

QUANTITÄT DES INPUTS – EINE AUSSCHLAGGEBENDE VORAUSSETZUNG IM SPRACHERWERB?

Elena GINGHINĂ

Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu, Facultatea de Litere și Arte
Lucian Blaga University of Sibiu, Faculty of Letters and Arts
E-mail: elena_ginghina@yahoo.com

QUANTITY OF INPUT – A DECISIVE PREMISE FOR LANGUAGE ACQUISITION?

Abstract: Access to language is a crucial factor in language acquisition, as the learner requires the necessary input to learn a new language. However, there is a question about whether the quantity of exposure to the target language is the key factor for a successful language acquisition. This study examines 80 students, with 10 students from each year from 5th to 12th grade, at a German high school in Romania. The students start learning the German language in kindergarten, meaning that they have their first contact with the language at the age of three, which could correspond to a gradual first language acquisition. They continue their language learning intensively in school, being exposed to at least five hours of German language every day. However, even after twelve years, their level of language proficiency does not reach the expected level of a near-native speaker. They conspicuously search for words and use an unusual sentence structure when they need to engage in free conversation. This study aims to answer the question of why, even after so many years of daily exposure to the German language, the students are not able to approach a near-native level, when according to the Goethe Institute, only 600 class hours of 60 minutes each would be necessary to reach the C1 level.

Keywords: L1 (first language), input, interview, L2-learner, native language, second language.

Citation suggestion: Ginghină, Elena. “Quantität des Inputs – eine ausschlaggebende Voraussetzung im Spracherwerb?”. *Transilvania*, no. 4 (2023): 88-96.
<https://doi.org/10.51391/trva.2023.04.10>.



1. Einleitung

Die Rolle des Inputs im Spracherwerb ist für die Entwicklung der Sprachkenntnisse ausschlaggebend. Man stellt sich aber die Frage, unter welchen Bedingungen es möglich sei, dass der Zweitspracherwerb ein Muttersprachenniveau erreicht. Die Möglichkeit der L2-Lerner, eine muttersprachliche Kompetenz zu erwerben, ist in der Forschung für den Zweitspracherwerb sehr umstritten. Obwohl manche Forscher behaupten, dass jedwelcher Lerner ein Muttersprachenniveau in der Zweitsprache unabhängig vom Erwerbbeginn erreichen kann, bestehen andere darauf, dass die Leistung der muttersprachlichen Kenntnisse in einer Zweitsprache unmöglich sei. Sprachwissenschaftler wie Abrahamsson und Hyltenstam, Selinker und Blehyl setzen voraus, dass

das Alter des Erwerbsbeginns einen wichtigen Faktor in dem Erreichen der ultimativen Leistung darstellt. Allerdings spielt das Alter keine wichtige Rolle im Spracherwerb, wenn der nötige Input fehlt. Die Studien, die sich mit der ultimativen Leistung bei L2-Lernern beschäftigen, untersuchten nur Probanden, die sich im Zielland für eine längere Zeitspanne aufhielten. Diese Tatsache schließt die Möglichkeit aus, dass die L2-Lerner, die nicht im permanenten Kontakt mit der Sprache sind, sich einem Muttersprachenniveau nähern können, auch wenn sie sehr früh mit dem Spracherwerb begonnen haben.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit Schülern der deutschen Abteilung in Rumänien, die mit dem Spracherwerb im Kindergarten begonnen haben, und die ungefähr vier Stunden täglich mit der deutschen Sprache konfrontiert werden.



Im ersten Teil der Arbeit wird die Situation der deutschen Sprache im deutschen Schulsystem in Rumänien beschrieben. Die deutsche Minderheit in Rumänien gründete deutsche Schulen im 14. Jahrhundert, doch nach der massiven Auswanderung der Deutschstämmigen wurden die deutschen Schüler und Lehrer durch deutschsprachige Schüler und Lehrer rumänischer Nationalität ersetzt, was selbstverständlich die Qualität der deutschen Sprache beeinflusste.

Der zweite Teil der Arbeit ist von dem empirischen Teil geprägt, in welchem 80 Schüler aus dem Samuel-von-Brukenthal-Gymnasium in der Altersgruppe zwischen 11 und 18 Jahren interviewt wurden. Die Studie erstreckte sich über zwei Jahre zwischen 2014 und 2015. Mithilfe des Interviews will man untersuchen, wie die Schüler nach so vielen Jahren mit deutscher Unterrichtssprache in der mündlichen Kommunikation zurechtkommen und ob sie sich einem Muttersprachenniveau nähern.

Die sprachliche Leistung dieser Schüler sollte mit dem Sprachniveau der Muttersprachler übereinstimmen, weil der Lernstoff für die deutsche Minderheit gedacht wurde, der sich nach den Lerninhalten aus Deutschland orientierte. Allerdings sieht die heutige Realität ganz unterschiedlich von den erwarteten Ergebnissen aus. Ihr Sprachniveau kann auch nicht mit dem Fremdsprachenniveau verglichen werden, da sie in dem Fachunterricht meistens nur Deutsch hören. Die Eigenschaften ihres Sprachniveaus ähneln mit denen aus dem Zweitspracherwerb oder sogar mit denen aus dem sukzessiven oder unbalancierten Erstspracherwerb und deswegen ist es wichtig zu untersuchen, ob die Quantität einen wichtigen Faktor im Spracherwerb darstellt.

2. Die Situation der deutschen Sprache im deutschen Schulsystem in Rumänien

Seit 1992 konnte man einen großen Wandel in der Ausrichtung des muttersprachlichen Deutschunterrichts an den deutschsprachigen Schulen Rumäniens spüren. Sorin Gădeanu hat 1997 über die Situation der Studenten an der Germanistik im Bezug auf ihre berufliche Zukunft als DaM- oder DaF-Lehrer geschrieben. Er bemerkt, dass mit der Zeit, vor allem nach dem Zweiten Weltkrieg, die Existenz der deutschen Minderheit von den Folgen des Krieges beeinflusst wurde, in dem Sinne, dass die deutschen Familien aus Rumänien kaum einen Zugang zu den sprachlichen Fortschritten in Deutschland hatten, und sich an einem Deutschland orientierten, das sie kannten. Nach dem Niedergang des kommunistischen Regimes haben sich die Kommunikationswege mit Deutschland wieder geöffnet, aber die Unterschiede zwischen den beiden waren zu groß, um mit den Fortschritten zurechtkommen. Außerdem sind so viele deutsche Familien ausgewandert, dass es für die übrig gebliebenen Deutschen überfordernd war, sich wieder an die deutsche Lebensweise anzupassen. Allerdings

blieb das deutsche Schulsystem in Rumänien auch unter diesen Umständen noch erhalten.¹

Liana Iunesch setzt sich mit der Problematik der Sprachkompetenz der Schüler mit deutschem Muttersprachenunterricht auseinander und versucht das Sprachniveau der Schüler in eine Sprachkategorie einzugliedern. Von Muttersprache kann nicht die Rede sein, da die Schüler viele Schwierigkeiten empfinden, wenn sie sich ausdrücken müssen.² Allerdings wird die Bezeichnung „Deutsch als Fremdsprache“ auch abgelehnt, da die Schüler mit dem Spracherwerb im Kindergarten begonnen haben und intensiv mit der Sprache konfrontiert wurden, was es eher einem Zweitspracherwerb entspricht. Doch Iunesch unterstreicht die Tatsache, dass der Zweitspracherwerb auch nicht auf die Schüler in Rumänien zutrifft, weil sie nicht im Zielland wohnen, wie es der Fall bei den Türken aus Deutschland ist. Sie erwähnt die Bezeichnung „Bilingualer Sachfachunterricht“ als die treffendste Bezeichnung, aber auch diese spiegelt nicht die eigentliche Situation der Schüler mit deutscher Unterrichtssprache wider, da der Fachunterricht nicht bilingual, sondern nur auf Deutsch erfolgt. Anhand der Definition zum Fremdspracherwerb von Henrici, deutet Iunesch daraufhin, dass der Erwerbprozess bei den rumänischen Schülern von den Eigenschaften des Fremdspracherwerbs geprägt ist.³ Die Schüler kommen erst im Kindergarten in Kontakt mit der deutschen Sprache, nachdem sie ihre Erstsprache erworben haben, und verarbeiten den Input in deutscher Sprache kognitiv, um fremdsprachliche Situationen in rezeptiver und produktiver Weise zu bewältigen.⁴

Um das gesamte Bild des deutschen Schulsystems in Rumänien zu bekommen, bezieht sich Iunesch auf den historischen Hintergrund und untersucht die Entwicklung der deutschen Schule vor der Wende 1989. Mit der Ansiedlung der Siebenbürgen Sachsen im 12. Jahrhundert kam auch der Bedarf an Erziehung, daher gründeten sie ein Bildungssystem mit deutscher Unterrichtssprache. Auch zur Zeit des Kommunismus wurden den Rumäniendeutschen die Rechte zugestanden, sodass ihr Schulwesen sich weiterhin vervollkommen konnte. Außerdem war die Ausgrenzung anderer Nationalitäten vom Unterricht in deutscher Sprache auch erhalten geblieben, was das Muttersprachenniveau sicherte. Nach der Wende 1989 fand die massive Auswanderung der Siebenbürger Sachsen statt und die deutschstämmigen Schüler wurden durch deutschsprachige Rumänen ersetzt, deren Eltern die Gelegenheit ergriffen haben, dass ihre Kinder die deutsche Sprache auf einem Muttersprachenniveau erwerben können. Allerdings macht Iunesch weiterhin deutlich, dass der Erhalt der Schulen mit deutschem Unterricht nur durch das zunehmende Interesse der rumänischen Familien an der Schulbildung in deutscher Sprache möglich war. Als Argument dafür zitiert sie

Gerold Hermann, der die Situation der deutschen Schule heutzutage im Rahmen des Siebenbürgischen Lehrertages 1992 folgendermaßen beschreibt:

„Was wir heute noch „deutsche“ Schule oder Schulabteilung nennen, ist nicht mehr als Unterrichtseinheit der deutschen Minderheit zu verstehen. Es ist in der Regel eine Schule (Abteilung) mit deutscher Unterrichtssprache, die mehrheitlich von rumänischen Schülern besucht wird, an der die rumänischen Lehrer in der Mehrheit sind. Entsprechendes gilt für die Kindergärten. Trotzdem hat die deutsche Minderheit sonderes Interesse an der Erhaltung dieser Schulen und Kindergärten. Ohne die rumänischen Schüler und Lehrer wäre es gar nicht möglich, den Unterricht in deutscher Sprache aufrechtzuerhalten. Solange diese Schulen bestehen, sind die auch für die deutschen Kinder da, zu dem führt der deutschsprachige Unterricht rumänischer Jugendlicher dazu, dass diese der deutschen Minderheit gegenüber meist ein positives, nicht von Vorurteilen geprägtes Verhalten entwickeln.“⁵

Im Zusammenhang mit der Beschreibung des Schulwesens fügt Iunesch hinzu, dass die Erhaltung der „deutschen“ Schulen eine Öffnung Rumäniens im Hinblick auf ein vereintes Europa darstellen könnte. Nach dem Beitritt Rumäniens zur EU haben viele deutsche Unternehmen Filialen in Rumänien eröffnet, daher stellt das deutsche Bildungssystem in Rumänien ein gutes Angebot für die deutschen Familien dar, die aus beruflichen Gründen nach Rumänien umziehen müssen.

Nach der Wende 1989 ist das Sprachniveau der Schüler der deutschen Abteilung immer schlechter geworden. Nach einer Umfrage, woran die schwache Qualität an den Sprachkenntnissen der Schüler liege, hat man immer eine monokausale Erklärung gegeben, und zwar die ethnische Zusammensetzung. Allerdings stellt man sich die Frage, warum das Sprachniveau der Schüler von Generation zu Generation nachlässt, wenn die ethnische Zusammensetzung nach der Wende die gleiche ist, d. h., dass mehr als 90 Prozent zur rumänischen Ethnie gehören.

Um diese monokausale Erklärung zu bekämpfen, bezieht sich Iunesch wieder auf den historischen Hintergrund und entdeckt, dass die ethnische Zusammensetzung beginnend mit dem 19. Jahrhundert nicht mehr homogen in den deutschen Schulen war. Sie findet in den Schulberichten des Direktors Johann Göbbel, dass in Hermannstadt zwischen 1851 und 1953 ein Viertel der eingeschriebenen Schüler rumänischer Nationalität war. Auch König erwähnt, dass die deutschen Gymnasien auch von nichtdeutschen Schülern besucht wurden, die rumänischen Schüler stellten zum Beispiel 1850 in Mühlbach ein Drittel der Schüler dar. Allerdings wurde der Zugang der rumänischen Schüler zur Bildung in deutscher Sprache in der kommunistischen Zeit erschwert, aber auch unter diesen Umständen waren ungefähr 30 Prozent bis 40

Prozent der Schüler rumänischer Volkszugehörigkeit.⁶ Nach der Wende gab es einen Umsturz der Prozentsätze, sodass die Mehrheit aus rumänisch-stämmigen Schülern bestand, wobei die Nachfrage der rumänischen Eltern nach deutschsprachigem Unterricht immer mehr stieg. Anhand dieser Daten ist die monokausale Erklärung für die schwachen Sprachkenntnisse der Schüler nicht mehr plausibel, da die rumänischen Schüler vor der Wende mit der deutschen Sprache auch nur in der Schule konfrontiert wurden. Unter diesen Umständen gilt die ethnische Zusammensetzung als keine mögliche Erklärung für die Verschlechterung der Sprachkenntnisse bei den Schülern nach der Wende.

In ihrer Studie setzt sich Iunesch mit der Sprachkompetenz der Schulanfänger auseinander, sodass sie die Gründe erforscht, die zu den mangelnden Sprachkenntnissen der Schüler führen.

„In acht der fünfundzwanzig Schulanfängerklassen der letzten vier Jahre, mit einer Schüleranzahl zwischen achtzehn und fünfunddreißig Schülern, sprachen der Beurteilung der Lehrerinnen entsprechend nur wenige oder keine Kinder gut Deutsch und es verstanden einige den Unterricht. In den restlichen Klassen sprachen einige einzelne Wörter und einfache Sätze, verstanden jedoch viele den Hergang des Unterrichts.“⁷

Daraus kann man erkennen, dass die Schüler sich kaum auf Deutsch ausdrücken können, was bedeutet, dass Deutsch für die Schulanfänger eine Fremdsprache ist. Laut Daten der Studie von Iunesch können viele von ihnen global verstehen, was die Lehrerin ihnen mitteilt, aber die Sprachproduktion ist kaum entwickelt. Allerdings vergleicht Iunesch die Stundenanzahl, die am Goethe-Institut für das Erreichen der Niveaustufe C1 ausreichen würden, mit der Stundenanzahl der Schüler an einer deutschen Schule, und stellt fest, dass die Schüler mit drei Stunden Sprachkontakt pro Tag schon im zweiten Schuljahr die Niveaustufe C2 erreichen müssten. Nach 1062 Stunden intensiven Sprachkontakt können die Schüler, die am Ende der zweiten Klasse sind, kaum einen richtigen Satz bilden. Iunesch erhebt die Tatsache hervor, dass die Vorgaben des Goethe-Institutes international erprobt sind, und zwar nach 1000 bis 1200 Stunden sollten die Lerner die Niveaustufe C2 erreichen, allerdings können die Zwölftklässler nach acht Jahren mit deutscher Unterrichtssprache mit ungefähr vier Stunden Sprachkontakt pro Tag, d.h., nach 5760 Stunden Sprachkontakt, abgesehen von den Nachhilfestunden, kaum die Niveaustufe C1 aufweisen. Wenn die Auswanderung der muttersprachlichen Schüler und die Beschränkung des Sprachkontaktes auf die Unterrichtszeit als Gründe für die schwache Qualität der Sprachkenntnisse der Schüler ausgeschlossen wurden, bleibt nur eine einzige Variante übrig: die Qualität beziehungsweise die Gestaltung des Sprachunterrichts.



Das deutsche Schulsystem erwartet ein muttersprachliches Niveau, obwohl mehr als 90 Prozent der Schüler rumänischer Nationalität sind. Daher erfolgt der Deutsch- beziehungsweise der Fachunterricht auf einer muttersprachlichen Ebene, weil die Sprachkenntnisse theoretisch vorhanden sind. Unter diesen Umständen werden in keiner Stunde die Sprachkenntnisse gefördert, sodass der Schüler seine sprachlichen Lücken nie schließen kann. In der Grundschule greift das Lehrpersonal nach der rumänischen Sprache, sodass sie sich bei den Kindern verständlich machen können, was Iunesch für falsch empfindet, weil sich die Schüler dessen bewusst werden, dass sie jederzeit auf Rumänisch kommunizieren können, und strengen sich nicht mehr an, auf Deutsch zu denken. Eine Sprache zu erwerben ist nicht leicht, deswegen werden die Schüler immer davon profitieren, ihre Muttersprache zu verwenden, wenn sie etwas schnell äußern wollen, weil die Grundschullehrerinnen ihnen das erlauben. In dem Moment, wo der Input bilingual ermittelt wird, verliert der Gebrauch der deutschen Sprache in der Einstellung der Schüler immer mehr an Bedeutung, sodass sie sich nicht mehr motiviert fühlen, die Sprache zu erwerben. Außerdem zeigt Iunesch in ihrer Studie, dass die Lehrerinnen ins Rumänische übersetzen, sodass die Schüler schneller den Inhalt verstehen. Es ist ihnen wichtiger, dass sie die theoretischen Lernziele erreichen, wobei sie den eigentlichen Spracherwerb vernachlässigen. Außerdem entdeckt Iunesch, dass die befragten Lehrerinnen keinen Unterschied zwischen den rezeptiven und produktiven Fertigkeiten machen, da das Testverständnis durch Nacherzählung überprüft wurde, was zwei verschiedene Fertigkeiten anspricht. Die Schüler werden zur Sprachproduktion gezwungen, obwohl sie nicht genug Input bekommen haben, deswegen werden sie nach dem Satzbau ihrer Erstsprache greifen, um den deutschen Satz zu äußern. Diese Tendenz führt zur Verfestigung von fehlerhaften sprachlichen Strukturen, die schwer zu verbessern sind. Laut Belyhl geht Verstehen vor Produzieren, weil die Lerner eine Schonzeit brauchen, in der es keinen Äußerungszwang gibt.⁸ Diese Idee wird von Diehl unterstützt: „Schulischer Unterricht (kann) Fossilisierungen [...] geradezu verursachen, und zwar dann, wenn sich ein Schüler oder eine Schülerin vom Rhythmus der schulischen Grammatikprogression überrollt fühlt.“⁹

Außerdem ist das Lehrpersonal in der Fremdsprachenforschung nicht genug ausgebildet, sodass die Unterrichtenden nicht genau wissen, wie sie den Kindern die deutsche Sprache beibringen sollen, und sie handeln instinktiv, wie sie es bei ihren eigenen Sprachlehrerinnen gesehen haben, d. h., durch Übersetzen.¹⁰ Aber der Fremdspracherwerb bedeutet keine Ersetzung eines sprachlichen Zeichens durch ein anderes sprachliches Zeichen, wie Belyhl feststellt, sondern „die sprachliche Referenz kann nur in einem Kontext sozialer Interaktion verstanden werden.“¹¹ Die Aspekte der

Fremdsprachenforschung werden weiterhin in diesem Artikel gründlicher beschrieben, da man die Mechanismen des Spracherwerbs berücksichtigen muss, um den Erfolg oder Misserfolg des Spracherwerbs zu analysieren.

3. Das Interview als Datenerhebungsmethode – Qualitative Interpretation

Mit dem Verfahren des Transkribierens kann man Daten qualitativer Art aus den Antworten der Schüler erheben. Zuerst haben sich die Schüler mit der Idee auseinandergesetzt, wie sie dazu gekommen sind, eine deutsche Schule zu besuchen. Die Mehrheit der Schüler erwähnten die Eltern und hoben die Tatsache hervor, dass die Eltern davon überzeugt sind, dass die deutsche Sprache ihnen eine bessere Zukunft versichere. Außerdem fügten sie noch hinzu, dass eine deutsche Schule ihnen ein muttersprachliches Niveau beibringen könne, was für ihre Zukunft einen großen Gewinn darstellen könnte. Die Eltern gehen davon aus, dass es selbstverständlich ist, ein deutsches muttersprachliches Niveau zu erreichen, wenn man eine deutsche Schule besucht. Sowohl die Eltern als auch die Schüler verstehen, dass die deutsche Schule einen intensiven Sprachunterricht anbietet, was nicht der Fall ist. Die deutsche Schule setzt voraus, dass die Schüler vor allem ab der 5. Klasse die Sprache schon beherrschen, sodass sie imstande sind, alle Fächer auf Deutsch zu verstehen und zu lernen. Der Deutschunterricht befasst sich jedoch mit dem Übermitteln von Informationen über die Literatur und die Grammatik der Sprache, ohne auf die Methoden des Spracherwerbs einzugehen. Allerdings verlassen sich die Eltern nur auf in der Schule erfolgten Spracherwerb, was aber zu beschränkten Sprachkenntnissen führt. Die ausreichende Quantität des Inputs wird mit dem Spracherfolg gleichgesetzt. Dieser eklatante Unterschied zwischen den Ansprüchen der Eltern und den Ansprüchen der Schule bewirkt, dass die Schüler diese Sprache nicht erfolgreich erwerben können. Einerseits betrachten die Eltern die Schule als ein Mittel für das Erwerben der deutschen Sprache, andererseits geht das deutsche Schulsystem davon aus, dass die Schüler wenigstens ein Fast-Muttersprachenniveau besitzen, doch beide Voraussetzungen stimmen mit der Realität nicht überein.

Im Zusammenhang mit der oben beschriebenen Situation steht auch die Einstellung der Schüler, dass Deutsch für sie eine Fremdsprache und gar keine Muttersprache sei. Bei derselben Frage, warum sie eine deutsche Schule besuchen, haben die Schüler immer wieder erwähnt, dass es wichtig sei, noch eine Fremdsprache außer Englisch auf einem guten Niveau zu beherrschen. Zuerst kann man bemerken, dass sie einen Vergleich mit Englisch gemacht haben, was bedeuten könnte, dass die beiden Sprachen sich in derselben Kategorie der Fremdsprachen befinden und manche hoben auch die Tatsache hervor, dass sie durch

das Besuchen einer deutschen Schule die Möglichkeit haben, eine zweite Fremdsprache auf das Niveau ihrer ersten Fremdsprache, d. h. Englisch, zu bringen. Die Schüler fühlen sich selbstsicherer, wenn es um Englisch geht, weil sie in ihrem Alltag mit der Sprache in Kontakt kommen. Außerdem suchen sie selber Situationen, wo sie Englisch hören können, indem sie sich englischsprachige Filme und Fernsehsendungen ansehen und englischsprachige Musik hören. Dann verknüpfen sie die Sprache mit Sachen, die ihnen Spaß machen. Im Gegensatz zu Englisch wird Deutsch, das fast nur in dem begrenzten Bereich der Schule vorkommt, mit den Dingen verknüpft wird, die verpflichtend sind und demnach nicht unbedingt Spaß machen. Folglich wird Deutsch von den Schülern als Fremdsprache empfunden, obwohl die Schüler ungefähr fünf Stunden pro Tag mit der Sprache konfrontiert werden, doch der Erfolg des Spracherwerbs liegt nicht in der Quantität des Inputs, sondern in der Qualität und in der Verwendung des Inputs im Alltag. Es spielt keine Rolle, wie viel und wie reich der Input ist, wenn er in dem unmittelbaren Alltag des Schülers nicht benutzt wird.

3.1. Das Sprachverhalten der Schüler während des Interviews

Wenn man das Sprachverhalten der Schüler während des Interviews analysiert, so kann man schnell feststellen, dass sie keine deutschen Muttersprachler sind. Sie sind nicht gewohnt, frei über ein alltägliches Thema zu sprechen. Auch wenn die Fragen inhaltlich sehr leicht waren und sich nur auf ihre Umwelt bezogen, hatten sie große Angst, frei zu sprechen, weil sie auf Deutsch sprechen mussten. Manche von den Schülern spürten das Bedürfnis, sich ständig zu rechtfertigen, dass sie Fehler machen, weil sie außerhalb der Schule kaum Deutsch sprechen. Im Gegensatz zu den leichten Fragen stand ihr lückenhafter Wortschatz, der eine mögliche Entspannung verhinderte, weil die Schüler sich sehr stark anstrebten, möglichst korrekte Sätze zu formulieren.

Sie schämten sich, dass ihnen die Wörter nicht einfielen, und zogen eher vor, kurze Antworten zu geben, obwohl sie vielleicht mehr erzählen wollten. Viele von ihnen begannen die Antworten mit „keine Ahnung“ und erst nachdem sie bemerkten, dass es von ihnen mehr erwartet wurde, fingen sie an zu stottern, um die Antwort doch noch fortzusetzen. Als sie aber gesehen hatten, dass ihre Fehler nicht verbessert wurden, trauten sie sich zu, ihre Ideen zu äußern, auch wenn das nur in isolierten Wörtern passierte. Außerdem verwendeten sie viele Signale zum Nachdenken, weil ihnen die Wörter auf Deutsch fehlten. Manche fragten auch nach der Übersetzung verschiedener Wörter. Außerdem wiederholten sie immer die letzten Wörter aus der Frage, um nach jeweiligen Wörtern und Satzstrukturen zu suchen. Es standen ihnen keine festen Strukturen

aus ihrem Alltag zur Verfügung, deswegen suchten sie nach Wörtern und formulierten die Aussagen nach dem rumänischen Satzbau, denn es war das einzige Hilfsmittel, das sie vorhanden hatten. Allerdings versuchten die Schüler mehr Information über sich zu übermitteln, indem sie Substantive oder Verben im Infinitiv auflisteten: Interviewer: „Wie sieht dein Tag aus, nachdem du aus der Schule kommst?“ Befragte: „Essen, schlafen, Hausaufgaben, auf Computer spielen und wieder schlafen.“ Diese Methode wurde von den meisten verwendet, damit sie nicht mehr an Konjugationen und an Deklinationen denken mussten. Freilich wurden sie letztlich durch andere Fragen herausgefordert, in ganzen Sätzen zu antworten, um zu sehen, welche Fehler sie am häufigsten begehen.

Aus ihren Aussagen konnte man feststellen, dass die Deklination der Substantive und der Adjektive zusammen mit den Präpositionen die Aspekte der Grammatik betraf, gegen welche sie am meisten verstoßen hatten. Sie hatten keine Zeit mehr, an die Regeln der Grammatik zu denken, und ließen sich von ihrem sprachlichen Instinkt leiten. Doch die Schüler haben keinen sprachlichen Instinkt in der deutschen Sprache entwickeln können, da sie nicht genug geübt hatten, um eine solche Kompetenz zu erwerben. In ihrer Rede denken sie nicht nur daran, was sie sagen, sondern viel mehr daran, wie sie es sagen, was laut Steven Pinkers Theorie gegen den Sprachinstinkt verstößt.¹²

Jeden Tag bekommen sie Input, aber sie kommen sehr selten dazu, die Sprache zu produzieren, daher können die Schüler ohne ständiges Wiederholen keine Fähigkeiten erlernen. Jedoch greift der sprachliche Instinkt der rumänischen Sprache ein, der die Aussagen der Schüler so stark beeinflusst, dass sie eigentlich rumänische Sätze mit deutschen Wörtern formulieren. Der Ausdruck ist nicht üblich für einen deutschen Muttersprachler, da manche Strukturen wortwörtlich aus dem Rumänischen übersetzt wurden. Außerdem verwendeten sie manchmal rumänische Wörter mit einer deutschen Endung, ohne einzusehen, dass das Wort auf Deutsch gar nicht existierte, wie zum Beispiel: *die Programma* statt *der Lehrplan*, *die Materie* statt *das Fach*. Dadurch kann man feststellen, dass Deutsch keine Muttersprache für diese Schüler ist, aber auch keine Fremdsprache, eher eine Bildungssprache.

Während des Interviews konnte man immer spüren, dass die Schüler mehr sagen wollten, aber aus Mangel an Wortschatz beschränkten sie sich nach vielem Nachdenken bis zuletzt auf Antworten wie „Ich weiß nicht“ oder „Alles gefällt mir“. Allerdings erinnerten sie sich manchmal an ein paar Wörter und setzten ihre Antwort fort, doch nachdem die eingefallenen Wörter ausgesprochen waren, bemerkten sie, dass sie sich in derselben Situation wie früher befanden, in welcher sie nicht mehr wussten, wie sie ihre Ideen auf Deutsch äußern konnten, sodass sie ihren Satz nicht mehr zu



Ende führten. Viele von ihnen benutzten sehr oft das Wort „soviel“ damit sie das Ende ihrer Aussage markierten, da sie ihre Idee nicht zu Ende bringen konnten. Doch bis sie das Wort „soviel“ aussprachen, fielen ihnen noch ein paar Wörter ein, die sie zu dem bestimmten Thema benutzen könnten, und setzten nach diesem „soviel“ die Idee fort. Jedoch dauerte es nicht lange, bis sie den Grund ihres mit Wörtern gefüllten Säckchens erreichten, und wiederholten diese Schlussformel „soviel“.

Ein anderes Phänomen, das in der Rede der Schüler auftaucht, ist das Wiederholen der Wörter. Während sie eine Idee äußerten, fiel es ihnen auf, dass ihre Antwort zu einfach klang, und spürten das Bedürfnis, die Aussage zu vervollständigen, doch ihr Wortschatz verhinderte sie daran und dann wiederholten sie die vorhergesagten Wörter: Interviewer: „Was kannst du über deine Schule sagen?“, Befragte: „Sie ist rein und ich freue mich, dass ich in der 5. Klasse bin und die Schule ist so rein.“ Diese Schülerin drückte zuerst aus, dass die Schule rein sei, doch weiterhin wollte sie ihre Antwort ausführlicher gestalten und setzte fort, dass sie sich freue, in der 5. Klasse zu sein, was gar nicht Thema der Frage war. Diese Fortsetzung hätte einen Sinn gehabt, wenn sie ihre Aussage insofern begründete, dass die Eigenschaften der Schule hervorgehoben wurden. Allerdings merkte die Schülerin, dass eine Begründung folgen musste, und sie wiederholte die Idee mit der Sauberkeit der Schule. Dieser Aspekt zeigt, dass diese Schüler nicht daran gewöhnt sind, ihre Meinungen zu äußern, weil sie nicht oft die Möglichkeit haben, zu Wort zu kommen, daher entwickelt sich eine Sprechangst, die zu sinnlosen oder wiederholten Satzstrukturen führt.

In diesem Zusammenhang macht sich auch die Häufigkeit der Wörter „schön“ und „gut“ bemerkbar. Die Mehrheit der Antworten auf die Frage: „Was würdest du über deine Schule sagen?“ bestand daraus, dass ihre Schule „schön“ sei und dass ihre Lehrer „gut“ seien. Allerdings versuchten viele von ihnen andere Wörter zu finden, da sie auch einsahen, dass diese beiden Wörter eine viel zu allgemeine Bedeutung hatten, und sie strengten sich an, genauere Adjektive zu finden oder sogar Ausdrucksformen, die ihren Gedanken entsprachen. Nach vielen Signalen zum Nachdenken und nach langen Pausen kam das Wort „schön“ als Rettung aus der schweren Situation, da keine Wörter zur Verfügung standen. Manche verwendeten diese Wörter, um Zeit zu gewinnen, noch an andere zu denken, und setzten mit einer neuen Idee fort. Wenn man diese Schüler nach der Erklärung dieser zwei Wörter im Zusammenhang mit dem angesprochenen Thema fragte, dann war es offensichtlich, dass diese zwei Wörter weit entfernt von ihren eigentlichen Einstellungen waren, und dass sie vielleicht nur als Floskeln verwendet wurden, da sie nicht imstande waren ihre Bedeutungen in den bestimmten Kontexten darzulegen.

Im Übrigen bemühten sich die Schüler, ihre Aussagen

zu ergänzen, aber es kamen nur Äußerungen ohne Logik heraus, da sie sich so viel auf die Form ihrer Aussage konzentrierten, dass sie nicht mehr den Inhalt beachteten, und daher konnte man als Ansprechpartner gar nicht verstehen, was der Schüler meinte. Es ist bemerkenswert, dass diese Schüler ihrer sinnlosen Aussagen bewusst waren, und fügten am Ende hinzu „oder so was“, um zu zeigen, dass ihre Äußerungen nicht mit ihren Gedanken übereinstimmten, aber sie hatten keine anderen Wörter und Strukturen gefunden, um den eigentlichen Inhalt ihrer Aussagen zu vermitteln.

Weiterhin nehmen sich die jüngeren Schüler mehr Zeit zum Nachdenken als die älteren Schüler, denen es unangenehm ist, den Ansprechpartner so lange auf eine Antwort warten zu lassen. Doch diese langen Pausen zwischen den einzelnen Wörtern bringen den Ansprechpartner in eine seltsame Lage, da er nicht genau weiß, ob der Schüler die Frage verstanden hat, ob er noch fortsetzen wird oder ob der Interviewer eingreifen soll, um die Frage zu wiederholen oder um eine andere zu stellen. Bis sie einen ganzen Satz formulieren, vergeht viel Zeit, da sie nach jedem ausgesprochenen Wort eine kurze Pause machen, um nach dem nächsten Wort zu suchen. In 20 Sekunden sprach ein deutscher Muttersprachler 58 Wörter aus, während ein rumänischer Schüler zu derselben Frage und auch innerhalb von 20 Sekunden nur 22 Wörter äußerte. In der Transkription wurden nur die Pausen markiert, in welchen sie nach Wörtern suchten, ansonsten musste fast nach jedem ausgesprochenen Wort eine Pause markiert werden, da sie ein sehr schwerfälliges Ausdrücken zeigten.

Die deutsche Aussprache bei den Schülern stellt auch einen wesentlichen Hinweis dar, dass sie keine deutschen Muttersprachler sind und es liegt nicht an ihrem Akzent, sondern an der Flüssigkeit ihres Aussprechens. Viele Schüler sprachen leichte Wörter falsch aus, wobei sie auch selber den Fehler erkannten, und versuchten das Wort richtig zu wiederholen. Zuerst betrachtete ich diesen Fehler als Zeichen der Aufregung und habe nicht so viel Wert daraufgelegt, aber nachdem mehrere Schüler diesen Fehler begangen hatten, setzte ich mich mit der falschen Aussprache genauer auseinander. Die Schüler sind nicht daran gewöhnt, auf Deutsch zu sprechen, deswegen sind ihre Sprechorgane mit den deutschen Wörtern nicht sehr vertraut, und sie stottern, wenn sie leichte deutsche Wörter aussprechen wollen, weil das Aussprechen dieser Laute wahrscheinlich gegen ihren Sprachinstinkt verstößt.

Die Sprechorgane haben sich an bestimmte Laute gewöhnt, die sie ständig viele Male pro Tag in einer bestimmten Aneinanderreihung produzieren.¹³ Die deutschen Wörter gehören nicht zu der Routine ihrer Aussprache, daher braucht das Gehirn mehr Zeit, um diese zu verarbeiten, sodass die Sprechorgane sie richtig aussprechen. Der Schüler befindet sich dann in der Situation, in welcher ihm die Wörter einfallen,

doch er stottert beim Aussprechen dieser Wörter, da er die eingefallenen Wörter so schnell aussprechen will, wie er es in seiner Muttersprache macht, doch sein Gehirn wurde nicht trainiert, die deutschen Laute schnell auszusprechen, sodass die Wörter nicht richtig artikuliert werden. Er staunt, wenn er seine Aussprache hört, da er sich nicht erklären kann, wie es möglich ist, so ein leichtes Wort falsch auszusprechen, und verbessert sich auf der Stelle. Beim Lautlesen stoßen die Schüler nicht auf solche Schwierigkeiten, denn die Buchstaben stehen ihnen beim Lautlesen vor den Augen, d. h. sie haben ein visuelles Hilfsmittel, doch beim freien Sprechen ist es nicht der Fall und die Wörter werden aus ihrem Gedächtnis hervorgerufen. Das Lautlesen wird im Deutschunterricht viel geübt, daher kommt das Stocken in der Aussprache unerwartet und die Schüler finden sich schwer damit ab.

Das Gehirn führt in diesem Fall zwei Vorgänge durch, einerseits bemüht es sich den passenden Wortschatz in einer Fremdsprache zu aktivieren, und andererseits muss es auch auf eine Phonetik achten, die ihm nicht üblich ist. Im Falle einer Muttersprache wären diese Vorgänge gar nicht ermüdend oder sogar kaum spürbar, doch in dem Moment, wenn das Aussprechen der Wörter eine Anstrengung bedeutet, kann man feststellen, dass die jeweilige Sprache nicht genug eingeübt wurde. Das liegt daran, dass die Schüler sehr wenig zu Wort kommen, sodass sie einen reichen passiven Wortschatz aber einen sehr lückenhaften aktiven Wortschatz besitzen, der nicht nur inhaltlich, sondern auch von der Aussprache her offenbart wird.

Dieser eklatante Unterschied zwischen dem passiven und aktiven Wortschatz wird auch von den Schülern selbst nachvollzogen, da sie immer wieder lachen, wenn sie ihre komischen Aussagen hören. Wenn ihnen keine passenderen Wörter einfallen, dann ergänzen sie ihre Lücken mit Wörtern, die sie parat haben, auch wenn sie gar nicht zum Kontext passen, nur um die langen Sprechpausen zu kürzen. Sie sehen ein, dass ihre Äußerungen nicht mit ihrer Absicht übereinstimmen und lachen, weil sie nichts ändern können. Sie wissen, dass ihre Aussagen keinen Sinn ergeben oder dass ihre Wörter gar nicht trefflich sind. Sie zeigen das durch ihr Lachen, aber ihr aktiver Wortschatz kann ihnen nicht helfen und sie bleiben nur mit dem Feststellen, dass ihre Äußerung fehlerhaft war, ohne etwas dagegen tun zu können. Diese Situation entwickelt bei diesen Schülern nur Frustrationen gegenüber dem Gebrauch der deutschen Sprache.

Der Widerspruch zwischen den erwarteten Voraussetzungen im deutschen Schulsystem in Rumänien mit der eigentlichen Realität bezüglich der Sprachkenntnisse der Schüler führt zu der Situation, dass sowohl die Lehrer als auch die Schüler mehr auf die Form ihrer Aussagen als auf den Inhalt achten. Während des Interviews verbesserten sich die Schüler oft, da sie jede ausgesprochene Aussage

überprüfen wollten, auch wenn der Sinn der Aussage verloren ging. Diese ständige Selbstverbesserung zeigt die Unsicherheit der Schüler gegenüber ihren Sprachkenntnissen und hebt die Tatsache hervor, dass sie in solchen Maßen formorientiert sind, dass sie den Inhalt völlig vernachlässigen. Die Kohärenz und die Themenbezogenheit ihrer Aussage spielen für sie keine wichtige Rolle, solange der Satz grammatikalisch korrekt formuliert wird, deswegen legen sie den Wert auf die Korrektheit der ausgesprochenen Aussage anstatt auf eine ausführliche und passende Fortsetzung ihrer Idee.

3.2 Ursachen für ihr nichtmuttersprachliches Sprachverhalten

Bei diesen Schülern findet auch das Phänomen der Fossilisation statt, indem sie sich fehlerhafte Strukturen gemerkt haben, die sie nicht mehr verbessern können.

„Fossilizable linguistic phenomena are linguistic items, rules, and sub-systems which speakers of a particular L1 tend to keep in their interlanguage relative to a particular target language, no matter what the age of the learner or amount of explanation and instruction he receives in the target language“.¹⁴

Die Schüler haben die Tendenz, eher fehlerhafte Strukturen in ihrem Gedächtnis zu speichern, obwohl sie auch mit den richtigen Strukturen in Kontakt kommen. Die Verknüpfungen mit ihrer Muttersprache tragen dazu bei, dass diese Schüler die deutsche Sprache durch die Perspektive der Muttersprache betrachten, was natürlich zu fehlerhaften Aussagen führt.

Im Rahmen der durchgeführten Interviews bei den Altersgruppen 10–18 Jahre konnte man feststellen, dass es Fehler gibt, die von den Schülern ständig begangen werden, obwohl diese grammatischen Strukturen im Laufe der Schuljahre viel geübt wurden. Der Grund dafür kann durch das Phänomen des Fossilisierens erklärt werden. Wie Selinker deutlich macht, kommen Interferenzen aus der Muttersprache vor, die die Sprachproduktion des L2 Lerners beeinflussen.

Dieses Phänomen fand aber bei verschiedenen Satzstrukturen statt, weil die Schüler sich verschiedene feste Wortverbindungen unvollständig eingepägt haben. Da der Unterricht in deutscher Sprache ihnen keine Alltagssprache anbietet, werden sie einmalig mit verschiedenen Strukturen konfrontiert, die in verschiedenen Kontexten auftauchen, ohne aber automatisiert zu werden. Der Wortschatz wird einigermaßen im Gedächtnis gespeichert, doch das hilft bei der Sprachrichtigkeit nicht, da sie den erlernten Wortschatz mit dem Satzbau aus der Muttersprache verwenden. Diese Situation führt dazu, dass sie sich nicht mehr genau an die gelernten Strukturen erinnern, und sie verwenden nur Teile davon oder versuchen mit ihrem



bisher erworbenen Wortschatz die Lücken der festen Satzverbindung zu ergänzen. So prägen sich fehlerhafte Satzstrukturen in ihrem Gedächtnis ein, und die Schüler greifen immer wieder nach diesen Strukturen, ohne wahrzunehmen, dass ihre Äußerungen Fehler enthalten. Während eines Interviews erinnerte sich ein Schüler an das Verb „unterhalten“ und verwendete dreimal die Struktur „ich unterhalte mit“ ohne das Reflexivpronomen „sich“, weil er sich möglicherweise diese Wortverbindung ohne das Reflexivpronomen gemerkt hatte. Außerdem wird die Präposition „mit“ bei der Mehrheit der Schüler von dem Brukenthal-Gymnasium mit Akkusativ verwendet: „mit meine Eltern“, „mit meine Kollegen“, „mit meine Schwester“ usw. Obwohl sie von den Lehrern immer wieder mündlich verbessert werden, begehen sie dieselben Fehler. Diese zwei Beispiele bestätigen die Theorie von Selinker, dass die Quantität des Inputs bei einem solchen sprachlichen Phänomen nicht viel hilft, weil die Lerner ohne eine genaue Erklärung grammatische Strukturen aus ihrer Muttersprache in der Fremdsprache aktivieren.

In dieser Hinsicht sind auch die „falschen Freunde“ zu erwähnen. Falsche Freunde sind Wörter, die nach der Form her mit der Muttersprache der Schüler ähneln, doch sich in der Bedeutung unterscheiden lassen.¹⁵ Wegen des Zeitmangels greifen die Schüler nach allen möglichen Hilfsmitteln, um deutsche Sätze zu formulieren, und benutzen deutsche Wörter, die im Rumänischen ähnlich klingen, aber mit der rumänischen Bedeutung.

Die Künstlichkeit ihrer deutschen Sprachkenntnisse ergibt sich auch aus der Tatsache, dass sie keine umgangssprachlichen Wendungen kennen. Sie haben diese umgangssprachlichen Wendungen kaum gehört, da sie die Sprache erst in der Schule besser gelernt haben. Allerdings versuchen die Schüler rumänische umgangssprachliche Wendungen ins Deutsche zu übersetzen, was aber im Deutschen gar keinen Sinn ergibt, wie zum Beispiel „Gerne für nichts“, „Ich bin gut“, „Mir kam die Idee nicht“ u. a. Alle diese Wendungen sind verständlich, wenn man sie zuerst auf Rumänisch übersetzt, aber ein deutscher Muttersprachler würde diese Strukturen für seltsam halten. In diesem Zusammenhang fehlen den Schülern auch bestimmte Redewendungen, die in verschiedenen sozialen Kontexten zu gebrauchen sind, deswegen versuchen sie die Lücken mit den rumänischen Redewendungen zu ersetzen, was zu sinnlosen Sätzen führt. Sie entwickeln eine Unsicherheit bezüglich ihrer produzierten Sätze, da sie nicht genau wissen, ob ihre Aussagen einen Sinn in der deutschen Sprache haben, und sprechen oft die Wörter „so zu sagen“ oder „oder so was“ aus, um zu zeigen, dass sie nicht sicher sind, ob ihre Mitteilung verständlich ausgedrückt wurde.

Die Sprachkenntnisse der Schüler erreichen ein Niveau, das schwer zu überschreiten ist. Sie bereichern ihren Fachwortschatz doch manche fehlerhaften

Strukturen in ihrer Sprachproduktion bleiben trotz der Quantität des Inputs bis zu der zwölften Klasse behalten.

4. Fazit

Mit der vorliegenden Arbeit hat man feststellen können, dass die rumänischen Schüler der deutschen Abteilung Schwierigkeiten in der mündlichen Kommunikation haben, weil sie über mangelnde Sprachkenntnisse im Bereich des Alltags verfügen. Der Gebrauch der deutschen Sprache außerhalb der Schule ist sehr begrenzt und kaum anzutreffen, daher beschränkt sich der Zugang zur deutschen Sprache auf die Schulzeit. Obwohl der Spracherwerb bei diesen Schülern alle wichtigen Faktoren beachtet, die zu einem erfolgreichen Spracherwerb führen, d. h. optimales Alter für den Erwerbsbeginn, ein erhebliches Ausmaß an Input, gelingt es den Schülern nicht, sich problemlos in alltäglichen Gesprächen auszudrücken, sodass sie nicht einmal ein Fast-Muttersprachenniveau aufweisen können. In diesem Zusammenhang verschärft sich der Unterschied zwischen der Quantität und Qualität des Inputs, da die Schüler vier bis fünf Stunden pro Tag mit der deutschen Sprache konfrontiert werden, trotzdem drücken sie sich sehr schwerfällig aus.

Unter diesen Umständen ist die Frage, *w i e viel sie Deutsch hören* von keiner großen Relevanz, sondern *w a s sie in deutscher Sprache hören*. Jede Stunde hören sie verschiedene Fachbegriffe, die sie für die schriftlichen oder mündlichen Evaluationen auswendig lernen und die sie nach den Evaluationen schnell vergessen.

Auch bietet der Deutschunterricht keine Möglichkeit für die mündliche Kommunikation, da er sich entweder mit gehobener Literatur oder mit einer detaillierten Grammatik befasst. Die Deutschstunden werden in Literatur- beziehungsweise in Grammatikstunden eingeteilt, wobei sich die Grammatikstunden viel mit der Metasprache auseinandersetzen. Die Schüler kennen alle theoretischen Aspekte der Grammatik, können sie in schriftlichen Übungen auch zum Teil richtig anwenden, aber wenn sie freisprechen müssen, dann sind die Regeln nicht mehr vorhanden, und sie haben nicht genügend Zeit, um während des Sprechaktes die Theorie in Erinnerung zu rufen.

Anhand der erhobenen Daten komme ich zu dem Schluss, dass die rumänischen Schüler, die eine deutsche Schule besuchen, kein Muttersprachenniveau aufweisen können, weil Deutsch für sie nur eine Pflichtsprache ist, durch welche sie die Informationen in verschiedenen Fächern in der Schule speichern und wiedergeben. Allerdings ist es aber auch keine Fremdsprache, weil sie mit dem Spracherwerb sehr früh begonnen haben und vor allem weil sich der Lernprozess von einem expliziten Fremdspracherwerb unterscheidet. Zwar entwickeln sie ihre Sprachkenntnisse, indem sie täglich viel fachlichen Input in deutscher Sprache erhalten,

aber niemand kümmert sich um das eigentliche Aneignen der Sprache und später um die Förderung der Sprachkenntnisse, weil die Schule eine deutsche Unterrichtssprache anbietet, was voraussetzt, dass die Schüler über die erwarteten Sprachkenntnisse schon verfügen, um im Unterricht zurechtzukommen.

Die Schüler kommen mit erworbenen Sprachkenntnissen aus der Grundschule, aber ihr Sprachniveau entspricht keineswegs einem Muttersprachenniveau, sie nähern sich im besten Fall der

Niveaustufe B1-B2. Im Laufe der Gymnasialjahre findet kein eigentlicher gesteuerter Spracherwerb mehr statt, deshalb müssen die Schüler allein Strategien finden, die ihre Sprachkenntnisse fördern. Freilich erweitern die Schüler ihren fachlichen Wortschatz, aber ihre Sprachkenntnisse werden im geringen Maße gefördert. Unter diesen Umständen kann sich das Sprachniveau der Schüler weder in die Kategorie der Muttersprache noch in die der Fremdsprache eingliedern lassen, weil der Erwerb andere Eigenschaften vorweist.

Notes

1. Gădeanu, *Wie Deutsch ist unser Deutsch?*
2. Iunesch, *Erfolg und Misserfolg des Spracherwerbs*, 12.
3. Henrici, *Methodologische Probleme*, 104.
4. Iunesch, *Erfolg und Misserfolg des Spracherwerbs*, 13
5. Ibid.
6. König.
7. Iunesch, *Erfolg und Misserfolg des Spracherwerbs*, 130.
8. Bleyhl, *Die Defizite des traditionellen Fremdsprachenunterrichts*, 6.
9. Diehl, *Grammatikunterricht*, 356.
10. Iunesch, *Erfolg und Misserfolg des Spracherwerbs*, 130.
11. Tomasello, *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens*, 117.
12. Pinker, *The Language Instinct*, 1-12.
13. Pinker, *The Language Instinct*, 1-12.
14. Selinker, *Interlanguage*, 215.
15. Seelbach, *Falsche Freunde*, 5.

Bibliography

- Abrahamsson, Niclas, and Hyldenstam, Kenneth. "Age of Onset and Nativelikeness in a Second Language: Listener Perception Versus Linguistic Scrutiny." *Language Learning* 59 (2009): 249-306.
- Aguado, Karin. *Imitation als Erwerbsstrategie. Interaktive und kognitive Dimensionen des Fremdspracherwerbs*. PhD diss. University of Bielefeld, 2002. <https://karin.aguado.de/wp-content/uploads/2020/02/imitationalserwerbsstrategie-pdf.pdf>.
- Aguado, Karin. *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung*. Hohengehren: Schneider, 2000.
- Ahrenholz, Bernt, Dimroth Christine, Lütke Beate, and Rost-Roth Martina. *DaZ-Forschung. Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit und Migration*. Berlin: De Gruyter, 2012.
- Bleyhl, Werner. "Die Defizite des traditionellen Fremdsprachenunterrichts oder: Weshalb ein Paradigmenwechsel, eine Umkehr, im Fremdsprachenunterricht erfolgen muss." *Fremdsprachen lehren und lernen* 34 (2005): 45.
- Diehl, Erika, Helen Christen, Sandra Leuenberger, Isabelle Pelvat, and Therese Studer. *Grammatikunterricht: Alles für die Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer, 2000.
- Gădeanu, Sorin. "Wie Deutsch ist unser Deutsch? Auswirkungen des Bilingualismus auf das Deutsche in Rumänien." In *Conferința națională de bilingvism 16-17 iunie*, edited by Olga Murvai. Bucharest: Kriterion, 1997.
- Henrici, Gert. "Methodologische Probleme bei der Erforschung des Fremdspracherwerbs." In *Zur Methodologie der empirischen Fremdsprachenforschung*. Baltmannsweiler, vol. 13, edited by Karin Aguado, 31-40. Hohengren: Schneider-Verlag, 2000.
- Iunesch, Liane Regina. *Erfolg und Misserfolg des Spracherwerbs an Schulen mit deutscher Unterrichtssprache in Rumänien*. Berlin: Peter Lang, 2012.
- König, Walter. *Thesen zur Bildungsrevolution bei den Siebenbürgen Sachsen*. Köln: Böhlau, 1996.
- Pinker, Steven. *The Language Instinct: How the mind creates language*. New York: Harper Collins, 1994.
- Seelbach, Heiko. *Was sind falsche Freunde*. Siegen. 2002. http://www.gesellschaftstherapie.de/extras/false_friends_2002.pdf.
- Selinker, Larry. "Interlanguage." *International Review of Applied Linguistics* 10 (1972): 215.
- Tomasello, Michael. *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition*. Frankfurt: Suhrkamp, 2002.