

DER FREMDSPRACHENVERLUST : EINE EMPIRISCHE STUDIE BEIM UNIVERSITÄREN LERNEN DES DEUTSCHEN

Bahar ALBAYRAK

Ass. Prof. Dr. Ergün SERİNDAG
Abteilung für Deutschlehrerausbildung
Universität Çukurova

ÖZET

Bu çalışmada Çukurova Üniversitesi Almanca Öğretmenliği hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil kaybı teorik ve deneysel bağlamda tartışılmaya çalışılmıştır. Çalışmanın deneysel kısmında problem cümlelerine yanıt aranması ve elde edilen verilerin dayanılması koşuluyla önemli ölçüde yabancı dil kaybının meydana geldiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil kaybı, Unutma, Unutma teorileri, Yabancı dil kaybı araştırmaları.

ZUSAMMENFASSUNG

In dieser Arbeit wurde der Fremdsprachenverlust bei den Studierenden der Universität Çukurova (Adana), in der Vorbereitungsklasse an der Abteilung für Deutschlehrerausbildung, theoretisch und empirisch beleuchtet. Im empirischen Teil der Arbeit wurden die zusammenhängenden Fragestellungen und deren Beantwortung anhand einer Datenerhebung offen dargelegt. Das Ergebnis zeigt, dass es zu einem wesentlichen Fremdsprachenverlust kam.

Schlüsselwörter: Fremdsprachenverlust, Vergessen, Vergessenstheorien, Fremdsprachenverlustforschung.

EINLEITUNG

Das schnelle Vergessen von einmal erlernten Fremdsprachenkenntnissen war schon immer ein wichtiges Thema für die Lehrenden und Lernenden einer Fremdsprache. Dieser negative Zustand führt dazu, dass sich zum einen die Lernenden sich darüber beschwerten, dass sie viel gelernt und viel Zeit dazu gebraucht haben und andererseits auch die Lehrenden müssen sich mit diesem Problem im ersten Unterricht im neuen Semester auseinandersetzen. Im allgemeinen ist man sich darüber einig, dass das "Wissen flüchtig [ist]. Wird es längere Zeit nicht aktiviert, verändert es seine Gestalt oder gerät in Vergessenheit. Dies gilt auch für Fremdsprachenkenntnisse" (Müller, 1995, s.5).

Fast jeder ehemalige Schüler, der während seiner Schulzeit eine oder mehrere Fremdsprachen gelernt hat kennt das Phänomen des Vergessens aus eigener Erfahrung. Je länger der Unterricht zurückliegt und je weniger die Fremdsprache angewendet wird, desto stärker ist der Eindruck des allmählichen Verfalls der Fremdsprachenkenntnisse. Weiß (1992) bezeichnet diese Situation ganz einfach nach seiner Devise: „Use it or lose it“ (Weiß, 1992, s.119).

Obwohl unser Gedächtnis ständig im Einsatz ist, kommt es dazu, dass bei den drei Stufen Enkodieren, Speichern und Abrufen von Informationen ein Fehler auftritt. Dieser Fehler ist also das Vergessen, so zu sagen ein *natürlicher Sprachverlust*. Dies sollte nicht mit dem pathologischen Sprachverlust z.B. *Aphasie* verwechselt werden, weil unter Aphasie „der Verlust bzw. die schwere Beeinträchtigung der Sprache, die durch hirnganische Erkrankungen verursacht“ (Teuber, 1996, s.76) verstanden wird. Das Vergessen bedeutet den Abbau bzw. den Ausfall von Gedächtnismaterial. Als empirischer Begriff ist dieses Phänomen „nicht mehr erinnern, nicht reproduzieren können oder nicht wieder erkennen von früheren Bewussthalten“ (Häcker; Stapf, 2004, s.1001).

Theorien und Hypothesen für das Vergessen

Das Phänomen *Vergessen* wird in der Fremdsprachenverlustforschung im Rahmen verschiedener gedächtnispsychologischer Vergessenstheorien behandelt, die zu diesem Verlust im Gedächtnis führen können. Die Entwicklung dieser Theorien fing bereits Ende des 19. Jahrhunderts mit Ebbinghaus (1885) und seiner Vergessenskurve an. Aus Ebbinghaus' Forschung entwickelte sich die *Spurenerfalltheorie (decay theory)* als erste Vergessenstheorie. Die Spurenerfalltheorie erklärt das Vergessen als Spurenerfall in der Erinnerung durch den Lauf der Zeit (vgl. Müller, 1995, s.26). Die vergangene Zeit seit dem Lernen gilt hier als der entscheidende Faktor für den Umfang des Vergessens. Die Stärke der Gedächtnisspuren zerfällt kontinuierlich mit der Zeit, falls nicht versucht wird, das Gelernte z.B. durch Wiederholung zu festigen (vgl. Pethes; Ruchatz, 2001, s.624).

Diesem Modell von Ebbinghaus steht die behavioristische *Interferenztheorie* von Baddeley (1986) gegenüber. Er meinte, dass die Zerfalltheorie schwer zu überprüfen ist, weil es so etwas wie – Informationsleere - Zeit nicht gibt, und führt weiter, dass das Vergessen eher durch Interferenz als den Abbau der Gedächtnisspur verursacht wird (vgl. Baddeley, 1986, s.60). Die Interferenztheorie geht davon aus, dass das Vergessen als Folge von Überlagerung durch anderes, vergangenes oder zukünftiges Wissen entsteht (vgl. Baddeley, 1986, s.59). Man unterscheidet innerhalb dieser Theorie zwischen *proaktiver und retroaktiver Interferenz*. Allgemein bedeutet *proaktive Interferenz* die Beeinträchtigung einer Gedächtnisspur durch vorher stattgefundenes Lernen. *Retroaktive Interferenz* bedeutet, dass später Erlerntes die Gedächtnisspur für früher Erlerntes stört. Je größer die Ähnlichkeit des Lernmaterials, desto größer ist die Interferenz (vgl. Pethes; Ruchatz, 2001, s.624). Diese Erkenntnisse der Interferenztheorie sind von Bedeutung, da sie nicht nur versuchen, eine Erklärung für das Vergessen im Allgemeinen zu liefern, sondern sie erklären auch Fehler bzw. negative Interferenzen beim Fremdsprachenerwerb (vgl. Müller, 1995, s. 27).

Die meisten kognitiven Gedächtnismodelle seit Mitte der 60er Jahre basieren auf dem so genannten Informationsverarbeitungsansatz (*information processing approach*), dessen Entwicklung durch die Informations- und Computerwissenschaft beeinflusst wurde (vgl. Atkinson; Shiffrin, 1968; Craik; Lockhart, 1972; Craik; Tulving, 1975). Im Zusammenhang mit dem *information processing approach* ist die verbreitetste und in unserer Zeit meist akzeptierte Vergessenstheorie, die *Retrieval-Failure-Theorie*, entstanden. Nach dieser Theorie speichert das Gedächtnis die Informationen auf verschiedenen Kategorieebenen. Wenn das Prinzip, nach dem eine Information in

bereits bestehende Kategorien eingeordnet wurde, nicht mehr zugänglich ist, ist der Weg zu einer Information verbaut. Vergessen ist demnach die Unfähigkeit, eine einmal abgespeicherte Information wiederaufzufinden (vgl. Ashcraft, 1994, s.234ff; Kintsch, 1977, s.268f.; Loftus; Loftus, 1976, s.78; Lutz, 1994, s.221ff.; Spear; Ricco, 1994, s.85f.). Die Informationen sind nicht ausgelöscht, sondern der Zugang zu diesen Informationen ist versperrt oder blockiert (vgl. Feuerhake, Fieseler, Ohntrup, Riemer, 2004, s.3).

Mit der Entwicklung der Fremdsprachenverlustforschung auch in den 80er Jahren entstanden neben diesen Theorien auch erste Fremdsprachvergessenshypothesen. Drei große Hypothesen zum Sprachvergessen stehen zum gegenwärtigen Zeitpunkt in Konkurrenz miteinander (vgl. Müller, 1995, s.19). Diese sind: Die *Regressionshypothese* von Jakobson (1969), die *Linguistic-Feature Hypothese* von Andersen (1982) und die *Hypothese der affektiven Variablen* von Gardner (1972).

Die *Regressionshypothese* geht auf psychopathologische Untersuchungen im 19. Jahrhundert zurück. Sie besagt ganz grob: Was früh erworben wird, bleibt lange erhalten. Oder umgekehrt: Spät erworbene Fertigkeiten sind vom Verlust am ehesten bedroht (vgl. Jakobson 1969). Zwei Richtungen lassen sich zuordnen: die *Last learned-first forgotten- Hypothese* und die *Best learned- last forgotten- Hypothese* (vgl. Caramazza; Zurif, 1978, s.109f). Die *Last learned- first forgotten- Hypothese* der Regressionstheorie besagt, dass die sprachlichen Elemente, die zuerst gelernt wurden, zuletzt vergessen werden bzw. am längsten erhalten bleiben. Die *Best learned- last forgotten- Hypothese* betont die Intensität, die Qualität des Gelernten, nicht die Abfolge. Was am besten erlernt wurde, ist eher immun gegen das Vergessen. Das sprachliche Material, das so häufig wiederholt wurde, dass es automatisiert ist, wird mit größter Wahrscheinlichkeit länger behalten. Diese Interpretation stimmt mit der innerhalb der Informationsverarbeitungstheorie herausgebildeten *depth of processing-Theorie* nach Craik; Lockhart (1972) überein, die auch die Behaltungsleistung in Abhängigkeit von der Qualität des Lernens sieht (vgl. auch Craik; Tulving, 1975).

Die zweite Hypothese ist die *Linguistic-Feature Hypothese* von Andersen (1982), die offen darzulegen versucht, welche sprachlichen Elemente sich beim Fremdsprachenverlustprozess verändern.

„Eine der wichtigsten Fragen der Fremdsprachenverlustforschung besteht darin, ob und welche fremdsprachlichen Elemente und Fertigkeiten unterschiedlich verfallen“ (Schöpfer- Grabe, 1998, s.243) oder „welche Teile oder Ebenen einer Fremdsprache [sind] vergessensanfälliger als die andere“ (vgl. Müller, 1995, s.31). Der *Kontrast zwischen Erst- und Zweit-/Fremdsprache* als intersprachliche Variable, z.B. die Nähe der zwei konkurrierenden Sprachen (Deutsch-Englisch) spielt beim Verlust der verschiedenen fremdsprachlichen Fertigkeiten eine große Rolle. Entsprechend der von Andersen (1982) aufgestellten Hypothesen muss auf allen linguistischen Ebenen der Kontrast zwischen der Erst- und Zweit-/Fremdsprache berücksichtigt werden (vgl. Andersen, 1982). Der Grad des Kontrastes zwischen den beiden Sprachen spielte allerdings keine Rolle: „[...] although ‘contrast’ in general played its expected role, ‘degree of contrast’ did not, at least not as might have been expected on the basis of the interference theory: attrition did *not* increase with the subtlety of contrast” (Weltens, 1989, s.95).

In den 80er Jahren kam Gardner zu einem neuen Aspekt der Sprachverlustforschung durch die Motivationsforschung und zwar mit seiner *Hypothese der affektiven Variablen* bzw. *die affektive Variablenhypothese*. Es wurden sozio-affektive Faktoren wie Einstellung, Orientierung, Motivation berücksichtigt. Eine hohe Motivation fördert eine höhere Lernbereitschaft und eine noch intensive Anwendung der Fremdsprache (vgl. Gardner, Lalonde, Moorcroft, Evers, 1987, s.42). Eine positive Einstellung führt also zu einem garantierten Fremdspracherlernen und die negative Einstellung dagegen zu einem Fremdsprachverlust. In einer Studie über den Verlust der Französischkenntnisse von Kanadiern mit Englisch als Erstsprache während einer dreimonatigen Sommerpause bestätigen Gardner, Lalonde, Moorcroft, Evers (1987) ihre Hypothese, indem sie zu dem Ergebnis kommen, dass die Einstellung und die Motivation ein Faktor ist, der das erreichte fremdsprachliche Niveau sowie auch die Häufigkeit der Anwendung bestimmt (vgl. Gardner, Lalonde, Moorcroft, Evers, 1987, s.42).

Problemstellung

Seit Jahren äußern die Lehrkräfte der Abteilung für Deutschlehrerausbildung immer wieder, dass die Studierenden nach einem intensiven Deutschunterricht (in Grammatik, Textarbeit, Textproduktion und Mündlicher Kommunikation) in der Vorbereitungsklasse die deutsche Sprache gut erlernen; aber nach den Sommerferien zeigt sich, dass sie fast alles vergessen und so im ersten Semester der Deutschlehrerausbildung Schwierigkeiten haben. Vor diesem Hintergrund wird in dieser Arbeit versucht, offen darzulegen, ob es eine signifikante Differenz zwischen den fremdsprachlichen Wissen und dem Können nach der Lernphase (vor den Sommerferien) und Anfang des ersten Semesters (nach den Sommerferien) gibt. In einem weiteren Schritt wird mit Hilfe der Textproduktion und Wortschatzprüfung versucht die Bedeutung der L2 (Englisch) bei dem Verlust der L3 (Deutsch) zu zeigen, ob sie eine Hilfe oder ein Hindernis (Interferenz) für die L3 ist.

Forschungsgruppe

An dieser Forschung nahmen 30 Studierende der Abteilung für Deutschlehrerausbildung der Universität Çukurova (Adana) teil, die im WS und SS 2004-2005 die Vorbereitungsklasse besucht und am Ende des Semesters eine Finalprüfung (Vortest) geschrieben hatten. 20 von diesen Probanden (Gruppe 1) gingen im Oktober nach den Sommerferien als Studierende der Deutschlehrerabteilung im WS 2005\ 06 an. 10 von diesen Probanden (Gruppe 2) mussten jedoch im September vor Beginn des ersten Studienjahres noch eine Prüfung (Zwangsprüfung) ablegen, weil sie nach den Vorschriften der Universität Çukurova die in den Finalprüfungen vorgesehene Durchschnittsnote für den Anfang ihres Studiums nicht erreichen konnten. Im Oktober des gleichen Jahres wurden allen 30 Probanden die gleichen Fragen der Finalprüfungen (Nachttest) nochmals gestellt. Anhand der Punkte des Vortests und Nachttests fand die Datenerhebung für den Fremdsprachenverlust statt.

Datenerhebung und Messinstrumente

Die Datenerhebung fand am Ende der Vorbereitungsklasse im SS 2004\ 05 und am Anfang des WS 2005\ 06 an der Universität Çukurova statt. Als Vortest wurden die Daten der Finalprüfungen verwendet, die im Juni im Rahmen der curricularen Richtlinien durchgeführt wurden, verwendet. Um einen Fremdsprachenverlust nach den Sommerferien empirisch festzustellen, wurden die gleichen Finalprüfungen als Nachtest im Oktober nochmals geschrieben. Die Daten wurden mit dem SPSS 11.5 T- test berechnet. Dabei wurde ein Test zur Feststellung des Wortschatzverlustes erstellt und durchgeführt, wobei man von den Wörtern des entsprechenden Lehrwerks der Vorbereitungsklasse („Delfin“ Hueber Verlag) ausging. Die Prüfung bestand aus folgenden vier Studienrelevanten Prüfungsteilen: Grammatik, Textarbeit, Wortschatz und Textproduktion. Bei der Auswertung der Vor- und Nachtests nahmen verschiedene, erfahrene Lehrkräfte teil.

Analyse der Testergebnisse

Grammatikprüfung

- Gibt es eine signifikante Differenz zwischen der Grammatik Finalprüfungspunkten (Vortest- Juni) und der Wiederholungsprüfungspunkten (Nachtest- Oktober) nach den Sommerferien?

Tabelle 1. Paired Samples T- test Ergebnisse: Grammatik Vor- und Nachtest

Grammatik	N	Mittelwert	Std.Abw.	df	t	p
Vortest (Juni)	30	106,23	20,26	29	10,36	.000
Nachtest (Oktober)	30	71,33	16,01			

* $p < .05$ $df = 29$ $t = 10,36$ (signifikant)

Die Grammatikprüfung wurde mit dem Paired Samples T-test berechnet und der Verlust bei dem Bereich Grammatik kam signifikant heraus [$t(29) = 10,36$, $p < .05$]. Während der Durchschnitt der Prüfungen im Juni vor den Sommerferien $M = 106,23$ war, kam es bei der Prüfung im Oktober mit $M = 71,33$ zu einem Verlust, der Signifikant ist.

Es stellte sich auch heraus, dass die zuletzt gelernten Grammatikthemen bei der Prüfung im Oktober nicht wiedergegeben werden konnten, z.B. Konjunktiv I, Indirekte Rede. Dies bestätigt die *Last learned- first forgotten- Hypothese* der Regressionstheorie von Jakobson (1969).

Textarbeit

- Gibt es eine signifikante Differenz zwischen den Textanalyse Finalprüfungspunkten und der Wiederholungsprüfungspunkten nach den Sommerferien?

Tabelle 2. Paired Samples T- test Ergebnisse: Textarbeit Vor- und Nachtest

Textarbeit	N	Mittelwert	Std.Abw.	df	t	p
Vortest (Juni)	30	61,06	13,16	29	8,40	.000
Nachtest (Oktober)	30	44,50	9,86			

* p< .05 df =29 t = 8.40 (signifikant)

Die Textarbeitprüfung wurde mit dem Paired Samples T-test berechnet und der Verlust bei dem Bereich Textarbeit ist signifikant. Es ist ein wesentlicher Verlust zwischen den Prüfungsergebnissen. [t(29) = 8,40, p < .05]. Während der Durchschnitt der Prüfungen im Juni vor den Sommerferien M= 61,06 war kam es bei der Prüfung im Oktober mit M= 44,50 zu einem Verlust der signifikant ist.

Es war zu erwarten, dass die 10 Probanden (Gruppe 2) einen geringeren Verlust haben sollte als die anderen 20 Probanden (Gruppe 1), weil sie sich, um weiter studieren zu können, unbedingt auf die Zwangsprüfung vorbereiten mussten. Bei der Berechnung mit dem Paired Samples T-test und Independent Samples T- test hat sich für beide Gruppen im Vor- und Nachtest für die Prüfungsteile Grammatik und Textarbeit folgendes ergeben:

Tabelle 3. Paired Samples T- test Ergebnisse Grammatik und Textarbeit Vor- und Nachtest zwischen den Prüfungen der Gruppe 1 und 2

	N	Mittelwert	Df	t	p	
Gruppe 1 Grammatik	20	Vortest	112,70	19	16,69	.000
		Nachtest	68,72			
Gruppe 2 Grammatik	10	Vortest	93,30	9	3,31	.009
		Nachtest	76,55			
Gruppe 1 Textarbeit	20	Vortest	67,30	19	11,71	.000
		Nachtest	46,50			
Gruppe 2 Textarbeit	10	Vortest	48,60	9	2,31	.049
		Nachtest	40,50			

Die Prüfungsergebnisse der Gruppen weisen beim Vor- und Nachtest eine signifikante Differenz auf. Der Durchschnitt des Grammatik Vortestes (Juni) vor den Sommerferien ist für die Gruppe 1 M: 112,70 und Gruppe 2 M: 93,30. Der Durchschnitt der Prüfungen im Oktober (Nachtest) nach den Sommerferien ist für Gruppe 1 M: 68,72 und Gruppe 2 M: 76,55, was vermuten lässt, dass die 2. Gruppe aufgrund ihrer Vorbereitung auf die Zwangsprüfung besser abgeschnitten hat, als die 1. Gruppe, die während der Sommerferien nicht gezwungen war, das Erlernete zu wiederholen.

Die Textarbeitprüfung wurde auch mit dem Paired Samples T-test berechnet auch hier ist der Verlust signifikant. Die Durchschnittswerte, für die Gruppe 1 waren im Vortest M: 67,30 und im Nachtest M: 46,50 und für die Gruppe 2 im Vortest M: 48,60 und im Nachtest M: 40,50, verdeutlichen einen signifikanten Verlust. Zwar hat hier die Gruppe 2 nicht besser abgeschnitten als die Gruppe 1, aber man kann auch nicht von der Hand weisen, dass die Gruppe 2 einen geringeren Verlust als die Gruppe 1 hat.

Bei der Berechnung mit dem Independent Samples T- test hat sich für beide Gruppen beim Vor -und Nachtest folgendes ergeben:

Tabelle 4. Independent Samples T- test Ergebnisse der Gruppen: Textarbeit Vor- und Nachtest

	N	Mittelwert	Std. Abw.	df	t	p
Grammatik (Vortest)						
Gruppe 1	20	112,70	15,05	28	2,73	.011
Gruppe 2	10	93,30	23,80			
Grammatik (Nachtest)						
Gruppe 1	20	68,72	16,23	28	1,27	.213
Gruppe 2	10	76,55	14,99			
Textarbeit (Vortest)						
Gruppe 1	20	67,30	8,77	28	4,92	.000
Gruppe 2	10	48,60	11,70			
Textarbeit (Nachtest)						
Gruppe 1	20	46,50	9,04	28	1,61	.118
Gruppe 2	10	40,50	10,67			

Die Ergebnisse der Vortests weisen zwischen den beiden Gruppen eine signifikante Differenz auf, während die Ergebnisse der Nachtests keine signifikante Differenz zeigen. Bei der Grammatik Vor- und Nachtests erreichte die Gruppe 1 die Werte M: 112,70-68,72, Gruppe 2 M: 93,30-76,55. Im Prüfungsteil Textarbeit schnitt die Gruppe 1 mit Vor und Nachtest M: 67,30-46,50, Gruppe 2 Vor und Nachtest M: 48,60-40,50 ab. Diese Werte verdeutlichen, dass die 2 Gruppe aufgrund ihrer Wiederholung bei den Sommerferien bei den Nachtests besser abgeschnitten hat, als die

1. Gruppe ,die keine Zwangsprüfung ablegen musste, folglich in den Sommerferien weniger wiederholt hatte.

Wortschatzprüfung

- Welche Bedeutung hatte die L2 (Englisch) bei dem Verlust der L3 (Deutsch), war sie eine Hilfe oder ein Hindernis (Interferenz) für L3?

Bei der Wortschatzprüfung kam es zu einem wesentlichen Einfluss des Englischen L2 auf das Deutsche L3. Im Zusammenhang der Interferenztheorie von Baddeley, 1986, s.66f) sieht man, dass die früher erlernte erste Fremdsprache L2 die zu lernende L3 negativ beeinflusste. Wie schon erwähnt, wird dieser Zustand nach Baddeleys Theorie als eine proaktive Interferenz bezeichnet, z.B.:

Frage 8: Was ist das Gegenteil von „still“? anstatt „laut“ Interferenz durch „loud“.

Frage 45: Wer nicht „schwach“ ist? anstatt „kräftig“ Interferenz durch „strong“.

Frage 60: Das Organ, mit dem wir hören? Anstatt „Ohr“ Interferenz durch „ear“ .

Es kam sowohl zu einem wesentlichen Fremdsprachenverlust, als auch zu einer Interferenz. Die *Last learned- first forgotten- Hypothese* der Regressionstheorie von Jakobson fand auch hier dadurch eine Bestätigung, indem die Wörter von der letzten Kapitel, die auch zuletzt erlernt wurden, häufiger vergessen wurden als zu Beginn des Studienjahres erworbener Wortschatz . Die *Best learned- last forgotten- Hypothese* fand dadurch eine Bestätigung, dass die Probanden die Wörter der ersten 5 Lektionen ohne Fehler abrufen konnten. Dies kann davon abhängen, dass diese Wörter immer wieder im Unterricht wiederholt wurden und sich auf diese Weise im Gedächtnis der Probanden verstärkt hatten. Die Wörter der letzten Lektionen dagegen konnten im Unterricht nicht so oft wiederholt werden wie die der ersten Lektionen und gerieten in Vergessenheit oder verursachen Interferenzfehler.

Textproduktion

Im Rahmen der Prüfung Textproduktion mussten die Probanden eine Antwort an einen Brieffreund schreiben. Die Resultate der Nachtests im Oktober zeigen einen deutlichen Wortschatzverlust, da die verfassten Sätze im Gegensatz zum Vortest kürzer waren und viele Interferenzen aus dem Englischen aufwiesen. Der Einfluss des Englischen kann auch daher zustande gekommen sein, dass diejenigen Probanden, die seit ihrer Grundschulzeit die englische Sprache als L2 gelernt hatten und sich diese Sprache so laut *Best learned- last forgotten- Hypothese* besser eingepägt hatten, somit einer erhöhten Gefahr von Interferenzfehlern ausgesetzt sind. Die Formulierungen der Sätze zeigten auch einen wesentlichen Verlust bei der Grammatik. Einige Interferenzen aus dem Englischen der Probanden sind:

Textproduktion Vortest (Juni) :

- Proband 1: Ich habe mich über deinen Brief sehr gefreut.
Proband 6: Es ist sehr interessant[...]
Proband 15: Ich habe deinen Brief bekommen.
Proband 16: Vergiss bitte nicht, dass ich gern Sciencefiction lese!

Textproduktion Nachtest (Oktober) :

- Proband 1: I habe [...] über dein Brief sehr gefreut(Interferenz von der L2 und Grammatik).
Proband 6: Es ist sehr interesting[...] (Interferenz von der L2).
Proband 15: Ich habe dein Brief genohmen (Grammatik).
Proband 16: Du nicht vergesst, dass ich gern Sciencefiction lese!(Grammatik).

SCHLUSSFOLGERUNG

In der Wissenschaft fehlen meines Erachtens aussage kräftige Untersuchungen zur Entwicklung der Fremdsprachenkenntnisse nach Abschluss des letzten Fremdsprachenunterrichts. Obwohl das Unterrichtsziel immer eine „Langzeitwirkung“ ist, findet das Phänomen Fremdsprachenvergessen kaum einen umfangreichen Platz. So sollte die Lehrkraft immer die Langzeitwirkung der Fremdsprachenkenntnisse als ein wichtiges Phänomen vor Augen haben. Beim Fremdsprachenlernen ist das Unterrichtsumfeld von großer Bedeutung. Man sollte eine optimale Gestaltung der Lernsituation anstreben, z.B. Aktualität, Themenwechsel, Einsatz des Computers oder von Videos im Unterricht und auch motivierende Spiele oder Übungen. Nicht nur im Unterricht sondern auch in den Ferien sollte man die Lernenden dazu anleiten mit der deutschen Sprache in Kontakt zu bleiben z.B. durch Fernsehsendungen, Zeitungen, Bücher usw.

Ein weiterer Aspekt sind die Interferenzfehler zwischen L2 und L3, deren Ursache in ihrer Ähnlichkeit liegt. Bei der Untersuchungsgruppe dieser Arbeit kam im Wortschatz Bereich heraus, dass die L2 Englisch mit ihrer Ähnlichkeit zu der L3 Deutsch zu Interferenzen führt. Die Lehrkraft sollte diese Ähnlichkeit zwischen der L2 und L3 nicht außer acht lassen und die Lernenden darauf aufmerksam machen, dass sie bei manchen Wörtern im Englischen und im Deutschen vorsichtig sein sollen, weil sie ganz ähnlich aussehen, aber eine unterschiedliche Bedeutung haben: die so genannten „falschen Freunde“ z. B. (das Gift- gift; die Mappe- map).

Die letzten Untersuchungen über das Einprägen von Informationen zeigen, dass die Informationen nicht ausgelöscht sind, sondern der Zugang zu diesen Informationen versperrt oder blockiert ist. Die Lehrkraft sollte nach den Sommerferien nach Strategien suchen, um der Reaktivierung des einmal erlernten Stoffes einen Zugangsweg zu öffnen, so dass die Informationen wieder abgerufen werden können. Um diesen Verarbeitungsstatus im Gedächtnis zu erlangen, spielt auch die Bedeutung des zu lernenden sprachlichen Materials für den Lerner eine Rolle. Die Gestaltung des Unterrichts sollte lernerorientiert, interessant sein, damit die Lernenden dem Lernstoff eine große Aufmerksamkeit schenken und den Unterrichtsstoff länger behalten können. Um die Gedächtnisleistung beim Fremdspracherwerb zu verstärken und so den

Verlust so weit wie möglich zu verhindern, gibt es mehrere Methoden, die angewendet werden können. Es sollten neuere, auf die Fremdsprachendidaktik übertragene gedächtnispsychologische Erkenntnisse wie Suggestopädie, Mnemotechniken und Superlearning sowie neurolinguistisches Programmieren (NLP) angewendet werden (Schiffler, 1989; Mayer Wamos, 1994). Einer dieser Ansätze ist z.B. der in der Fremdsprachendidaktik diskutierte suggestopädische Ansatz. Die geeigneten Techniken sollten in den Lehrprozess integriert und auch den Lernenden beigebracht werden; autonomes Lernen soll gefördert werden, so dass die Lernenden individuell in der Inkubationsphase wissen, was sie machen sollten, um einen Verlust ihrer Fremdsprache zu vermeiden. Mit einer solchen Orientierung trägt der Lernende zur weiteren Entwicklung seiner Fremdsprachenkenntnisse und der eigenen Verantwortung bei. Es ist auch klar, dass die emotionale Lage des Lernenden bei der kognitiven Verarbeitung eine wichtige Rolle spielt. So sollte die Lehrkraft sich Gedanken machen, welche affektive Faktoren von Bedeutung sind und diese nicht außer Acht lassen.

QUELLEN

- Andersen, R. (1982), *Determining the linguistic attributes of language attrition*, In: Lambert & Freed (Hrsg.), 83-118.
- Ashcraft, M.H. (1994), *Human memory and cognition*, New York: HarperCollins College Publications.
- Atkinson, R. & Shiffrin, R.M. (1968), *Human memory: a proposed system and its control processes*, In: Spence, K.W. & Spence, J.T. (1968), *The psychology of learning and motivation. Vol. 2: Advances in research and theory*, 89-195, New York: Academic Press.
- Baddeley, A. (1986), *So denkt der Mensch. Unser Gedächtnis und wie es funktioniert*, München: Droemersch Verlaganstalt.
- Caramazza, A. & Zurif, E.B. (1978), *Language acquisition and language breakdown. Parallels and divergencies*, Baltimore.
- Craik, F.I.M. & Lockhart, R.S. (1972), "Levels of processing: A framework for memory research," *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 11, 671-684.
- Craik, F.I.M. & Tulving, E. (1975), "Depth of processing and the retention of words in episodic memory," *Journal of Experimental Psychology: General*, 104, 268-294.
- Ebbinghaus, H. (1971), *Über das Gedächtnis*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt. (Nachdruck der Originalausgabe von 1885).
- Feuerhake, E.; Fieseler, C.; Ohntrup, J.-S. Ohntrup & Riemer, C. (2004), „Motivation und Sprachverlust in der L2 Französisch: eine retrospektive Übungsstudie," *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 9(2), 29 pp.
Erhältlich unter: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/feuerhake2.htm>
- Gardner, Lalonde, Moorcroft & Evers (1987), "Second language attrition: The role of motivation and use," *Journal and social Psychology*, 6, 29-47.
- Häcker, H.O. ; Stapf, K.H. (2004), *Dorsch Psychologisches Wörterbuch*, Bern: H. Huber Verlag.

- Hufeisen, B. (1996), „Deutsch als zweite Fremdsprache,“ *Materialien Deutsch als Fremdsprache*, 42, 191-198.
- Hufeisen, B. (2000), „Zur Rolle vorher gelernter Fremdsprachen beim Lernen der Fremdsprache Deutsch –Kurzbericht,“ *Materialien Deutsch als Fremdsprache*, 58, 550-554.
- Jakobson, R. (1969), *Kindersprache, Aphasie und Allgemeine Lautgesetze*, Frankfurt : Suhrkamp.
- Kintsch, W. (1977), *Memory and cognition*, New York: Wiley.
- Loftus, G. R. & Loftus, E. F. (1976), *Human memory, The processing of information*, Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Lutz, J. (1994), *An introduction to learning and memory*, Pacific Grove, California: Brooks/Cole.
- Mayer Wamos, A. (1994), *Fremdsprachen erfolgreich Lehren und Lernen- Neue Wege mit NLP*, Paderborn: Junfermann Verlag.
- Moorcroft, R. & Gardner, R.C. (1987), „Linguistic factors in second-language loss,“ *Language Learning*, 37, 327-340.
- Müller, K. (1995), *Spracherwerb und Sprachveressen*, Eichenstätter Hochschulreden 96, Regensburg: Friedrich Pustet.
- Pethes, N. ;Ruchatz, J. (2001), *Gedächtnis und Erinnerung-Ein interdisziplinäres Lexikon*, Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Schiffler, L. (1989), *Suggestopädie und Superlearning-empirisch geprüft*, Frankfurt a.M.: M. Diesterweg Verlag.
- Schöpfer - Grabe, S. (1998), „Use it or lose it? – Zum Phänomen der Foreign Language Attrition,“ *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 9 (2), 231-263.
- Spear, N.E. & Ricco, D.C. (1994), *Memory. Phenomena and principles*, Boston: Allyn and Bacon.
- Teuber, B. (1996), „Aphasieforschung heute- Schlussfolgerung für den Spracherwerb,“ *Materialien Deutsch als Fremdsprache*, 42, 75-82.
- Weiß, R. (1992), *Fremdsprachen in der Wirtschaft: Bedarf und Qualifizierung*, In: Kramer, W. & Weiß, R. , *Fremdsprachen in der Wirtschaft. Ein Beitrag zu interkultureller Kompetenz*, Köln: Deutscher Instituts-Verlag, 77-178.
- Weltens, B. (1989), *The attrition of French as a foreign language*, Dordrecht: Foris Publications.

