit, Bildungsforschung, Bildungsplanung*, Donauwörth, S. 110.

Fthenakis, W.E. (Hrsg.) (1985): *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten*, Staatsinstitut für Frühpädagogik, 1. Auflage, München.

Gabanyi, Anneli Ute (1991): *Bleiben, gehen, wiederkehren? Zur Lage der deutschen Minderheit in Rumänien*, in: *Südost – Europa, Zeitschrift für Gegenwartsforschung*, München, Heft 10, S. 493 – 517.

Gal, Susan (2002): *Was ist Sprachwechsel und wie läuft er ab?*, in: Jászó, Anna/Bódi, Zoltán (Hrsg.): *Soziolinguistisches Lesebuch*, Budapest, S. 165-173.

Gădeanu, Sorin (1998): *Sprache auf der Suche. Zur Identitätsfrage des Deutschen in Rumänien am Beispiel der Temeswarer Stadtsprache*, Theorie und Forschung, Bd. 574, Sprachwissenschaften, Bd. 8, S. Roderer Verlag, Regensburg, S. 179-228.

Gehl, Hans (1989): *Donauschwäbische Dialekte*, in: Innenministerium Baden-Württemberg (Hrsg.): *Die Donauschwaben, Deutsche Siedlung in Südosteuropa*, Jan Thorbecke Verlag, Sigmaringen, 2 Auflage, S. 292-294.

Gehl, Hans (1998): *Die aktuelle sprachliche Eingliederung der Donauschwaben*, in: Gehl, Hans (Hrsg.): *Sprachgebrauch-Sprachanpassung. Eine Untersuchung zum heutigen Gebrauch der deutschen Sprache in Westrumänien und zur sprachlichen Anpassung der Donauschwaben*, Materialien 11, Tübingen, S. 143-151.

Gehl, Hans (1981): *Schwäbische Familie. Beiträge zur Volkskunde der Banater Deutschen*, Facla Verlag, Temeswar.

Gehl, Hans (1997): *Wörterbuch der donauschwäbischen Bekleidungsgerätschaften*, in: *Schriftenreihe des Instituts für donauschwäbische Geschichte und Landeskunde* 6, Sigmaringen.

Gehl, Hans (1997): *Deutsche Stadtsprachen in Provinzstädten Südosteuropas*, Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik (Beihefte), Heft 95, Franz Steiner Verlag, Stuttgart.

Gehl, Hans (1999): *Kommentierte donauschwäbische Texte*, in: *ZDL Beiheft* 103, Franz Steiner Verlag, Stuttgart.

Gehl, Hans (2000): *Wörterbuch der donauschwäbischen Baugewerbe*, in: *Schriftenreihe des Instituts für donauschwäbische Geschichte und Landeskunde* 7, Stuttgart.

Gehl, Hans (1998): *Einführung*, in: Gehl, Hans (Hrsg.): *Sprachgebrauch-Sprachanpassung. Eine Untersuchung zum heutigen Gebrauch der deutschen Sprache in Westrumänien und zur sprachlichen Anpassung der Donauschwaben*, Institut für donauschwäbische Geschichte und Landeskunde, Tübingen, S. 27f.

- Gehl, Hans/Purdela-Sitaru, Maria (Hrsg.) (1994): *Interferenzen in den Sprachen und Dialekten Südosteuropas*, Institut für donauschwäbische Geschichte und Landeskunde, Materialien, Heft 4, Tübingen.
- Geyer, Ingeborg (1994): *Sprachinseln und Sprachinselforschung. Zur Notwendigkeit einer wissenschaft-geschichtlichen und wissenschaftstheoretischen Diskussion*, in: Halbasien, Jg. 4, Heft 1, S. 61ff.
- Gottas, Friedrich (1995): *Die Deutschen in Südosteuropa. Von den Ansiedlungen im Mittelalter und im 18. Jahrhundert zur Rückbewegung im 20. Jahrhundert*, in: Grimm, Gerhard/Zach, Krista (Hrsg.): *Die Deutschen in Ostmittel- und Südosteuropa*, Verlag Südostdeutsches Kulturwerk, München, S. 13-31.
- Graef, Roland/Rolf-Dietrich Preller (1994) (Hrsg.): *Lernen durch Lehren*, Verlag im Wald, Rimbach, S. 9.
- Groos, J./Octavian, N. (1993): *Kontrastive Grammatik Deutsch-Rumänisch*, Heidelberg, S. 93.
- Grüner, Margit/Hassert, Timm (1998): *Computer im Deutschunterricht*, Fernstudieneinheit 14, Langenscheidt, Berlin u.a., S. 94ff
- Grüne, Christian (2000): *Lernen in Computernetzen. Analyse didaktischer Konzepte für vernetzte Lernumgebungen*, Kopaed, München, S. 9.
- Gumperz, John J. (1994): *Sprachliche Variabilität in interaktionsanalytischer Perspektive*, in: Kallmeyer, Werner (Hrsg.): *Kommunikation in der Stadt*, Teil 1, Exemplarische Analyse des Sprachverhaltens in Mannheim, Berlin, New York, S. 611-639.
- Gündisch, Konrad (1998): *Siebenbürgen und die Siebenbürger Sachsen*, Studienbuchreihe der Stiftung Ostdeutscher Kulturrat, Bd. 8, Langen Müller Verlag, S. 246.
- Guțu, George (2004): *Zur Situation des rumäniendeutschen Unterrichts*, in: *Materialien des Germanistischen Kongresses*, München, S. 35-42.
- Grüne Christian (2000): *Lernen in Computernetzen. Analyse didaktischer Konzepte für vernetzte Lernumgebungen*, KoPäd.
- Haarmann, H. (1975): *Soziologie und Politik der Sprachen Europas*, Deutsches Taschenbuch Verlag, München, S. 71.
- Hagemann, Wilhelm (2001): *Von den Lehrmitteln zu den Neuen Medien*, in: Herzig, Bardo (Hrsg.): *Medien machen Schule. Grundlagen, Konzepte und Erfahrungen zur Medienbildung*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 19.
- Hagemann, W./Tulodziecki, G. (1978): *Einführung in die Mediendidaktik*, Köln.
- Hambuch, I. (1981): *Die Lautlehre der fränkischen Ortsmundart*, in: *Beiträge zur Volkskunde der Ungarndeutschen 3*, Budapest.
- Handwörterbuch (1933): *Artikel, „Bukowina“*, S. 611-644.
- Haugen, Einar (1956): *Bilingualism in the America: A Bibliography and Research Guide*, in: *Publication of the American Dialect Society*, 26, Alabama.
- Haldenwang, Sigrid (2005): *Gaesz, gaisz, gäusz, geosz, geusz, goasz (=Gans) – oder die Buntscheckigkeit des Siebenbürgisch-Sächsischen. Wissenswertes über das Siebenbürgisch-Sächsische und das Nordsiebenbürgische Wörterbuch*, in: *Deutsches Jahrbuch für Rumänien 2005*, ADZ Verlag, Bukarest, S. 90-94.
- Hasebrook, Joachim (1995): *Lernen mit Multimedia*, in: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 9, 2 (1995), S. 95-103.
- Halm-Karadeniz, Katja: *Das Internet: Ideales Medium für DaF und Landeskunde*, in: *Info DaF* 28, 4 (2001), S. 386 ff.
- Hauler, Ernst (1987): *Sathmar und seine Schwaben*, Wien, Österreichisches Biographisches Lexikon (ÖBL), Wortartikel Marki.

- Häusermann Ulrich/Piepho Hans-Eberhard (1996): *Aufgabenhandbuch. Deutsch als Fremdsprache. Abriss einer Aufgaben und Übungstypologie*, iudicium Verlag, München, S. 221-229.
- Heift, Trude (2001): *Intelligent Language Tutoring Systems for Grammar Practice*, in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 6(2)/2001, S. 2, in: URL: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/heift2.htm>
- Helbig, Gerhard/Buscha, Joachim (1981): *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*, 7. Auflage, Leipzig, S. 367.
- Heidt, E. (1976): *Medien und Lernprozesse*, Beltz Verlag, Weinheim, Basel, S. 229.
- Herrlitz, W. (1973): *Reduktion der komplexen sprachlichen Kommunikation*, in: *Funk-Kolleg Sprache* 1, 74ff.
- Herzig, Bardo (1998): *Förderung ethischer Urteils- und Orientierungsfähigkeit. Grundlagen und schulische Anwendungen*, Waxmann Verlag, Münster [u.a.], S. 67.
- Heyse, Ingo (2002): „*Interkulturelle Themen*“ – ein netzwerkbasierter Kurs in *Landeskunde*, in: Wolff, Armin/Tanzer, Harald (Hrsg.): *Materialien Deutsch als Fremdsprache*, Heft 53: Sprache – Kultur – Politik. Fachverband Deutsch als Fremdsprache, Regensburg, S. 588f.
- Hilkes, P. (1988): *Situation und Perspektiven zum Deutschunterricht und muttersprachlichen Deutschunterricht bei den deutschen Minderheiten in der Sowjetunion*, in: Ritter, A. (Hrsg.): *Kolloquium zum Deutschunterricht* (wie Anm.119), S. 152ff.
- Hoffmann, Herbert, H. (2003): *Ein Städtchen inmitten der Hauptstadt. Aus der Geschichte der Deutschen Schule in Bukarest*, in: *Deutsches Jahrbuch für Rumänien 2003*, ADZ Verlag Bukarest, S. 45-55.
- Hollinger, Rudolf (1958): *Die deutsche Umgangssprache von Alt-Temeswar*, in: Kelp, Helmut (Hrsg.) (1993): *Germanistische Linguistik in Rumänien. 1958-1983. Eine Textauswahl*, Kriterion Verlag, Bukarest, S. 242-250.
- Hollinger, Rudolf (1963): *Fenomene specifice ale limbii populare germane din Timisoara* [Spezifische Erscheinungen der deutschen Volkssprache von Temeswar], in: *Analele Universitatii din Timisoara, Seria stiinte filologice*, VII, Timisoara, S. 79-90.
- Horak, K. (1988): *Kinderlieder, Reime und Spiele der Ungarndeutschen*, Budapest, 1988.
- Huesmann, Anette (1998): *Zwischen Dialekt und Standard. Empirische Untersuchungen zur Soziolinguistik des Varietätenspektrums im Deutschen*, Tübingen.
- Hügel, K. (1968): *Das Banater deutsche Schulwesen in Rumänien von 1918 bis 1944*. Und Petri, A.P. (1980): *Die katholische Normalschule im Temeswarer Banat (1775-1844)*, München. 1944, in: *Das Schulwesen der Donauschwaben von 1918 bis 1944*, Bd. 1, München.
- Hügel, Kaspar (1985): *Die deutsche Minderheit im kommunistischen Rumänien*, in: Hügel, Kaspar (Hrsg.): *Politik und Schule*, Donauschwäbisches Archiv, Reihe I, Bd. 7, München, S. 56-160.
- Hügel, Kaspar (1985): *Parallelen zwischen Madjarisierung gestern und Rumänisierung morgen?* in: *Südostdeutsche Vierteljahrsblätter* 22(1973), S. 251-255.
- Hügel, Kaspar (1965): *Wiederaufbau des Banater deutschen Schulwesens nach dem Ersten Weltkrieg*, in: *Südostdeutsche Vierteljahrsblätter* 14, 1965/3, S. 81-88.
- Hutterer, Claus, Jürgen (1963): *Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur* 85, Halle, S. 179.
- Hutterer, Claus Jürgen (1982) in: Besch, Werner/Knoop, Ulrich/Putschke, Wolfgang/Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): *Handbuch der Dialektologie*, Bd. 1, Berlin, New York, S. 178f.
- Hutterer, Claus, Jürgen (1975): *Die deutsche Volksgruppe in Ungarn*, in: *Beiträge zur Volkskunde der Ungarndeutschen* 1, Budapest, S. 11-36.

- Hutterer, Claus Jürgen: *Hochsprache und Mundart bei den Deutschen in Ungarn*, in: *Hochsprache und Mundart in Gebieten mit fremdsprachigen Bevölkerungsteilen*, Berichte über die Verhandlungen der Sächsischen Akademie der Wissenschaften zu Leipzig, Phil.-histor. Kl., Bd. 105(1961)5, Berlin, S. 49ff.
- Hutterer, C.J.: *Sieben Thesen zur Dialektforschung*, in: *Acta linguistica Academiae Scientiarum Hungaricae* 18(1968), S. 279-286.
- Hutterer, C.J. (1963): *Das ungarische Mittelgebirge als Sprachraum. Historische Lautgeographie der deutschen Mundarten in Mittelungarn*, Kartenbd., (=Mitteldeutsche Studien 24.), VEB Niemeyer, Halle/Saale.
- Isabekov, Serik (1990): *Systembezogene und funktionale Besonderheiten der Sprache der Sowjetdeutschen in Kasachstan*, in: *Das Wort, Germanistisches Jahrbuch DDR-UdSSR*, Moskau, Berlin, S. 182-185.
- Isbasescu, Mihai/Kisch, Ruth (1972): *Beiträge zu einer soziolinguistischen Betrachtung siebenbürgisch-deutscher Sprachformen*, in: Backes, Herbert (Hrsg.): *Sprachsystem und Sprachgebrauch*, Festschrift für Hugo Moser zum 65. Geburtstag, Teil 1, Tübingen, S. 306-317.
- Isbasescu, Mihai/Mantsch, Heinrich (1975): *Sprachwandel in der Mundart. Aufgrund des Siebenbürgisch-Sächsischen*, in: Engel, Ulrich/Grebe, Paul (Hrsg.): *Sprachsystem und Sprachgebrauch*. Festschrift für Hugo Moser zum 65. Geburtstag, Teil 2., Düsseldorf, S. 172-190.
- Issing, L.J. (1998): *Online studieren? Konzepte und Realisierungen auf dem Weg zu einer virtuellen Universität*, in: Schwarzer, Ralf (Hrsg.): *Multimedia und Telelearning*, Campus, Frankfurt/M., S. 103-119.
- Issing, Ludwig, J. (2002): *Information und Lernen mit Multimedia und Internet, Lehrbuch für Studium und Praxis*, 2. Auflage, Beltz, Weinheim, S. 321.
- Jachomowski, Dick (1984): *Die Umsiedlung der Bessarabien-, Bukowina- und Dobrudschadeutschen*, München, 205ff.
- Jakobson, R. (1972): *Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze*, 2. Auflage, Frankfurt am Main.
- Jass, Walter (1997): *Von der „Neuen Banater Zeitung“ zur „Banater Zeitung“*, in: Förster, Horst/Fassel, Horst (Hrsg.): *Das Banat als kulturelles Interferenzgebiet. Traditionen und Perspektiven*. Institut für donauschwäbische Geschichte und Landeskunde, Tübingen, S. 29-33.
- Jedig, Hugo H. (1990): *Die deutsche Sprachkultur in der Sowjetunion*, in: Fleischhauer, Ingeborg/Jedig, Hugo H. (Hrsg.): *Die Deutschen in der UdSSR in Geschichte und Gegenwart*, Baden-Baden, S. 203-224.
- Jedig, Hugo H. (1986): *Die deutschen Mundarten in der Sowjetunion*, in: *Das Wort. Germanistisches Jahrbuch DDR-UdSSR*, Moskau, Berlin, S. 74-80.
- Juhasz, Janos (1970): *Probleme der Interferenz*, Budapest/München, S. 11.
- Juhasz, Janos (1973): *Interferenzlinguistik*, in: *Lexikon der germanistischen Linguistik*, Tübingen, S. 457.
- Kaminski, D. (2000): *Ständige Herausforderung, Fortbildung für Fortbilder*, in: *Begegnung, Deutsche Schulen im Ausland, Lehrerfortbildung* 1, S. 10-13.
- Kelp, Helmut (1990): *Germanistische Linguistik in Rumänien 1945-1985. Bibliographie*, Verlag Südostdeutsches Kulturwerk, München, S. 301-305.

- Keil-Slawik, Reinhard/Beuschel, Werner/Gaiser, Birgit/Klemme, Michael/Pieper, Cornelia/Selke, Harald** (1997): *Multimedia in der universitären Lehre. Eine Bestandsaufnahme an deutsche Hochschulen*, in: Hamm, Ingrid/Müller-Böling, Detlef (Hrsg.): *Hochschulentwicklung durch neue Medien: Erfahrungen-Projekte-Perspektiven*, Bertelsmann Stiftung, Gütersloh, S. 72-122.
- Kielhöfer, Bernd/Jonekeit, Sylvie** (1983): *Zweisprachige Kindererziehung*, Stauffenberg, Tübingen, S. 55.
- Kiparsky, P.** (1970): *Historical Linguistics*, in: Lyons, J. (Ed.): *New Horizons in Linguistics*, S. 302, 310ff.
- Kilpatrick, William Heard** (1918): *The Dutch Schools of New Netherland and Colonial New York*, Band: United States Bureau of Education No. 12, Gov. Pr. Off., Washington.
- Kiss, Jenő** (Hrsg.) (2001): *Magyar dialektológia [Ungarische Dialektologie]*, Budapest, S. 246ff.
- Klappenbach, Ruth/Steinitz, Wolfgang, u.a.** (1964): *Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache*, Bd. 1-6, Akademie Verlag, Berlin.
- Klaster-Ungureanu, Grete** (1958): *Wirtschaftliche und gesellschaftliche Beziehungen zwischen Rumänien und Sachsen im Spiegel des siebenbürgisch-sächsischen Wortschatzes*, in: *Revue Romanie de Linguistique* 3, S. 197-219.
- Klaube, Manfred** (1984): *Deutschböhmische Siedlungen im Karpatenraum*, Marburg/Lahn, S. 57ff.
- Klein, Karl Kurt** (1956): *Hochsprache und Mundart in den deutschen Sprachinseln*, in: *Zeitschrift für Mundartforschung* 24, S. 193ff.
- Klein, Karl Kurt** (1959): *Zur Siedlungsgeschichte und Sprachgeographie der mittelalterlichen deutschen Siedlungen in Siebenbürgen*, in: *Siebenbürgische Mundarten* 3, Berlin, S. 5-77.
- Klein, Karl Kurt** (1966): *Luxemburg und Siebenbürgen*. Aus den Vorarbeiten zum siebenbürgisch-deutschen Sprachatlas, in: Klein, K.K. (Hrsg.): *Luxemburg und Siebenbürgen*, Köln, Graz, S.1-111.
- Kluge, E./Mitzka, W.** (1975): *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. Berlin/New York, 21. Auflage.
- Komlosi-Knif, E.** (1988): *Muttersprachlicher Unterricht und Fremdsprachenunterricht. Lage und Tendenzen des Deutschunterrichts bei Ungarndeutschen*, in: Ritter, A. (Hrsg.): wie in Anm. 18, S. 183ff.
- Komlósi-Knif, Elisabeth** (1994): *Soziolinguistische Aspekte der Einstellung der Ungarndeutschen zu ihrer Muttersprache*, in: *Begegnung in Pécs/Fünfkirchen. Die Sprache der deutschsprachigen Minderheit in Europa. (=Studien zur Germanistik 2. Bd.)*, Janus-Pannonius-Universität Pécs, S. 103-110.
- Knipf, E./Metzler, R./Szende, B./Wild, K.** (1983): *Grammatik und Sprachpflege. Lehr- und Übungsmaterial zur Ausbildung von deutschen Nationalitätenpädagogen*, Budapest.
- König, Walter** (1988): *Muttersprachlicher Deutschunterricht bei durchgehender Zweisprachigkeit. Zur Situation der deutschsprachigen Schulen und Abteilungen in Rumänien*, in: Ritter, Alexander (Hrsg.): *Kolloquium zum Deutschunterricht und Unterricht in deutscher Sprache bei den deutschen Bevölkerungsgruppen im Ausland*, Flensburg, S. 129-152.
- König, Walter** (1995): *Die Deutschen in Rumänien seit 1918*, in: Grimm, Gerhard/Zach, Krista (Hrsg.): *Die Deutschen in Ostmittel- und Südosteuropa*, Bd. 1, Verlag Südostdeutsches Kulturwerk, München, S. 252f.
- König, H.**(1988) in: Ritter, A. (Hrsg.): *Kolloquium zum Deutschunterricht und Unterricht in deutscher Sprache bei den deutschen Bevölkerungsgruppen im Ausland*, Flensburg, S. 129ff.

- König, Walter** (2005): *Das Schulwesen der Siebenbürger Sachsen*, in: *Schola seminarium rei publicae*, Böhlau Verlag, Köln u.a., S. 1-22.
- König, Walter** (2005): *625 Jahre Schule in Hermannstadt*, in: *Jahrbuch 2002-2005 des Samuel von Brukenthal Gymnasiums*, Hermannstadt/Sibiu.
- König, Walter** (2005): *Johannes Honterus – praeceptor Saxonum*, in: W.K., *Schola seminarium rei publicae*, Böhlau Verlag, Köln u.a., S. 23-39.
- König, Walter** (2005): *Muttersprachlicher Unterricht bei durchgehender Zweisprachigkeit. Zur Situation der deutschsprachigen Schulen und Abteilungen in Rumänien* (1985), in: König, Walter: *Schola seminarium rei publicae*, Böhlau Verlag, Köln u.a., S. 328-346.
- Kottler, Peter**: *Rumänisch-deutsche Sprachinterferenzen veranschaulicht am Beispiel unserer Presse*, in: *NBZ Kulturbote* 03.06.1976-06.10.1977, (25 Folgen und eine Schlussbemerkung), Temeswar.
- Kottler, Peter** (1981): *Syntaktische Interferenzen in der rumäniendeutschen Pressesprache*, in: *Beiträge zur deutsch-rumänischen kontrastiven Grammatik*, Bd. 3, Bukarest, S. 180.
- Kottler, Peter** (1981): *Interferenzen im Wortschatz der rumäniendeutschen Pressesprache*, in: *Beiträge zur deutsch-rumänischen kontrastiven Grammatik*, Bd. 4, Bukarest.
- Kottler, Peter** (1981): *Beiträge zur deutsch-rumänischen kontrastiven Grammatik. Interferenzen im Wortschatz der rumäniendeutschen Pressesprache*, 14.-15. November, Bukarest, S. 201f.
- Kottler, Peter** (1991): *Aufsätze und Übungen zur Bereicherung der Sprachkenntnisse*, in: *Deutsche Literatur*, Lehrbuch für die XI. Klasse, Didaktischer und Pädagogischer Verlag, Bukarest, S. 232-257.
- Kottler, Peter** (1985): *Semantische Interferenzen in der rumäniendeutschen Pressesprache*, in: *Analele Universității din Timișoara*, Seria Filologie, vol. XXIII, S. 21-27.
- Kotzian, Ortfried** (1983): *Das Schulwesen der Deutschen in Rumänien im Spannungsfeld zwischen Volksgruppe und Staat*, Augsburg, Selbstverlag, S. 81.
- Kotzian, O.** (1991): *Die Deutschen in den Aussiedlungsgebieten – Herkunft und Schicksal*, Dillingen, Karte S. 33, „Modellversuch Aussiedler“.
- Kotzian, Ortfried** (1991): *Die Aussiedler und ihre Kinder. Eine Forschungsdokumentation über die Deutschen im Osten der Akademie der Lehrerfortbildung und des Bukowina-Instituts* Augsburg, 2. Auflage, Sonderdruck des Modellversuchs „Aussiedler“, Verlag G.J. Manz A.G., München/Dillingen, S. 98ff, auch Karte 1, S. 99.
- Krall, Hedwig** (1978): *Untersuchung von Mundart- und Interferenzfehlern in der Hochsprache von Temeswar/Banat*, unveröffentlichte Zulassungsarbeit, masch., LMU, München, S. 46.
- Kranzmayer, Eberhard** (1956): *Historische Lautgeographie des gesamtbairischen Dialektraumes*, Böhlau, Wien, S. 1-19.
- Kremer, H.-Hugo** (1998): *Internet: Überlegungen zum didaktischen Potential*, Institut für Wirtschafts- und Sozialpädagogik, MTW-Heft 7, Ludwig-Maximilians-Universität, München, S. 12-18.
- Kremer, Hugo-H.** (1997): *Multimedia: Didaktische Konzepte und Interaktivität*, MTW-Heft 3, Institut für Wirtschafts- und Sozialpädagogik, LMU München, S. 12-17.
- Kron, F.W.** (1994): *Grundwissen Didaktik*, 2. Auflage, Westdeutscher Verlag GmbH, München, S. 322.
- Kron, Friedrich/Sofos, Alivisos** (2003): *Mediendidaktik. Neue Medien in Lehr- und Lernprozessen*, Reinhardt, München u.a., S. 323.
- Kroner, Michael** (1945): *Wie kam es zur Deportation der Rumäniendeutschen zur Zwangsarbeit in der Sowjetunion?* In: *Zeitschrift für Siebenbürgische Landeskunde* 3(1983)2, S. 156-168.

- Krumm, H.J.** (1990): *Die Nutzung vorhergehender Sprachlernerfahrungen für Deutsch als zweite oder dritte Fremdsprache*, in: Bausch, R.K./Heid, M. (Hrsg.): *Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven*, Bochum, Brockmeyer, S. 93-104.
- Kuhn, H.** (1988): *Das Ende der deutschen Sprache in der Tschechoslowakei. Von der Muttersprache im Schulunterricht zur Fremdsprache*, in: Ritter, A. (Hrsg.): *Kolloquium zum Deutschunterricht und Unterricht in deutscher Sprache bei den deutschen Bevölkerungsgruppen im Ausland*, Flensburg, S. 113ff.
- Kuhn, Walter** (1934): *Deutsche Sprachinselforschung. Geschichte, Aufgaben, Verfahren*, Plauen, S. 13.
- Kühlwein, W.** (1975): *Grundsatzfragen der kontrastiven Linguistik*, in: *Neusprachliche Mitteilungen* 1, 80f.
- Labov, W.** (1976): *Sprache im sozialen Kontext* 1, Kronberg.
- Labov, W.** (1978): *Sprache im sozialen Kontext* 2, Königstein.
- Lado, Robert** (1967): *Moderner Sprachunterricht*, Aus dem Amerikanischen übertragen, Max Huber Verlag, München, S. 229.
- Lambeck, Klaus** (1984). : *Kritische Anmerkungen zur Bilingualismusforschung*, Tübingen.
- Lee, W.R.** (1968): *Thoughts on Contrastive Linguistics in the Context of Language Teaching*, in: Alatis, J.E. (ed.) (1968): *Report of the 19th Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies*, S. 185-194.
- Leonhard, Hans-Walter** (1978): *Behaviorismus und Pädagogik*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 78ff.
- Löffler, Heinrich** (1998): *Dialekt und regionale Identität. Neue Aufgaben für die Dialektforschung*, in: Ernst, Peter/Patocka, Franz (Hrsg.): *Deutsche Sprache in Raum und Zeit. Festschrift für Peter Wiesinger zum 60. Geburtstag*, Wien, S. 71-85.
- Löffler, Heinrich** (1994): *Germanistische Soziolinguistik*, 2. überarb. Auflage, Berlin, S. 63f.
- Mainka, Michael** (2003): *e-learning im Deutschunterricht*, elektronische Dissertation, München, S. 55-62.
- Maier, Wolfgang** (1998): *Grundkurs Medienpädagogik, Mediendidaktik*. Ein Studien- und Arbeitsbuch, Beltz, Weinheim, Basel.
- Maitz, Péter** (2004): *Warum-Fragen und Interdisziplinarität in der Dialektologie. Eine kritische Bestandsaufnahme am Beispiel von Erklärungen zum Rückgang des Dialekts*, in: Christen, Helen (Hrsg.): *Dialekt, Regiolekt und Standardsprache im sozialen und zeitlichen Raum. Beiträge zum 1. Kongress der Internationalen Gesellschaft für Dialektologie des Deutschen*, Marburg/Lahn, 5-8. März, 2003, Verlag für Literatur- und Sprachwissenschaft, Wien, S. 21-49.
- Mandl, H./Gruber, H./Renkl, A.** (1997): *Lernen und Lehren mit dem Computer*, in: Weinert, F.E./Mandl, H. (Hrsg.): *Psychologie der Erwachsenenbildung*, D/I/4 Enzyklopädie der Psychologie, Göttingen, S. 437-467.
- Manherz, Karl** (1977): *Sprachgeographie und Sprachsoziologie der deutschen Mundarten in Westungarn*, Budapest.
- Manherz, K.** (1989): *Ungarndeutscher Sprachatlas (UDSA)*, in: Veith, W.H./Putschke, W. (Hrsg.): *Sprachatlanten des Deutschen – Laufende Projekte*, Tübingen.
- Manherz, K./Wild, K.** (1983): *Zur Sprache und Volkskultur der Ungarndeutschen*, Budapest.
- Manherz, Karl** (1985ff): *Ungarndeutsche Studien*, Budapest.

- Mantsch, Heinrich (1985): *Sprachbereicherung oder Sprachverfall? Entwicklungstendenzen im heutigen Rumäniendeutsch aufgrund des Siebenbürgisch-Sächsischen*, in: Kolloquium zur Sprache und Sprachpflege der deutschen Bevölkerungsgruppen im Ausland, Institut für Regionale Forschung und Information im Deutschen Grenzverein e.V. (Hrsg.), Flensburg, S. 185-202.
- Mantsch, Heinrich/Anuței, Mihai/Kelp, Helmut (1979): *Dicționar frazeologic român-german*, Editura Științifică și Enciclopedică, București.
- Mattheier, Klaus J. (1994): *Theorie der Sprachinsel. Voraussetzungen und Strukturierung*, in: Berend, Nina/Mattheier, Klaus J. (Hrsg.): *Sprachinselforschung. Eine Gedenkschrift für Hugo Jedig*, Peter Lang, Frankfurt am Main, S. 333-348.
- Mattheier, Klaus J. (1994) : *Varietätensensus. Über die Möglichkeit, die Verbreitung und Verwendung von Sprachvarietäten in Deutschland festzustellen*, in: Mattheier, Klaus J./Wiesinger, Peter (Hrsg.): *Dialektologie des Deutschen. Forschungsstand und Entwicklungstendenzen*, Tübingen, S. 413-441.
- Mattheier, Klaus. J. (1997): *Dialektverfall und/oder Mundartrenaissance? Überlegungen zur Entwicklung der Dialektalität in der gegenwärtigen deutschen Sprachgemeinschaft*, in: Stickel, Gerhard (Hrsg.), S. 404-410.
- Mattheier, Klaus J. (1998): *Dialektsprechen in Deutschland. Überlegungen zu einem deutschen Dialektensensus*, in: Ernst, Peter/Patocka, Franz (Hrsg.): *Deutsche Sprache in Raum und Zeit. Festschrift für Peter Wiesinger zum 60. Geburtstag*, Wien, 95-104.
- Mattheier, Klaus J. (2001): *Die Krise der Dialekte in Deutschland*, in: Egger, Kurt/Lanthaler, Franz (Hrsg.): *Die deutsche Sprache in Südtirol. Einheitssprache und regionale Vielfalt*, Wien, Bozen, S. 40-54.
- Mattheier, Klaus J. (1980): *Pragmatik und Soziologie der Dialekte. Einführung in die kommunikative Dialektologie des Deutschen*, Heidelberg, (UTB; 994).
- McNeil, D. (1970): *The Acquisition of Language. The Study of Developmental Psycholinguistics*, New York.
- McLuhan, Marshall (1968): *Die magischen Kanäle, „understanding media“*, Econ, Düsseldorf, Wien.
- Meese, Herrad (2001): *Selbstlernmaterialien zum Erwerb von Sprachkenntnis – unter besonderer Berücksichtigung der Neuen Medien*, in: Info DaF 28,1 (2001), S. 51-105.
- Menyuk, P. (1963): *A Preliminary Evaluation of Grammatical Capacity in Children*, in: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 429-439.
- Metz, S. (1987): *175 Jahre Gymnasium in Werbach/Batschka*, in: *Donautal Volkskalender*, 1987, S. 51ff.
- Meyer, Hilbert (1991): *Rezeptionsprobleme der Didaktik oder wie Lehrer lernen*. in: Adl-Amini, Bijan/ Künzli, Rudolf (Hrsg.): *Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung*, 3. Auflage, Juventa Verlag, Weinheim, München, S. 88-118.
- Meyrowitz, Joshua (2000): *Das Lernziel: mediale Alphabetisierung*, in: *Psychologie heute* 27, S. 50f.
- Mihăilescu, Anca (1981): *Die Negation im Deutschen und Rumänischen. Ansatz einer kontrastiven Untersuchung*, in: *Beiträge zur deutsch-rumänischen kontrastiven Grammatik*, Bd. 3, Bukarest, S. 101.
- Mileck, Joseph (1999): *Zum Exodus der Rumäniendeutschen: Banater Sanktmartiner in Deutschland, Österreich und Übersee*, Lang Verlag, New York, S. 17-20.
- Milicescu, St. (1965): *Exprimarea orală și scrisă a elevilor în orele de limbă și literatură română; îmbogățirea vocabularului și nuanțarea lexicului*, în: *Limbă și literatură* 10, S. 354.

- Mirk, Maria (1997): *Sprachgebrauch in Pilisszentiván/Sanktiwan bei Ofen*, in: *Ungarndeutsches Archiv I. Schriften zur Sprache, Literatur, Kultur und Geschichte der Deutschen in Ungarn*, (ELTE Germanistisches Institut), Budapest, S. 105.
- Mitzka, Walter (1952): *Handbuch zum deutschen Sprachatlas*, S. 82, 174 bzw. im Titel von 1929, S. 67.
- Mocanu, Mioara (2004): *Der Ausdruck der Negation im Deutschen und Rumänischen*, in: *Zeitschrift der Germanisten Rumäniens*, Heft 26, in: www.ggr.ro
- Moser, Hugo (1953): *Umsiedlung und Sprachwandel*, in: Franz, Arnold (Hrsg.): *Bildungsfragen der Gegenwart*, Festschrift für Theodor Bäuerle, Stuttgart, S. 119-139.
- Müller, Annett (2002): *Abschied in Raten. Vom Neuen Weg zur Allgemeinen Deutschen Zeitung für Rumänien*, Hermannstadt, hora Verlag.
- Müller, Herta (1988): *Leben in Rumänien*, in: *Die GRÜNEN im Bundestag*, Arbeitskreis Aussenpolitik Ost/West (Hrsg.): *Ceausescu isolieren!* Informationsgespräch über die Situation in Rumänien, Bonn, Selbstverlag, S. 15 – 19.
- Müller, Klaus (Hrsg.) (1996): *Konstruktivismus. Lehren-Lernen-Ästhetische Prozesse*. Luchterhand, Berlin.
- Munzinger-Archiv (2001) ak]: *Internationales Handbuch. Zeitarchiv. Rumänien. Grunddaten*. Ravensburg, Munzinger-Archiv, Loseblatt-Ausgabe, o. S.
- Nägler Thomas (1999): *Die Rumänen und die Siebenbürger Sachsen vom 12. Jahrhundert bis 1848*, hora Verlag Hermannstadt und AKSL Heidelberg, S. 28ff.
- Nägler, Thomas (1979): *Die Ansiedlung der Siebenbürger Sachsen*, Kriterion Verlag, Bukarest.
- Nelde, P.H./Weber, P.J. (1995): *Les trois identités linguistiques en Belgique des particularismes culturels?* in: Ammon, U./Mattheier, K.J./Nelde, P.H. (Hrsg.) (1995): *Sociolinguistica*, Internationales Jahrbuch für europäische Soziolinguistik, Tübingen, S. 90.
- Nelde, Peter H./van der Meeren, S./Wölck, W. (1991): *Interkulturelle Mehrsprachigkeit*, Eine kontaktlinguistische Umfrage in Fünfkirchen, Verlag Südostdeutsches Kulturwerk, München.
- Nemser, W. (1971): *Approximative Systems of Foreign Language Learners*, in: IRAL 9, S. 115-123.
- Neumann, Erika (1981): *Die Funktionsverbgefüge und ihre Bedeutung für die Aktionsarten*, in: *Beiträge zur deutsch-rumänischen kontrastiven Grammatik*, Viertes Kolloquium des Kollektivs zur DRKG, Bd. II, Bukarest, 14.-15. November, S. 41.
- Nickel, G. (1967): *Welche Grammatik für den Fremdsprachenunterricht?* in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 14, 1-16.
- Northemann, W./Otto, G. (Hrsg.) (1969): *Geplante Information. Paul Heimanns didaktisches Konzept*. Beltz, Weinheim [u.a.].
- Octavian, N. (2000): *Gramatica contrastiva a limbii germane*, Vol. I, Polirom, Iasi, S. 118.
- Oksaar, Els (1980): *Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt, Sprachkonflikt*, in: Nelde, P.H. (Hrsg.): *Sprachkontakt und Sprachkonflikt*, Wiesbaden, S. 43.
- Oksaar, Els (1984): *Spracherwerb-Sprachkontakt-Sprachkonflikt im Lichte individuum-zentrierter Forschung*, in: Oksaar, Els (Hrsg.): *Sprachkontakt und Sprachkonflikt*, Wiesbaden, S. 249.
- Orend, Misch (1970): *Das Siebenbürgisch-Sächsische. Klein contra Klein*, in: Orbis 19, S. 2.

- Osgood, Ch.E./Diebold, A.R./Miller, G.A./Sebeok, Th.A. (Hrsg.) (1965): *Second Language Learning and Bilingualism*, in: Osgood Ch.E./Diebold, A.R./Miller, G.A./Sebeok, Th.A. (Hrsg.): *Psycholinguistics*, 2. Auflage, Westport, S. 139-146.
- Pauleit, Rainer (1974): *Probleme der heutigen rumäniendeutschen Literatur*, in: Althammer, Walter (Hrsg.): *Deutsch-Rumänisches Kolloquium*, Südosteuropa-Studien, Eigenverlag der Südosteuropa-Gesellschaft, München, S. 142f.
- Peters, Thomas u.a. (1998): *Beispiele: Internetprojekte aus der DaF – Praxis*, Ernst Klett, Stuttgart, S. 12.
- Petersen, C./Ruth, P.H./Scheel, O./Schwalm, H. (Hrsg.): *Handwörterbuch des Grenz- und Auslandsdeutschums*, Breslau, 1933.
- Petri, A.P. (1980): *Die katholische Normalschule im Temeswarer Banat (1775-1844)*, München.
- Petry, Ludwig (1937): *Das Zipser Deutschtum in seinen kulturellen Beziehungen zu Schlesien vom 16. bis 18. Jahrhundert*, in: *Schles. Jb. F. dt. Kulturarbeit im gesamt-schlesischen Raume*.
- Peuster, Frank (1997): *Zum Einsatz multi-medialer Computerprogramme im Englischunterricht*, in: Legenhausen, L./Kranz, D./Lüking, B. (Hrsg.) (1997): *Multimedia-Internet-Lernsoftware. Fremdsprachen-unterricht vor neuen Herausforderungen?* agenda Verlag, Edition Volkshochschule, Band.4, Münster, S. 151-175.
- Philippi, Paul (2002): *Ziele de Forumsgründung 1989. Eine Retrospektive*, in: Deutsches Jahrbuch für Rumänien 2002, ADZ Verlag, Bukarest, S. 19ff.
- Piaget, Jean (1975): *Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde*, Klett, Stuttgart.
- Pienemann, M. (1977): *Erwerbssequenzen und Lehrprogression*, in: *Wuppertaler Arbeitspapiere zur Sprachwissenschaft*, 38-61.
- Podlipny-Hehn, Annemarie (1995): *Einleitung*, S. 7-10. Hrsg. vom Deutschen Demokratischen Forum der Deutschen aus dem Banat, dem Schriftstellerverband Filiale Temeswar und dem Deutschen Literaturkreis.
- Popper, Karl R. (1996): *Über Geschichtsschreibung und über den Sinn der Geschichte*, in: Popper, Karl R. (Hrsg.): *Alles Leben ist Problemlösen. Über Erkenntnis, Geschichte und Politik*, München u.a., S. 173-205.
- Post, Rudolf (1982): *Romanische Entlehnungen in den westmitteldeutschen Mundarten*, Wiesbaden, S. 11.
- Prokopowitsch, Erich (1965): *Die Entwicklung des Schulwesens in der Bukowina*, in: Lang, Franz (Hrsg.): *Buchenland*, S. 269-319.
- Protze, Helmut (1995): *Zur Erforschung deutscher Sprachinseln in Südost- und Osteuropa. Siedlung, Sprache, Geschichte und Wechselwirkungen*, in: Grimm, Gerhard/Zach, Krista (Hrsg.): *Die Deutschen in Ostmittel- und Südosteuropa*, Bd. 1, Verlag Südostdeutsches Kulturwerk, München, S. 55-85.
- Protze, Helmut (1959): *Bairisch-österreichische und alemannische Mundart neben rheinisch-ostmitteldeutscher in Siebenbürgen*, in: *Siebenbürgische Mundarten* 3, Berlin, S. 73-111.
- Protze, Helmut (1960): *Zum bairischen und ostfränkischen Anteil der Siebenbürgisch-Sächsischen*, in: *Jahrbuch für fränkische Landesforschung* 20, S. 325ff. (Festschrift f. E. Schwarz).
- Protze (1996): *Die Bedeutung von Mundart, Umgangssprache und Hochsprache in deutschen Sprachinseln unter Berücksichtigung sprachlicher Interferenz*, in: *Wissenschaftliche Zeitschrift der Universität Rostock*, 10. Jg. Gesellschafts- und Sprachwissenschaftliche Reihe, Heft 67, Rostock, S. 594-600.

Post, Rudolf (1982): *Romanische Entlehnungen in den westmitteldeutschen Mundarten*, Wiesbaden, S. 11.

Raabe, H. (1976): *Interimsprache und kontrastive Analyse*, in: *IDS Forschungsbericht* (Einleitung I-VIII), S. 1-31.

Reiffenstein, Ingo (1980): *Zur Theorie des Dialektabbaus*, in: Göschel, Joachim/Ivić, Pavle/Kehr, Kurt (Hrsg.): *Dialekt und Dialektologie*. Ergebnisse des internationalen Symposiums „Zur Theorie des Dialekts“, Marburg/Lahn, 5.-10. September 1977, Wiesbaden, S. 97-105.

Reiffenstein, Ingo (1997): *Dialektverfall oder Mundartrenaissance? – in bayern und Österreich*, in: Stickel, Gerhard (Hrsg.), S. 97-105.

Rein, Kurt (1961): ‚Sächsisch‘ und ‚Schwäbisch‘ als Stammesbezeichnungen im Südostdeutschum, in: *Südostdeutsche Semesterblätter* 7, S. 8-13.

Rein, Kurt (1999): *Diglossie und Bilingualismus bei den Deutschen in Rumänien und Ungarn sowie den GUS-Staaten*, in: Stehl, Thomas (Hrsg.): *Dialektgenerationen, Dialektfunktionen, Sprachwandel*, Gunter Narr Verlag, Tübingen, S. 37-53.

Rein, Kurt (1994): *Südostdeutsche Sprachinseldialektologie heute*, in: Mattheier, Klaus/Wiesinger, Peter (Hrsg.): *Dialektologie des Deutschen. Forschungsstand und Entwicklungstendenzen*, Sonderdruck aus RGL 147, Max Niemeyer Verlag, Tübingen, S. 108ff.

Rein, Kurt (1988): *Wie ‚hoch‘ muß das Hochdeutsch sein beim Unterrichten in Ländern mit deutschsprachiger Tradition?* in: Althof, Hans-Joachim/ Bernáth, Árpád/ Csúri, Károly (Hrsg.): *Beiträge der Fachtagung von Germanisten aus Ungarn und der Bundesrepublik Deutschland in Budapest vom 16.-19.11.1988*, S. 379ff.

Rein, K. (1988): *Entwicklung zusätzlicher Arbeitsmaterialien für den Unterricht von Deutsch als Zweitsprache in Ungarn*, in: DAAD und JAI (Hrsg.): *Treffen ungarischer und deutscher Germanisten in Budapest*, Bonn/Szeged, 1989, S. 17-27.

Rein, Kurt (1991): *Modellversuch Aussiedler*, Bd. I, hrsg. von der Akademie für Lehrerfortbildung in Dillingen.

Rein, Kurt (1997): *Bilingualismus und Diglossie bei den Deutschen Rumäniens*, in: *Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*, 2. Halbband, Walter de Gruyter, Berlin, New York, S. 1473-1477.

Rein, Kurt (1979): *Neuere Entwicklungstendenzen der deutschen Sprache in Rumänien*, in: *Standardsprache und Dialekte in mehrsprachigen Gebieten Europas*, Tübingen, S. 124-147.

Rein, Kurt (1980): *Diglossie und Bilingualismus bei den Deutschen Rumäniens*, in: Nelde, P.H. (Hrsg.): *Sprachkontakt und Sprachkonflikt*, ZDL Beiheft 32, Wiesbaden, S. 263-269.

Rein, Kurt (1981): *Dialekt und Schule*, in: Lehmann/Stocker (Hrsg.): *Deutsch. Handbuch der Fachdidaktik für fachdidaktisches Studium in der Lehrerausbildung*, Bd. 2, München, S. 55-72.

Rein, Kurt (1983): *Einführung in die Kontrastive Linguistik*, Darmstadt, S. 22ff.

Rein, Kurt (1996): *Mundarten und Hochsprache in Südosteuropa und ihre Erforschung unter den besonderen Sprachbedingungen dieses Raumes*, in: Schwob, Anton/Fassel, Horst (Hrsg.): *Deutsche Sprache und Literatur aus Südosteuropa–Archivierung und Dokumentation*, Beiträge der Tübinger Fachtagung vom 25.-27. Juni 1992, Wissenschaftliche Arbeiten, Bd. 66, Verlag Südostdeutsches Kulturwerk, München, S.20f.

Rein, Kurt (1983): *Didaktische Probleme aus Diglossie und Bilingualismus*, S. 148.

Rein, Kurt (1997): *Allgemeines kontaktlinguistisches Porträt*, in: Goebel, Hans/Nelde, Peter.H./Wölck, Wolfgang (Hrsg.): *Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*, 2. Halbband, Walter de Gruyter, New York, S. 1472-1477.

- Rein, Kurt (2004): *Die Universität Czernowitz/Cernăuți und die Germanistik Rumäniens*, in: Schwob, Anton/Sienerth, Stefan/Corbea, Hoini-Andrei (Hrsgg.): *Brücken schlagen. Studien zur deutschen Literatur*, Festschrift für George Guțu, I.K.G.S. Verlag, München, S. 103-112.
- Reiner, Sabine (1995): *Enklavenpublizistik. Insulare Kommunikation ethnischer Minderheiten*. Eine systemtheoretische Analyse mit einer Untersuchung des „Argentinischen Tageblattes“, agenda Verlag, Münster, S. 17.
- Reinhardt, W. (1966): *Wird ein Werkstück ‚gelackt‘, ‚belackt‘ oder ‚lackiert‘*, in: *Deutsch als Fremdsprache* 2, S.43-44.
- Reinholz, Halrun (1988): *Ausbildungsziel Zweisprachigkeit. Möglichkeiten und Probleme des muttersprachlichen Unterrichts in Rumänien*, Magisterarbeit, LMU, München.
- Reinholz, Halrun (1996): *Die Zweisprachigkeit der Banater Schüler als Problem der Deutschdidaktik*, in: Schwob, Anton/Fassel, Horst (Hrsg.): *Deutsche Sprache und Literatur aus Südosteuropa*, Südostdeutsches Kulturwerk, München, S. 167-190.
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (1998): *Auf dem Weg zu einer neuen Kultur des Lehrens und des Lernens*, in: Dörr, G./Jüngst, K.L. (Hrsg.): *Lernen mit Medien. Ergebnisse und Perspektiven zu medial vermittelten Lehr- und Lernprozessen*, Juventa, München, S. 193-205.
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (2001): *Unterrichten und Lernumgebungen gestalten*, in: A. Krapp/ B. Weidenmann (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*, Beltz, Weinheim, S. 603-648.
- Renkl, Alexander (2001): *Lernen durch Lehren*, in: Rost, Detlef H. (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*, Psychologie Verlags Union, Weinheim, S. 413-418.
- Rettig, Detlev (1991): *„Czernowitz, Vielvölkerstadt im Vielvölkerstaat: ein Beitrag zur inneren Struktur der Habsburger Monarchie vor dem Ersten Weltkrieg“*, in: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hrsg.), Akademiebericht 217 (1991): *Die Deutschen und ihre östlichen Nachbarn IV. Die Deutschen und die Völker Südosteuropas*, S. 336-354.
- Reuen, Sascha/Schmitz, Ulrich (2000): *Schule im Netz. Das Internet als Arbeitsmittel im Deutschunterricht*, in: *Der Deutschunterricht* 1/2000, S. 23-32.
- Richter, Gisela (1965): *Forschungen zur Volks- und Landeskunde* 8, S. 27-47.
- Richter, Gisela/Thudt, Anneliese (1965): *Forschungen zur Volks- und Landeskunde* 8/1, S. 27-47, nachgedruckt in der Textauswahl von Kelp, Helmut (1993) (Hrsg.): *Germanistische Linguistik in Rumänien 1958-1983*, Kriterion Verlag, Bukarest, S. 91-112.
- Richter, Gisela (1966): *Zur Bereicherung der siebenbürgisch-sächsischen Mundart durch die rumänische Sprache*, in: *Forschungen zur Volks- und Landeskunde* 3, S. 50.
- Robinson, Saul Benjamin (1970): *Schulreform im gesellschaftlichen Prozess*, Bd. 1, Klett, Stuttgart.
- Rösler, Dietmar/Tschirner, Erwin (2002): *Neue Medien und Deutsch als Fremdsprache. Viele Fragen und ein Aufruf zur Diskussion*, in: *DaF* 3, S. 144 -155.
- Ritter, M. (1993): *Computer und handlungsorientierter Unterricht. Zur allgemeinen und fremdsprachen-didaktischen Reichweite eines neuen Mediums*, Ludwig Auer, Donauwörth, S. 160.
- Roth, Hans Otto (1929): *Das Nationalitätenproblem in Rumänien*, in: *Zur Nationalitätenkunde Rumäniens*, Festschrift hrsg. aus Anlaß des 10. Deutschen Ferienhochschulkurses in Hermannstadt vom Deutschen Kulturamt in Rumänien, Hermannstadt, S. 35.
- Rüschhoff, Bernd/Wolff, Dieter (1999): *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft: zum Einsatz der neuen Technologien in Schule und Unterricht*, Hueber, Ismaning, S. 72f.

- Ruske, Norbert (2000): *Schule im Netz. Virtuelle Schule. Computereinsatz in der Aufsatzerziehung*, in: URL: <http://www.uni-karlsruhe.de>
- Sandu, Doina (1981): *Leistung und Stellung des Negators „nicht“ – Korrespondenzen im Rumänischen*, in: Kelp, Helmut (Hrsg.) (1993): *Germanistische Linguistik in Rumänien 1958-1983*, S. 297-302.
- Schab-Málovics, Eva (1997): *Sozialpsychologische Untersuchungen zum Wandel der Identitätsmuster bei den Ungarndeutschen*, in: Márta Fata (Hrsg.): *Die Schwäbische Türkei. Lebensformen der Ethnien in Südwestungarn*, (=Schriftenreihe des Instituts für donauschwäbische Geschichte und Landeskunde, Bd. 6), Sigmaringen, 219-229.
- Scheiner, Andreas: *Die Mundart der Sachsen in Hermannstadt*, in: *Archiv d. Vereins f. Siebenbürg. Landeskunde*, N.F. 41(1923 bzw. 1928), S. 523-678.
- Scheiner, Andreas (1922): *Mundart der Burzenländer Sachsen*, in: DDG 18, Marburg.
- Scheiner, Andreas (1909): *Die Schenker Herrenmundart*, in: *Forschungen zur Volkskunde der Deutschen in Siebenbürgen*, Heft 2, S. 37.
- Scherer, Anton (1971): *Wege und Formen des Sprachausgleichs in neuzeitlichen ost- und südostdeutschen Sprachinseln*, München, S. 55.
- Scherer, Anton (1985): *Einführung in die donauschwäbische Literatur*, in: *Die nicht sterben wollten. Donauschwäbische Literatur von Lenau bis zur Gegenwart*, Graz.
- Scherer, Anton (2002): *Wortkundliche Studien, Etymologien und deutschsüdosteuropäische Interferenzen*, in: *Donauschwäbisches Archiv* 93, Graz.
- Schilling, Rogerus (1942): *Der Deutsche Sprachatlas und seine Beziehungen zu Ungarn*, Budapest.
- Schirmunski, Viktor (1930): *Sprachgeschichte und Siedlungsmundarten*, in: *Germanisch-Romanische Monatsschrift* 18, S. 113-122, 171-188.
- Schirmunski, Viktor (1930): *Volkskundliche Forschungen in den deutschen Siedlungen in der Sowjet-Union*, in: *Deutsche Volkskunde im außerdeutschen Osten*, Berlin, Leipzig, S. 52-81
- Schlesak, Dieter (1997): *Sprache, Heimat, Fremde heute*, in: *Allgemeine Deutsche Zeitung für Rumänien*. Bukarest, 20. Juni 1997. S. 5.
- Schlingmann-Zimmermann, U. (1982): *Bilinguale-bikulturelle Erziehung in den Vereinigten Staaten*. Bericht über einen Forschungsaufenthalt in den USA, Berlin.
- Schludermann, W. (1981): *Schulfernsehen aus mediendidaktischer Sicht*, Leuchtturm Verlag, Alsbach, S. 10.
- Schmidt, Heinrich: in: *Herkunft und Mundart*, Ungarische Bibliothek, Reihe 1, 14(1934), S. 63ff.
- Schmied, Stefan (1972): *Geschichte des sathmardeutschen Schulwesens. Von den Anfängen bis 1971*, Leubas, Kempten, S. 11.
- Schnoor, Detlef (2001): *Neue Medien: Wie Schulen eine neue Lernkultur entwickeln können*, in: Herzig, Bardo (Hrsg.): *Medien machen Schule. Grundlagen, Konzepte und Erfahrungen zur Medienbildung*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 206ff.
- Schulle, Waltraut (1999): *Die Mundart der Siebenbürger Sachsen*, in: <http://www.siebenbürger-sachsen-bw.de>
- Schuller, Hannelore (2000): *Deutsch 6 – Sprach- und Lesebuch für den muttersprachlichen Deutschunterricht in der 6. Klasse*, Humanitas International, Bukarest, 2000, S. 27f.
- Schulmeister, Rolf (1981): *Lerntheorien, Lernprozesse*, Univ. Hamburg, S14f.
- Schulmeister, Rolf (1997): *Grundlagen hypermedialer Lernsysteme*, Oldenburg, München.
- Schulz-Zander, R. (1997): *Lernen in der Informationsgesellschaft*, in: *Pädagogik*, Heft 3/97, S. 8-12.

- Schuster, Egon (1992): *Vom Huldigungstelegramm zur Information. Die deutschsprachige Minderheitenzeitung „Neuer Weg“ vor und nach dem Umsturz in Rumänien*, Bochum, Universitätsverlag Brockmeyer, S. 33.
- Schuster, Else, von (2001): *Temeswar, eine deutsche Stadt im Westen Rumäniens*, Mirton Verlag, Temeswar, S. 43f.
- Schuth, J. (1986): *Wechselbeziehungen zwischen Bauernmundart und Stadtdialekt in Südungarn*, in: *Beiträge zur Volkskunde der Ungarndeutschen* 6, Budapest, S. 151ff.
- Schwarz, Ernst (1957): *Die Herkunft der Siebenbürger und Zipser Sachsen*, München, in: *Wirkendes Wort* 9(1959), S. 117-119.
- Schwerdtfeger, Inge Christine (1995): *Gruppenunterricht und Partnerarbeit*. in: *Handbuch Fremd-sprachenunterricht*, 3. Aufl, Beltz, Weinheim, S. 206-208.
- Schwob, Anton (1971): *Wege und Formen des Sprachausgleichs in neuzeitlichen ost- und südoatdeutschen Sprachinseln*, Oldenbourg, München, (Buchreihe der Südostdeutschen Histor. Kommission, 25), S. 47.
- Seidel, Thomas (1998): *Die Lerninsel. Computer im Klassenraum*, Internet, S. 2-20.
- Selinker, L. (1972): *Interlanguage*, in: *International Review of Applied Linguistics* 10, 209-231.
- Senz, Josef Volkmar. (1969): *Das Schulwesen der Donauschwaben im Königreich Jugoslawien*, in: *Das Schulwesen der Donauschwaben von 1918-1944*, München, 1969.
- Senz, Josef Volkmar (1993): *Geschichte der Donauschwaben. Von den Anfängen bis zur Gegenwart*, Amalthea, Wien, München, S. 224.
- Siebenbürgische Mundarten* 3(1959), Berlin, S. 5-77, 79-111.
- Siebert-Ott, Gesa (2001): *Zweisprachigkeit und Schulerfolg: Die Wirksamkeit von schulischen Modellen zur Förderung von Kindern aus zugewanderten Sprachminderheiten*, Ergebnisse der (Schul)forschung, hrsg. vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Verlag für Schule und Weiterbildung, Kettler Verlag, S. 19.
- Skinner, Burrhus F. (1978): *Was ist Behaviorismus?* Rowohlt Verlag, Hamburg, S. 189ff.
- Skinner, Burrhus F. (1973): *Wissenschaft und menschliches Verhalten*, Kindler, München.
- Skutnabb-Kangas, T./Toukomaa, K. (1977): *Teaching migrant children's mothertongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family*, (UNESCO -Report), Forschungsberichte der Universität Tampere.
- Spolsky, B. (1979): *Contrastive Analysis. Error Analysis. Interlanguage and other Useful Fads*, in: *The Modern Journal* 63/5-6, S. 250-257.
- Spolsky, B. (1986): *Overcoming language barriers to education in a multilingual world*, in: Spolsky, B. (ed.): *Language and education in multilingual settings*, Clevedon (Multilingual Matters), S. 182-191.
- Stegers, Hugo (1987): *Deutsche Sprache und europäische Geschichte im östlichen Mitteleuropa* in: *Zeitschrift für Siebenbürgische Landeskunde*, IV. Folge 10, S. 129-161.
- Stern, H.H. (1973): *Report on Bilingual Education*, Quebec, S. 9f.
- Ströhm, Alfred: *Deutsche Mundarten an der Newa*, in: *Teuthonista* 3(1926/27), S. 39-62 , 153-165.
- Stark, Joachim (1991): *Heimat in Osteuropa. Das Problem territorialer Bindung am Beispiel deutscher Aussiedler aus Rumänien*, in: Seewann, Gerhard (Hrsg.) (1992): *Minderheitenfragen in Südosteuropa. Beiträge zur Internationalen Konferenz: The Minority Question in Historical Perspective 1900–1990*, Inter University Center, Dubrovnik 8.–14. April, München, Oldenbourg Verlag, S. 99–113.
- Steinke, Klaus (1979): *Die sprachliche Situation der deutschen Minderheit in Rumänien*, in: Ureland, P.S. (Hrsg.): *Standardsprache und Dialekte in mehrsprachigen Gebieten Europas*, Max Niemeyer Verlag Tübingen, S. 183-203.
- Stökl, Günter (1982): *Osteuropa und die Deutschen*, 3. Auflage, Stuttgart.

- Strittmatter, Peter/Niegemann, Helmut (2000): *Lehren und Lernen mit Medien*, WBG, Darmstadt, S. 60.
- Stroebe, Wolfgang/Hewstone, Miles/Stephenson, Geoffrey M. (Hrsgg.) (1996): *Sozialpsychologie. Eine Einführung*, 3. Auflage, Berlin u.a., S. 248.
- Swift, James (1982) (Hrsg.): *Bilinguale und multikulturelle Erziehung*, Königshausen u. Neumann Verlag, Band Internationale Pädagogik 5, Würzburg, S. 17.
- Szabó, Csilla Anna (1998): *Der heutige Gebrauch der deutschen Sprache im Sathmarer Gebiet – Ergebnisse einer kontaktlinguistischen Voruntersuchung*, in: Gehl, Hans (Hrsg.): *Sprachgebrauch – Sprachanpassung. Eine Untersuchung zum heutigen Gebrauch der deutschen Sprache in Westrumänien und zur sprachlichen Anpassung der Donauschwaben*, Institut für donauschwäbische Geschichte und Landeskunde, Materialien Heft 11, Tübingen, S. 97.
- Tesch, Gerd (1992): *Deutsch im Sprachkontakt. Ein Thema des Sprachunterrichts*, in: *Der Deutschunterricht* 44, S. 84-98.
- Teutsch, Friedrich (1889): *Unsere Geschichtsforschung in den letzten zwanzig Jahren (1869-1889)*, in: *Archiv des Vereins für Siebenbürgische Landeskunde*, N.F. 22(1889), S. 625.
- Thissen, F. (2001): *Die Zukunft gehört der Multimedia-Didaktik*, Wirtschaft und Weiterbildung, Messemagazin zur Learntec 2001, S. 18-20.
- Thome G. und Dorothea (Hrsg.) (2000): *Computer im Deutschunterricht der Sekundarstufe*, Westermann Schulbuchverlag GmbH, Braunschweig, S. 31.
- Thudt, Anneliese (1970): *Sprachsoziologische Schichtung in einer Lokalmundart*, in: *Actes du X-e Congres international des linguistes*, Bd. II, Bucarest, S. 79-83
- Thudt, Anneliese (1993): *Sprachsoziologische Schichtung in einer Lokalmundart*, in: Kelp, Helmut (Hrsg.): *Germanistische Linguistik in Rumänien. Eine Textauswahl*. Bukarest, S. 156-161.
- Toma, Alina (1998): *Grenzen und Perspektiven einer Sprache und Kultur – Die Lage des Deutschen im rumänischen Banat*, in: Gehl, Hans (Hrsg.): *Sprachgebrauch-Sprachanpassung. Eine Untersuchung zum heutigen Gebrauch der deutschen Sprache in Westrumänien und zur sprachlichen Anpassung der Donauschwaben*, Materialien 11, Institut für donauschwäbische Geschichte und Landeskunde, Tübingen, S. 85.
- Tontsch, Günther H. (1995): *Der Minderheitenschutz in Rumänien*, in: Brunner, Georg; Tontsch, Günther H.(Hrsg): *Der Minderheitenschutz in Ungarn und in Rumänien*, Bonn, Kulturstiftung der deutschen Vertriebenen, S. 129 – 233.
- Totok, William (1992): *Die Situation der Minderheiten in Rumänien aus historischer Perspektive*, in: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.) (1992): *Minderheiten in Rumänien*, Dokumentation einer Tagung vom 30. Oktober bis 1. November 1992 in Targu Mures, Köln, Heinrich-Böll-Stiftung e.V., S. 22 – 34.
- Tulodziecki, G. (1997): *Medien in Erziehung und Bildung*, 3. Aufl., Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 45.
- Tulodziecki, Gerhard (1996) in: Heinz Nixdorf Stiftung (Hrsg.): *Bildungswege in der Informations-gesellschaft: BIG. Neue Wege in der Schule, Projekte – Konzepte – Kompetenzen*, eine Bestandsaufnahme, Gütersloh, Bertelsmann Stiftung/Heinz Nixdorf Stiftung.
- Ulrich, Winfried (1999): *Multimedia und kommunikative Kompetenz. Möglichkeiten des Computereinsatzes im muttersprachlichen Deutschunterricht*, in: *Deutschunterricht–Berlin* 52(5)/1999, S. 382-389.

- Upshur, J.A. (1962): *Language Proficiency Testing and Contrastive Analysis Dilemma*, in: *Language Learning* 12/2, S. 123-127.
- Ulrich, Winfried (1999): *Multimedia und kommunikative Kompetenz. Möglichkeiten des Computereinsatzes im muttersprachlichen Deutschunterricht*, in: *Deutschunterricht–Berlin* 52(5)/1999, S. 382-389.
- Valiska, J. (1967): *Die zipserdeutsche Mundart von Chmelnica (Hopgarten)*, Bratislava, 1967.
- Vancea, Georgeta (1980): *Folgerregeln für den einfachen Verbalsatz im Deutschen und Rumänischen. Das Vorfeld und das Nachfeld*, in: *Beiträge zur deutsch-rumänischen kontrastiven Grammatik*, Bd. 3, Bukarest, S. 101.
- Weiter, Theodor, hier zitiert nach Kotzian, Ortfried (1983): *Das Schulwesen der Deutschen in Rumänien im Spannungsfeld zwischen Volksgruppe und Staat*, Augsburg, Selbstverlag, S. 81.
- Viorel, Elena/Suciu, Anita-Carmen (1977): *Zu einigen Interferenzerscheinungen auf lexikalischer Ebene bei Deutsch sprechenden Rumänen*, in: *Zielsprache Deutsch*, München, 1, S. 4-9.
- Viorel, Elena/Suciu, Anita-Carmen (1977): *Zu einigen Interferenzerscheinungen auf lexikalischer Ebene bei Deutsch sprechenden Rumänen*, in: Kelp, Helmut (Hrsg.): *Germanistische Linguistik in Rumänien 1958-1983. Eine Textauswahl*, Kriterion Verlag, Bukarest, 1993, S. 261-269.
- Wagner, Ernst (1998): *Geschichte der Siebenbürger Sachsen. Ein Überblick*, Edition Wort und Welt, München, 7. Auflage, S. 18.
- Wagner, Ernst (1976): *Quellen zur Geschichte der Siebenbürger Sachsen 1191-1975*, Köln, Wien, S. 265.
- Wagner, H. (1968): *Contrastive Linguistics and language Teaching*, in: *IRAL* 6, S. 233-255.
- Wagner, Oskar (1965): *Galiziendeutsche als Universitätsprofessoren*, in: *Heimat Galizien. Ein Gedenkbuch*, Stuttgart, Bad Cannstadt, S. 240-250.
- Wahrig, Gerhard (1974): *Deutsches Wörterbuch*, Bertelsmann Lexikon Verlag, Gütersloh.
- Wagner, Jörg (1998): *Textrezeption und Textproduktion im WWW. Überlegungen zum Nutzen des Internets im Deutschunterricht*, in: Köhnen, Ralph (Hrsg.): *Philologie im Wunderland: Medienkultur im Deutschunterricht*, Peter Lang Verlag, Frankfurt/M. u.a., S. 104.
- Watson, John B. (1968): *Behaviorismus*, Kiepenheuer & Witsch, Köln.
- Weber, Karl in: www.ungarndeutsche.de/donauschwaben
- Weczerka, Hugo (1961): *Siedlungsgeschichte des Bukowiner Deutschtums*, in: Lang, Franz (Hrsg.): *Buchenland. 150 Jahre Deutschtum in der Bukowina*, Veröffentlichung des Südostdeutschen Kulturwerks, Bd.14, München, S. 23-41.
- Weinert, Franz (1996): *Lerntheorien und Instruktionsmodelle*, Bd. 21, Max-Planck-Institut für Psychologische Forschung Verlag, München.
- Weisgerber, L.(1951): *Das Gesetz der Sprache*.
- Weinreich, Uriel (1968): *Languages in Contact. Findings and Problems*. With a Preface by André Martinet, Sixth Printing, The Hague/Paris.
- Weinreich, Uriel (1977) in: Vincenz, Andre-de (Hrsg.): *Sprachen im Kontakt (Languages in contact). Ergebnisse und Probleme der Zweisprachigkeitsforschung*, Beck Verlag, München, S. 15.
- Weydt, Harald (1991): *Zu den Sprachkenntnissen der Sowjetdeutschen*, in: Klein, Eberhard (Hrsg.): *Betriebslinguistik und Linguistikbetrieb*, Tübingen, S. 363-369.

- Wiesinger, Peter (1973): *Die deutschen Sprachinseln in Mitteleuropa*, in: *Lexikon der Germanistischen Linguistik*, Tübingen, S. 367-377.
- Wiesinger, Peter (1980): *Lexikon der Germanistischen Linguistik*, Bd.3, 2. Auflage, Tübingen, S. 491-500.
- Wiesinger, Peter (1983): *Deutsche Dialektgebiete außerhalb des deutschen Sprachgebiets: Mittel-, Südost- und Osteuropa*, in: *Dialektologie. Ein Handbuch zur deutschen und allgemeinen Dialektforschung*, 2. Halbbd., Berlin, New York, S. 910-911 und S. 921-924.
- Wiesinger, Peter (1997): *Sprachliche Varietäten – Gestern und Heute*, in: Stickel, Gerhard (Hrsg.), S. 9-45.
- Willaredt, Rolf/Manta-Klemens, Christine/Grecu, Bianke/Marginean, Ursula/Schneider, Lars/Wiecken, Alfred/Zaplanic, Gabriela (2002): *Deutsch 8. Klasse – ganzheitlich lernen und handeln in der Schule und außerhalb*, Verlag T.C. SEN Sibiu.
- Wild, Katharina (1992): *Deutschunterricht und Spracherhalt bei den Ungarndeutschen*, in: Suevia Pannonica. Archiv der Deutschen aus Ungarn 10(20), S. 5-14.
- Winterhoff-Spurk, Peter (1999): *Medienpsychologie*, Kohlhammer Verlag, Stuttgart, S. 123f.
- Wolff, Dieter (1999): *Zu den Beziehungen zwischen Theorie und Praxis in der Entwicklung von Lernerautonomie*, in: Edelhoff, Christoph/Weskamp, Ralf (Hrsg.): *Autonomes Fremdsprachenlernen*, Hueber, Ismaning, 1999, S. 93.
- Wolf, Josef (1994): *Deutsche Minderheiten in Südosteuropa im Umbruch. Die Volkszählungen 1992*, Institut für donauschwäbische Geschichte und Landeskunde, Materialien Heft 3, Tübingen, S. 25.
- Wolf, Johann (1966): *Die phraseologischen Fügungen in den Banater deutschen Mundarten*, in: Kelp, Helmut (Hrsg.) (1993): *Germanistische Linguistik in Rumänien 1958-1983*, Kriterion Verlag, Bukarest, S. 113-123.
- Wolf, Johann (1974): *Sprachgebrauch, Sprachverständnis. Ausdrucksformen und Gefüge in unserem heutigen Deutsch*, Kriterion, Bukarest.
- Wolf, Johann (1975): *Kleine Banater Mundartenkunde*, Kriterion Verlag, Bukarest, S. 26f.
- Wolf, H. (1935): *Das Schulwesen des Temeswarer Banats im 18. Jahrhundert*, Baden bei Wien.
- Wolf, Johann (1969): *Methodik des deutschen Sprachunterrichts*, Bukarest, S. 52f, 102f.
- Wolf, Johann (1987): *Banater deutsche Mundartenkunde*, Kriterion Verlag, Bukarest, S. 26f.
- URL: <http://www.ggr.ro>
- URL: <http://www.lenaus Schule.ro>
- URL: <http://www.timisoara.ro>
- URL: <http://www.rosmarein.ro>
- URL: <http://www.romcmb.ro/germ> (06.08.2004)
- URL: <http://www.bva.bund.de/aufgaben/auslandschulwesen/rumaenien>
- URL: http://www.wikipedia.de/Banater_Schwaben
- URL: <http://www.edu.ro>
- URL: <http://www.edu.ro/index.php/articles/>
- URL: <http://www.sonderpaed-online.de> (30.08.2006)
- URL: <http://www.dc2.uni-bielefeld.de/dc2/abgas>
- URL: http://www.clickz.com/stats/web_worldwide (25.03.2006)
- URL: <http://www.lernspiele.at> und die Datenbank: <http://www.sodis.de>

Ziegler, Arne (1996): *Deutsche Sprache in Brasilien. Untersuchungen zum Sprachwandel und zum Sprachgebrauch der deutschstämmigen Brasilianer in Rio Grande do Sul*, in: *Kultur der Deutschen im Ausland* 2.

Zimbardo, Philip G./Gerrig, Richard J (1999): *Psychologie* 7, neu übersetzte und bearbeitete Auflage, Berlin u.a., S. 798.

Zimmer, Dieter (1996): *Mehrsprachigkeit. Wie wird der Kinderkopf damit fertig?* in: *Die Zeit*, 50.

200 Jahre österreichische Unterrichtsverwaltung 1760-1960, Festschrift des Bundesministeriums für Unterricht in Wien, 1960.

ERKLÄRUNG

Hiermit erkläre ich, dass ich vorliegende Dissertation selbständig und ohne fremde Hilfe verfasst habe.

Die Stellen der Arbeit, die anderen Werken dem Wortlaut oder Sinn nach entnommen sind, wurden unter Angaben von Quellen kenntlich gemacht. Das gilt auch für übernommene Skizzen und Tabellen.

München, den 17.08.2007

LEBENS LAUF

I. Persönliche Daten:

Name: Gabor
Vorname: Lavinia Emeline
Geburtsdatum: 24.10.1965
Geburtsort: Billed, Rumänien
Familienstand: verheiratet, 1 Kind (18)

II. Ausbildung

1972 – 1984 Gymnasium und Lyzeum, „Nikolaus Lenau“, Timisoara (Temeschburg), in deutscher Sprache
Bakkalaureat (Abitur) Juni 1984

1984 – 1988 freiberufliche Tätigkeit als Dolmetscherin, Übersetzerin und Deutschdozentin

1988 – 1994 Studium der Organischen Chemie an der Technischen Universität Timisoara (Temeschburg)
Abschluss als Diplom-Ingenieurin für Organische Chemie (Lizenzprüfung)

Oktober 1995 Beginn des Germanistik- und Anglistikstudiums an der West Universität Timisoara (Temeschburg)

Mai 1996 Dolmetscher- und Übersetzerprüfung in Deutsch, Englisch und Rumänisch durch das rumänische Kultusministerium in Bukarest

1997 – 1998 Master Studium in Chemie
Abschluss: Master in Chemie

Okt. 1998 – Mai 1999 Fortführung des Germanistik- und Anglistikstudiums an der Ludwig Maximilians Universität München mit Hilfe eines Stipendiums (SOKRATES)

Juni 1999 Abschlussprüfung als Diplom Philologin und Lizentiain für Germanistik und Anglistik an der West Universität Timisoara (Temeschburg)

1999 – 2007 Magister- und Promotionsstudium mit dem Hauptfach „Didaktik der deutschen Sprache und Literatur“ an der LMU München

III. Beruflicher Werdegang:

1984 – 1988	freiberufliche Tätigkeit als Dolmetscherin, Übersetzerin und Deutschdozentin
1990 – 1994	Philologin (Deutsch) am „Nikolaus Lenau“ Gymnasium und Lyzeum Timisoara (Temeschburg)
1994 – 1995	Dipl.-Ing., Produkt Marketing Manager bei der H.G. Dermatina A.G. Timisoara (Temeschburg)
1995 – 1998	Philologin (Deutsch) am „Nikolaus Lenau“ Gymnasium und Lyzeum Timisoara (Temeschburg)
1999 – 2007	freiberufliche Tätigkeit als Dolmetscherin, Übersetzerin und Deutschdozentin

München, den 17. 08. 2007