

Motivation und Sprachverlust in der L2 Französisch: eine retrospektive Übungsstudie

Evelyn Feuerhake, Caroline Fieseler, Joy-Sarah Ohntrup & Claudia Riemer [1]

1 Einleitung

Jeder Fremdsprachenlerner kennt wohl das enttäuschende Gefühl, trotz jahrelangen Unterrichts in der Fremdsprache nach einiger Zeit viel vergessen zu haben. Dieser Zustand verschlimmert sich – so scheint es –, je weiter der letzte Unterricht zurückliegt bzw. je länger die betreffende Sprache nicht gebraucht wurde. Für diesen Verlust an Kenntnissen und Fertigkeiten in der Fremdsprache hat jeder Lerner seine eigenen Theorien und Erklärungen, die stets eng an seine persönlichen Sprachlernerfahrungen bzw. seinen Umgang mit der Sprache gebunden sind.

Dieser Beitrag ist im Rahmen des Projektseminars „L2-Verlustforschung“ im Sommersemester 2003 und Wintersemester 2003/2004 an der Universität Bielefeld entstanden. In diesem Seminar beschäftigten wir uns mit dem Phänomen des L2-Verlusts: Warum vergisst man eine Fremdsprache, welche Faktoren spielen dabei eine Rolle und welche Fertigkeiten sind betroffen? Ziel des Seminars war aber nicht nur, Fragen des L2-Verlusts theoretisch zu behandeln, sondern es sollte eine eigene kleine empirische Studie durchgeführt werden, um die Teilnehmerinnen mit der Planung und Durchführung einer Untersuchung, der Entwicklung eines Instruments der schriftlichen Befragung und der Datenanalyse mit SPSS vertraut zu machen.

Nachdem wir uns mit mehreren Studien zum Thema befasst und uns die theoretische Grundlage angeeignet hatten, konnten wir zur Erarbeitung des eigenen Projekts übergehen. Aufgrund der Ergebnisse einer Pilotstudie (L2-Verlustbiographien der Teilnehmerinnen, vgl. [Kapitel 4](#)), führten wir eine Studie zum Verlust von Französischkenntnissen durch. Dabei gingen wir davon aus, dass sich in der produktiven Fertigkeit „Sprechen“ ein deutlicherer Sprachverlust zeigen würde als bei der rezeptiven Fertigkeit „Leseverstehen“. Des Weiteren nahmen wir an, dass Grad und Ausrichtung der Motivation zum Zeitpunkt des Abschlusses des Spracherwerbs wichtige Faktoren für die weitere Beschäftigung mit der L2 Französisch sind. Die Untersuchung wurde als retrospektive Studie angelegt, die auf subjektiven Einschätzungen der Probanden zu ihren Sprachkenntnissen beruht, da wir aufgrund unserer begrenzten Möglichkeiten keine Sprachtests durchführen konnten.

Mit diesem Beitrag möchten wir zum einen einen Überblick über den Forschungsstand zum Sprachverlust sowie über die für die Sprachverlustforschung relevanten Aspekte des Faktors Motivation geben und zum anderen den Verlauf unserer eigenen Studie dokumentieren. Im zweiten Kapitel geben wir einen allgemeinen Überblick über die Sprachverlustforschung. Es werden kurz Erkenntnisse aus der Gedächtnispsychologie, die das Vergessen aus neuropsychologischer Sicht beschreiben, dargestellt und neben den allgemeinen Merkmalen dieser Forschungsrichtung werden auch verschiedene theoretische Ansätze besprochen. Das dritte Kapitel widmen wir – auf das Wesentliche beschränkt – dem Faktor „Motivation“ beim Fremdspracherwerb. Nach einer kurzen Darstellung der Pilotstudie im 4. Kapitel folgt im 5. Kapitel die Präsentation der Übungsstudie und der dabei verwendeten Forschungsmethoden sowie der Ergebnisse.

-2-

2 Überblick über die L2-Verlustforschung

Die Forschung beschäftigt sich mit dem Phänomen des „Sprachvergessens“ seit gut 25 Jahren. Gegen Ende der 70er Jahre erscheinen in den USA erste Studien, die sich mit dem Phänomen des *language loss* oder der *language attrition* [\[2\]](#) beschäftigen. Diese Forschungsrichtung ist demnach, vergleicht man sie etwa mit der Forschung zum Spracherwerb, eine relativ junge Wissenschaft, die besonders in den achtziger und neunziger Jahren viele Studien und Untersuchungen hervorgebracht hat. Ein Großteil der empirischen Forschung stammt aus den USA und Kanada, wo im bilingualen Kontext vor allem Studien zum Verlust von Französisch durchgeführt werden. In Europa entstehen die meisten Studien in den Niederlanden (vgl. Vechter; Lapkin & Argue 1990: 289).

Die theoretische Basis der Sprachverlustforschung leitet sich in erster Linie von kognitiven und psychologischen Theorien ab. Die Sprachverlustforschung unterscheidet zunächst grundsätzlich zwei Phänomene, die den Ursprung des Sprachverlusts erklären. Zum einen kann dieser durch eine Schädigung des menschlichen Gehirns und Nervenzentrums hervorgerufen werden und somit pathologische Ursachen haben. Diese neurowissenschaftlichen Forschungen spielen auch für die Sprachverlustforschung eine große Rolle, da

sie grundlegende Erkenntnisse darüber liefern, wie das menschliche Gehirn Informationen verarbeitet, und darüber hinaus auch die Möglichkeit bieten, „[...] die Richtigkeit psychologischer Theorien durch die Untersuchung der Hirnebene zu bestätigen oder wahrscheinlich zu machen“ (Markowitsch 2002: 123). Zum anderen kann Sprachverlust als „natürlicher“ Prozess, im Sinne von Sprachveränderung, gesehen werden (vgl. Schöpfer-Grabe 1998: 233). Dieses Phänomen wollen wir im Folgenden genauer betrachten. Zunächst soll aber ein kurzer Einblick in die Entwicklungen im Bereich der Gedächtnispsychologie gegeben werden.

2.1 Gedächtnispsychologische Grundlagen: Vergessenstheorien

Über das Vergessen gibt es verschiedene grundlegende Theorien. Drei davon sollen hier kurz dargestellt werden. Die Erforschung des Gedächtnisses wurde bereits Ende des 19. Jahrhunderts durch den Psychologen Hermann Ebbinghaus bedeutend vorangetrieben. Ebbinghaus führte in einem Selbstversuch die erste empirische Studie zur Funktion des Gedächtnisses in Bezug auf Speicherung und Vergessen von Informationen durch. Er kreierte mehrere Listen von Nonsenssilben, die er auswendig lernte und dabei beobachtete, wie schnell er sie aufnehmen konnte bzw. wie viele Wiederholungen für ein fehlerfreies Ergebnis notwendig waren. Eine wichtige Erkenntnis, die Ebbinghaus bestätigt sah, war, dass die Menge des Gelernten von der Lernzeit abhängig ist. Im Kapitel *Das Behalten und Vergessen als Funktion der Zeit* (vgl. Ebbinghaus 1971: 53-69) stellte er einen Zusammenhang zwischen der Menge des Vergessenen und den von ihm bestimmten Zeitabständen her. Seine Erkenntnis war: Je mehr Zeit insgesamt verstreicht, desto mehr Wiederholungen sind nötig. Die Erinnerung nimmt also ab und es wird mit größerem Zeitabstand mehr vergessen. Sehr bald wurde Ebbinghaus' Vorgehensweise dahingehend kritisiert, dass die Tests lediglich auf sinnlosem Wortmaterial ohne Bedeutung beruhten, Wörter aber im Allgemeinen eine Bedeutung besäßen.

Aus Ebbinghaus' Forschung entwickelte sich die erste Vergessenstheorie. Die klassische *Zerfallstheorie* oder *Spurenzerfallstheorie* (Müller 1995: 26) erklärt das Vergessen als Spurenzerfall in der Erinnerung durch den Lauf der Zeit. Diesem Modell steht die behavioristische *Interferenztheorie* gegenüber, die das Vergessen als Folge von Überlagerung durch anderes, vergangenes oder zukünftiges Wissen versteht (vgl. Baddely 1986: 59). Während Ebbinghaus in seiner Studie noch darauf achtete, jegliche äußere Einflüsse zu Gunsten seiner Konzentration von sich fernzuhalten, werden in Studien zu dieser Theorie gerade Situationen geschaffen, die äußere Reize einbeziehen, um ihre Auswirkungen auf das Erinnerungsvermögen durch dieses „überlagernde Material“ (Baddely 1986: 63) zu prüfen. Baddely fasst die Interferenzen in zwei Kategorien zusammen: Durch die *retroaktive Interferenz* werden alte, bereits erworbene Informationen durch neu hinzukommende nachträglich beeinträchtigt, altes Material kann durch neues verdrängt werden. Das Gegenteil ist der Fall bei der *proaktiven Hemmung*, hier beeinflusst die ältere Information die neuere bzw. die ältere Gedächtnisspur setzt sich der neuen gegenüber durch (vgl. Baddely 1986: 66f). Diese Erkenntnisse sind von Bedeutung, da sie nicht nur versuchen, eine Erklärung für das Vergessen im Allgemeinen zu liefern, sie erklären auch Fehler bzw. negative Interferenzen beim Fremdspracherwerb (vgl. Müller 1995: 27).

-3-

Die dritte Theorie ist wohl die derzeit akzeptierteste Vergessenstheorie. Laut der *Retrieval-Failure-Theorie* (vgl. Schöpfer-Grabe 1998: 237) vollzieht sich die Informationsspeicherung des Gedächtnisses auf unterschiedlichen Ebenen. Man geht davon aus, dass Informationen oder Erinnerungen nicht gelöscht werden, sondern der Zugang zu der jeweiligen Ebene blockiert wird.

2.2 Merkmale der Sprachverlustforschung

Forschungsgegenstand der Sprachverlustforschung sind Untersuchungen über den Sprachverlust in der L1 und der L2. Daraus lassen sich vier Forschungsrichtungen ableiten: der Verlust der L1 in einem L1-sprachigen Umfeld, vor allem bei älteren Probanden oder bei Dialektsprechern beobachtet, und der Verlust der L1 in der L2-Umgebung (vgl. Selinger & Vago 1991: 4). In der L2-Verlustforschung wird in erster Linie der L2-Verlust in L1-sprachiger Umgebung untersucht, wo L2-Kenntnisse im schulischen Umfeld erworben wurden (vgl. De Bot & Weltens 1995: 152). Dieser Ansatz soll uns im Folgenden interessieren. Darüber hinaus finden sich auch Studien zum L2-Verlust im L2-Umfeld unter älter werdenden Immigranten (ebd.)

Foreign language loss und *foreign language attrition* werden also vornehmlich verstanden als Verlust von L2-Sprachkenntnissen, die in einem institutionellen und gesteuerten Kontext erworben wurden:

Foreign language loss occurs with people who have learned a foreign language in an instructional setting, but use the FL to an insufficient degree after the course has finished, and consequently lose it again (De Bot & Weltens 1991: 43f.).

Die Bedeutung dieser Forschung liegt darin, dass sie zum einen einen wertvollen Beitrag liefert, um die

Beziehungen zwischen L2-Erwerb und L2-Verlust genauer zu erfassen. Zum anderen liefert sie aber auch für den Fremdsprachenunterricht interessante Ergebnisse (z.B. Oxford 1982b). So erklären De Bot und Weltens (1995: 152): „Research on language attrition can also have a considerable impact on curriculum planning for foreign language teaching.“

2.3 Zum Ablauf des L2-Verlusts

Die *foreign language attrition research* hat eine Reihe interessanter Hypothesen entwickelt und untersucht. Diese basieren auf Annahmen, dass Komponenten des L2-Erwerbs bis zum Abschluss des aktiven Erlernens (L2-Erwerbsphase) und Komponenten der Phase, in der die L2 nicht mehr aktiv weitergelernt wird (L2-Inkubationsphase), gleichermaßen relevant sind.

-4-

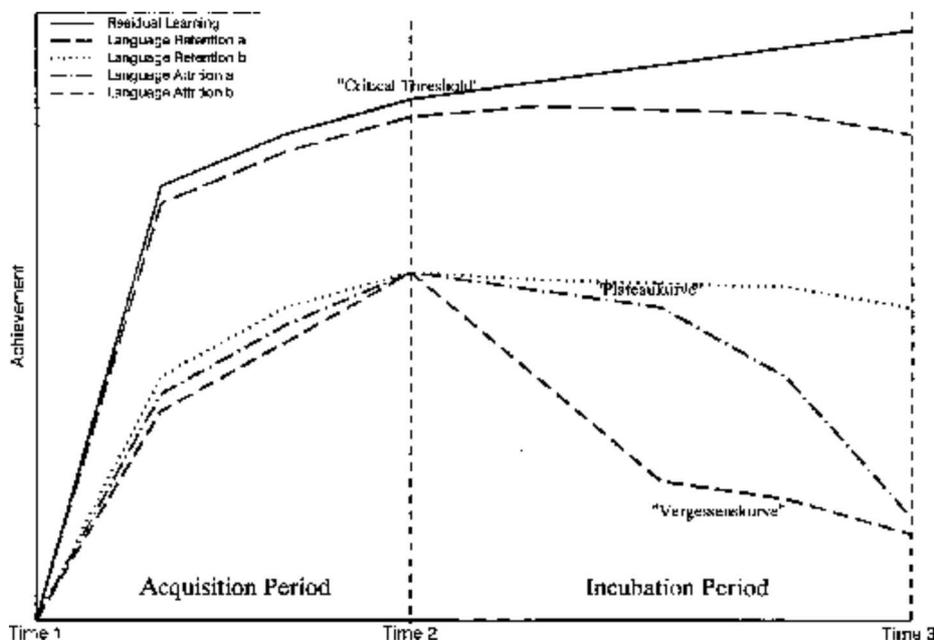
Wie verläuft aber nun der Prozess des Vergessen genau? Eine der zentralen Fragen ist sicher, ob es einen charakteristischen Verlauf beim L2-Sprachvergessen gibt, der typische Merkmale aufweist und der in einer bestimmten und messbaren Reihenfolge vor sich geht (vgl. Schöpfer-Grabe 1998: 239; Weltens & Cohen 1989: 130). Auf diese Frage nach einem typischen Vergessensverlauf geben verschiedene Hypothesen Antwort. Eine weit verbreitete ist die Regressionshypothese nach Jakobson. Sie stellt eine Parallele zwischen L2-Erwerb und L2-Verlust her, indem sie den Sprachverlust als spiegelbildlichen Prozess zum Spracherwerb sieht: „The regression hypothesis says that attrition is the mirror image of acquisition or learning; a reversal of the order of acquisition“ (Vechter, Lapkin & Argue 1990: 302). Diese Hypothese ist in verschiedenen Forschungszusammenhängen getestet worden. So untersucht etwa Cohen (1975) englischsprachige Probanden zum Vergessen von Spanischkenntnissen in der gesprochenen Sprache. Er stellt fest, dass komplexere Strukturen, die als letztes erlernt wurden, nach einer gewissen Zeit auch als erstes vergessen wurden: „[...] some of the things that are learned last are also the first to be forgotten when the learners are removed from second language contact for a period of time“ (Cohen 1975: 136). Mit dieser Erkenntnis wird eine Variante der Regressionshypothese unterstützt, die *Last-learned-first-forgotten*-Hypothese. Auch andere Studien kommen zu ähnlichen Ergebnissen, besonders solche zum Verlust von grammatischen Strukturen (vgl. Kuhberg 1992; Moorcroft & Gardner 1987).

Eine andere Variante der Regressionshypothese, die *Best-learned-last-forgotten*-Hypothese, stellt nicht den Ablauf des Gelernten in den Vordergrund, sondern betont die Intensität des Gelernten. Was am intensivsten gelernt wurde, am häufigsten wiederholt wurde, bleibt am längsten erhalten (vgl. Schöpfer-Grabe 1998: 241). Nachdem aber immer häufiger Kritik an der Regressionshypothese geäußert wurde, sie als „anekdotisch und uneindeutig“ (Müller 1995: 20) bezeichnet wurde, wurde sie in ihrer Urform modifiziert und Anderson (1982) entwickelt auf ihrer Basis die *Linguistic-Feature*-Hypothese. Diese Hypothese basiert ebenfalls auf dem Prinzip der Regression (vgl. Jordens, De Bot & Trapman 1989: 181), betont aber besonders die sprachlichen Variablen und den Kontrast zwischen Muttersprache und Fremdsprache. Darüber hinaus berücksichtigt sie Reduktions- und Kompensationsstrategien beim L2-Verlust (vgl. Anderson 1982).

2.4 Mögliche Vergessenskurven beim L2-Verlust

Ebenso intensiv wie die Frage nach einem typischen Ablauf des Vergessens wird die Frage nach einer daraus resultierenden spezifischen Vergessenskurve diskutiert (vgl. z.B. Weltens & Cohen 1989: 130).

Abb. 1: Vergessenskurven des L2-Verlusts



-5-

Der Zeitpunkt des Beginns des Spracherwerbs wird als Time 1 bezeichnet, der Zeitpunkt des Abschlusses als Time 2. Zwischen Time 1 und Time 2 liegt die Erwerbsphase. Der Erwerbsphase folgt die Inkubationsphase: "... Incubation Period is characterized by an absence of specific language training and immediately available opportunities or pressures to use the language" (Gardner 1982: 25). Mit Time 3 wird der Zeitpunkt in der Inkubationsphase bezeichnet, zu dem eine Studie durchgeführt wird.

Gardner (1982) unterscheidet zunächst zwischen den Begriffen der *language attrition* und der *language retention*. Unter ersterem wird das unwiderrufliche Vergessen verstanden, der Begriff *retention* meint: "... the maintenance or improvement of proficiency in a language following its initial acquisition [...]" (Gardner 1982: 24). Beide Begrifflichkeiten beziehen sich auf die Inkubationsphase, in der kein aktives Sprachlernen stattfindet.

Die „Vergessenskurve“ (vgl. Tabelle 1, language attrition b) orientiert sich an der bereits dargestellten klassischen Vergessenstheorie von Ebbinghaus, der schon nach relativ kurzer Zeit einen Vergessenprozess einsetzen sieht, die steile Kurve flacht aber schon recht bald schnell ab und pendelt sich dann auf einem Niveau ein, das sie in der folgenden Zeit mehr oder weniger hält. Diese Kurve unterstützt in erster Linie die Studie von Bahrck (1984a, 1984b), der in einer groß angelegten Untersuchung die Spanischkenntnisse von ehemaligen amerikanischen Studenten testet. Diese Studie folgt einem retrospektiven Ansatz, d.h., Datenaufnahme und Auswertung erfolgen rückblickend. Durch die Befragung unterschiedlicher Ex-Studierenden-Populationen umfasst die Studie eine lange Zeitspanne und misst L2-Verlust nach bis zu 50 Jahren der Nichtverwendung. Bahrck (1984a, 1984b) kommt zu dem Ergebnis, dass es bei allen Probanden zu einem rapiden Verlust der Sprachkenntnisse in den ersten fünf Jahren kommt, dass nach dieser Zeit die Kenntnisse aber bis zu einer Zeitspanne von 30 Jahren konstant bleiben, bis es danach noch einmal zu geringfügigen Verlusten kommt. Dieses Ergebnis entspricht teilweise der klassischen Verlustkurve. Das Wissen, das bei den untersuchten Probanden beinahe 30 Jahre überstanden hat, setzt sich laut Bahrck in einer Art Speicher fest, den er *permastore* nennt. Neisser (1984) kritisiert diesen Begriff und spricht dafür von einem *critical threshold*, einer Stufe, die erreicht werden muss, damit Informationen länger gegen das Vergessen sind.

„Bahrck could have made essentially the same argument simply by postulating that some response strengths reach a critical threshold during learning; beyond that threshold, they become immune to interference or decay“ (Neisser 1984: 33).

Das gedankliche Konstrukt der kritischen Stufe im Lernprozess eines jeden Lerners, das zunächst überschritten werden muss, damit die Erinnerungsleistungen besser ausfallen, hat in der Forschung viel Zustimmung gefunden. Danach wird L2-Erhalt (vgl. Tabelle 1, language retention b) wahrscheinlicher, wenn die in der L2-Erwerbsphase erreichte (qualitative und quantitative) Kompetenz in der Fremdsprache eine kritische Stufe überschritten hat (vgl. Tabelle 1, language retention a).

Die Berücksichtigung des erreichten Kompetenzlevels zeigt sich auch in einer weiteren Vergessenskurve, der so genannten *Plateaukurve* (vgl. Tabelle 1, language attrition a), die zeigt, dass der Vergessensprozess nicht unmittelbar einsetzt (wie dies Ebbinghaus annahm), sondern dass die Kurve in Form eines Plateaus zu Beginn für längere Zeit gleich bleibend verläuft und erst später abfällt (Weltens & Cohen 1989: 130). Diese Theorie bestätigt unter anderem die Untersuchung von Weltens, Van Els und Schils (1989), die Französischkenntnisse von niederländischen Lernern mit vier und sechs Jahren Unterricht auf ihren Verlust testen. Die geringen Sprachverluste zu Beginn erklärt Weltens u.a. mit einem „[...] very high level of proficiency“ (Weltens, Van Els & Schils 1989: 214).

-6-

Ein weiteres Phänomen ist das des nachträglichen Lernens (vgl. Tabelle 1, residual learning) (vgl. Schöpfer-Grabe 1998: 251). Einige Studien ermitteln, dass trotz Beendigung des Sprachlernens oder längerer Unterbrechung des Lernprozesses bei fehlendem Sprachkontakt nicht immer L2-Verlust zu verzeichnen ist, sondern vielmehr auch Lernzuwachs eintreten kann. Weltens (1989), der studentische Fremdsprachenlerner untersucht, stellt Lernzuwachs in den Bereichen Hör- und Leseverstehens fest und erklärt dies durch kognitive Reifungsprozesse im Allgemeinen und durch Lernerfahrung im akademischen Kontext. Für Schöpfer-Grabe (1998: 251) steht damit fest, dass die Intensität des Kontakts mit der Fremdsprache nicht als einzige Variable für den L2-Verlust gelten kann.

2.5 Faktoren, die L2-Verlust beeinflussen

In den Untersuchungen zum Fremdsprachenverlust werden mehrere Faktoren verantwortlich gemacht, die erklären, warum Fremdsprachenkenntnisse verloren gehen. Einige davon möchten wir hier kurz darlegen und diskutieren. Als grundlegender Punkt wird der Kenntnisstand des Lerners bzw. die Ausgangssituation, die er in der Zielsprache mitbringt, angesehen. Dieser Faktor führt uns wieder zu den Ergebnissen der Arbeitsgruppe Weltens und auch zu der Theorie des *critical threshold*. Die Ergebnisse vieler Studien zeigen: Je höher die erreichte Kompetenz eines Lerners ist, desto geringer ist sein Gesamtverlust. So sind demnach der Erfolg, die Dauer und die Intensität des Unterrichts unbedingt wichtige Variablen. Schöpfer-Grabe (1998) weist darauf hin, dass die Art des Lernprozesses von entscheidender Bedeutung für die Gedächtnisleistungen ist, allerdings ist es wohl derzeit nicht möglich, auf genauere Erkenntnisse zurückzugreifen, da die „[...] Ergebnisse über den Langzeiteffekt verschiedener Lehr- und Lernmethoden und Materialien bislang nicht vorhanden sind“ (Schöpfer-Grabe 1998: 250). Weltens (1989) fasst die Sprachverlust beeinflussenden Faktoren in zwei Klassen. Zum einen nennt er psychologische Faktoren, die sehr allgemeiner Natur sind und von dem einzelnen Lernerindividuum abhängen (wie Intelligenz oder allgemeine Erinnerungsleistung) und zum anderen soziopsychologische Faktoren (vgl. Weltens 1989: 128) wie etwa die persönliche Einstellung zur Zielsprache und zur Zielkultur und damit verbunden die vorhandene Motivation beim Erlernen der Sprache. Unbedingt berücksichtigt werden sollten aber auch Faktoren, die im Sprachumfeld selbst angesiedelt sind. So ist im bilingualen Kontext die Situation eine andere als im monolingualen. In beiden Umgebungen spielen aber immer der Status und das Prestige der Zielsprache eine Rolle (vgl. Olshtain 1989: 155).

Bezüglich sprachlicher Variablen existiert die Theorie, dass der Kontrast bzw. die Ähnlichkeit zwischen Muttersprache und Fremdsprache beim Sprachvergessen bedeutungsvoll ist (vgl. Weltens, Van Els & Schils 1989: 215). Es fiel auf, dass bei vielen Probanden immer wieder typische Fehler auftauchten, die als muttersprachlich verursachte Interferenzen nicht nur beim L2-Erwerb, sondern auch beim L2-Verlust interpretiert wurden.

-7-

Ein weiterer häufig genannter Faktor ist das Alter, ein Einflussfaktor, der von hoher Bedeutung zu sein scheint und als „[...] ausschlaggebend beim mutter- und fremdsprachlichen Vergessen [...]“ (Müller 1995: 37) bewertet wird. Besonders interessant sind die Untersuchungen in diesem Zusammenhang, die mit jüngeren Kindern durchgeführt wurden. Dort wurde ermittelt, dass jüngere Kinder wesentlich schneller vergessen als ältere Kinder und als Jugendliche oder Erwachsene (vgl. Olshtain 1986; Cohen 1989). Cohen (1989) untersucht das Vergessen der L2 Portugiesisch bei zwei Kindern nach deren Rückkehr in die L1-sprachige Umgebung und stellt dabei fest, dass ein 12jähriges Mädchen in beinahe allen Bereichen besser abschneidet als ihr achtjähriger Bruder, der besonders im lexikalischen Bereich größere Defizite aufweist. Die Erklärung, die für dieses Phänomen gegeben wird, ist leicht nachvollziehbar: Auch wenn Kinder oft für die besseren Fremdsprachenlerner gehalten werden, weil sie scheinbar müheloser und schneller eine andere Sprache erwerben [3], ist ihre kognitive Reifung weniger fortgeschritten. Außerdem haben die jungen Probanden in den Studien noch nicht Schreiben und Lesen gelernt oder gerade erst damit begonnen und somit haben sie keine ausreichenden literalen Kompetenzen in der L2 entwickeln können. Die Ergebnisse von Tomiyama (2000), die

dies nicht durchgängig bestätigen, legen nahe, dass eine weitgehende Differenzierung der untersuchten Sprachbereiche erforderlich ist – und dass möglicherweise die Kenntnisse nicht verloren gehen, sondern v.a. der Zugang zu ihnen zunehmend schwieriger wird (vgl. Kap. 2.1). Fragen der Reaktivierbarkeit früher (z.B. im jungen Kindesalter durch begleitende Migration der Eltern) erworbener und später (z.B. durch Remigration ins Herkunftsland) verloren gegangener L2-Kompetenzen sind noch wenig erforscht (vgl. aber z.B. De Bot & Stoessel 2000).

Zu Beginn der 80er Jahre fließt durch die Motivationsforschung der Arbeitsgruppe Gardner ein bis dahin neuer Aspekt in die Sprachverlustforschung ein. Berücksichtigt werden bestimmte sozio-affektive Faktoren wie Einstellungen, Orientierungen, Motivation (u.a. Gardner 1982; Gardner, Lalonde & MacPherson 1985; Gardner, Lalonde, Moorcroft & Evers 1987; Gardner & Lysynchuk 1990). Ermittelt wird, dass eine hohe Motivation eine höhere Lernbereitschaft und eine häufigere Anwendung der Sprache fördert und positive Einstellungen zur Sprache und Zielkultur L2-Spracherhalt bzw. geringeren L2-Verlust bewirken. In einer Studie zum L2-Verlust, in der der Verlust von L2-Französischkenntnissen nach einer kurzen Unterbrechung des Fremdsprachenunterrichts (Sommerferien) untersucht wird, wird erklärt:

Motivation is shown to play a role in how much students attempt to use the language during the summer, and it is his 'use' and the prior achievement that is responsible for individual differences in proficiency at the end of the summer (Gardner, Lalonde, Moorcroft & Evers 1987: 42).

2.6 Bereiche, die von L2-Verlust betroffen sind

Vergleicht man die Ergebnisse der Studien, die darstellen, was vergessen wurde, kann man zu dem Schluss kommen, dass alle vier klassischen Fertigkeiten und alle Kenntnisbereiche betroffen sind, einige Bereiche der Fremdsprache aber wohl anfälliger für das Vergessen sind als andere. So bestätigen zahlreiche Studien, dass besonders Grammatik und Wortschatz sehr stark dem Vergessensprozess unterliegen, auch wenn dies in unterschiedlicher Geschwindigkeit eintritt.

-8-

Als erstes Indiz für das Vergessen dokumentieren viele Untersuchungen im Bereich des Sprechens einen merkbaren Rückgang der Sprechgeschwindigkeit. Es entstehen häufigere und längere Sprechpausen, worunter die gesamte Sprechflüssigkeit leidet (vgl. Kuhberg 1992; Moorcroft & Gardner 1987). Darüber hinaus werden massive Verluste im Bereich des Lexikons festgehalten, bei jüngeren Kindern findet zur Kompensation mehr interlingualer Transfer statt (vgl. Olshtain 1986). Olshtain stellt insgesamt einen hohen Verlust bei der Wortschatzproduktion fest, sie vermerkt eine „[...] lower accessibility to specific lexical items [...]“ (Olshtain 1986: 163) und resümiert: „In other words, we can assume such reduced accessibility in vocabulary retrieval in all situations of attrition where there is a reduction of language loss over longer periods of time“ (Olshtain 1986: 163). Moorcroft und Gardner (1987) hingegen stellen Lücken bei der korrekten Anwendung grammatischer Regeln wie der Tempusbildung oder der Verbkonjugation fest, sehen die Vokabelproduktion aber nicht signifikant beeinträchtigt. Sie erklären dieses Resultat damit, dass die grammatischen Strukturen zum Ende der letzten Lernphase erworben wurden und noch nicht hinreichend eingeübt wurden. Demnach verschlechtert sich laut dieser Studie die Sprechfähigkeit in relativ kurzer Zeit nicht auffallend; es handelte sich hier allerdings lediglich um eine sehr kurze Inkubationsphase von nur wenigen Wochen in den Sommerferien. Wenn Wortschatz vom Vergessen betroffen ist, dann ist es in erster Linie derjenige, der keinen besonders hohen Wiedergebrauchswert hat. Häufig genutzte Wendungen hingegen, so genannte Routineformeln, bleiben am längsten erhalten (vgl. Müller 1995).

Als wichtigstes Resultat der Forschung ist festzuhalten, dass rezepptive Fähigkeiten im Allgemeinen eher erhalten bleiben als produktive (vgl. Cohen 1989; Bahrck 1984a, 1984b) und dass bei Sprachverlust negativer Transfer aus der L1 auf verschiedenen Ebenen stattfindet (vgl. Berman & Olshtain 1983). Beispielsweise geht Cohen (1989) von einer Kompensation des mündlichen Sprachverlusts aus und weist mehrere Kompensations- und Abrufstrategien nach, von denen der Transfer aus der Muttersprache bzw. das Code-Switching eine ist, die von den Probanden angewendet wird, um die Kommunikation aufrechtzuerhalten. Eine Eigenheit des Vergessensprozesses ist es also, dass es auf verschiedenen sprachlichen Ebenen zu einer Art „Mischsprachenbildung“ (Müller 1995: 16) kommt, die den L2-Verlust deutlich werden lässt. Daraus erwächst in der Forschung die wichtige Forderung, die Lerner Sprache intensiver zu untersuchen, um daraus auch wichtige Erkenntnisse für den Vergessensprozess ableiten zu können: „We need to study the unique interlanguage that develops as the result of reduction in language use and an interaction with another dominant language“ (Olshtain 1986: 153).

Die Rezeption der zentralen Forschungsergebnisse muss berücksichtigen, dass bisherige Untersuchungen

äußerst unterschiedlichen Forschungskontexten und forschungsmethodologischen Entscheidungen entstammen. Es existieren retrospektive neben prospektiven Studien bzw. Querschnitt- neben Longitudinalstudien, unterschiedliche unabhängige Variablen werden berücksichtigt, die Bedingungen von „Erwerbsperiode“ und „Inkubationsperiode“ werden nicht einheitlich erfasst, die Länge der Inkubationsperiode ist häufig sehr unterschiedlich (vgl. allgemeine forschungsmethodologische Überlegungen zur L2-Verlustforschung in Oxford 1982a, 1982b; Clark 1982). Die Messung der (unterschiedlichen) L2-Kompetenzen unterliegt häufig subjektiven Messungen (z. B. Can-Do-Tests; s. [Kap. 5.4](#)). In der Fachliteratur findet man v.a. Studien zum L2-Verlust nach Beendigung von Sprachprogrammen (vgl. z.B. Bahrick 1984a, 1984b; Weltens, Van Els & Schils 1989), Studien zum L2-Verlust während Sprachprogrammpausen (vgl. Smythe, Jutras, Bramwell & Gardner 1973; Gardner, Lalonde, Moorcroft & Evers 1987; Moorcroft & Gardner 1987) und Studien zum L2-Verlust nach Wechsel des Lebensumfeldes bzw. der sprachlichen Umgebung (v.a. Remigration in das Herkunftsland [der Eltern]; vgl. z.B. Olshtain 1989; Kuhberg 1992; Daller & Grotjahn 1999).

3 Der Faktor Motivation in der Fremdsprachenforschung

Der Faktor Motivation ist bislang für die Fremdsprachenerwerbsforschung, aber weniger für die L2-Verlustforschung ein zentrales Thema. Gerade im Rahmen der Fremdsprachenerwerbsforschung wird dem Faktor Motivation in den letzten 10–15 Jahren viel Aufmerksamkeit geschenkt. (Ein ausführlicher Forschungsüberblick findet sich u.a. bei Riemer 1997, 2001, 2004; s. auch [Kirchner](#) in diesem Heft.) Motivation als möglicher Einflussfaktor auf den L2-Verlust wurde in den 80er-Jahren innerhalb der Arbeitsgruppe Gardner (s. [Kap. 2.5](#)) berücksichtigt, in der übrigen L2-Verlustforschung wird dieser Ansatz bis heute aber kaum weiterverfolgt.

Für diesen Beitrag sind die „klassischen“ von Gardner und Lambert (1972) geprägten Konstrukte *instrumentelle* und *integrative* Orientierung und die der – in den letzten Jahren stärker in die Aufmerksamkeit gerückten – *intrinsischen* und *extrinsischen* Motivation von Bedeutung. Diese Motivationskonzepte werden in unserer L2-Verluststudie untersucht. Somit werden wir Teilaspekte der neueren Motivationsforschung, die bisher in der L2-Erwerbsforschung untersucht wurden, auf die L2-Verlustforschung übertragen und dort anwenden. Auf weitere Überlegungen der Motivationsforschung werden wir an dieser Stelle nicht eingehen, da sie im Rahmen unserer Studie keine Rolle spielen.

3.1 Instrumentelle und integrative Orientierung

Nach Gardner und Lambert (1972) ist ein Fremdsprachenlerner dann *instrumentell* orientiert, wenn er sich von dem Lernen der Fremdsprache einen Nutzen verspricht, z.B. berufliches Vorankommen und/oder Verbesserung seiner finanziellen Lage. Die Fremdsprache wird zum Instrument, um ein Ziel zu erreichen. Das fremdsprachliche Lernen ist dann vor allem zweckorientiert. Eine *integrative* Orientierung liegt dagegen dann vor, wenn sich der Lerner von der anderen Sprachgemeinschaft und ihrer Kultur angezogen fühlt und sich vielleicht sogar als Mitglied in die Sprachgemeinschaft integrieren möchte.

Die anfängliche Präferenzierung der *integrativen* Orientierung konnte in späteren Studien nicht ausnahmslos bestätigt werden (vgl. z.B. Oller, Baca & Vigil 1977; Dörnyei 1990), und auch an der Begrenztheit des sozialpsychologischen Erklärungsansatzes von Gardner und Lambert entzündete sich Kritik.

3.2 Extrinsische und intrinsische Motivation

Da die Dichotomie *integrativ* vs. *instrumentell* nicht ausreicht, um alle Komponenten von Motivation zu erfassen, wird das Motivationskonstrukt durch andere Motive erweitert, die als *extrinsisch* oder *intrinsisch* bezeichnet werden (dazu Riemer 1997: 26ff; Edmondson 1996b: 73). Diese Motive sind z.B. das Neugiermotiv, das Anerkennungsmotiv und das Leistungsmotiv (vgl. Düwell 1998: 38ff). Neuere Untersuchungen (vgl. [MacIntosh & Noels](#) in diesem Heft; [Kirchner](#) in diesem Heft) berufen sich besonders auf die von Deci und Ryan entwickelte *Selbstbestimmungstheorie* (Deci 1975; Deci & Ryan 1985), die die Unterscheidung intrinsische vs. extrinsische Motivation weiter ausdifferenziert. Die Grenzen zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation sind fließend. So weist Edmondson darauf hin, dass

[...] eine 'extrinsische' Motivation gar keinen Einfluss auf den Lernerfolg ausüben kann, außer wenn dieser extrinsische Reiz von Lernenden 'intern' registriert wird. Ebenso gilt, daß höchstwahrscheinlich jeder 'intrinsische' Reiz, Einstellung oder Motivation eine bzw. mehrere 'extrinsische' Quellen oder sogar Ursachen haben muß (Edmondson 1996b: 73).

Extrinsisch motivierte Fremdsprachenlerner orientieren sich an den von außen kommenden Reizen bzw. Belohnungen. Motivierende Reize können z.B. gute Noten oder ein positives Feedback der Lehrperson, aber auch Erwartungen der anderen sein.

Bei einer *intrinsischen* Motivation liegen die motivierenden Faktoren im Lerner selbst. Es geht insbesondere um die Selbstbestimmung und das Gefühl der Kompetenz. Der Fremdsprachenlerner lernt die Sprache, um das gewünschte Sprachniveau zu erreichen, weil er Spaß am Lernen hat und weil der Fremdsprachenerwerb eine Herausforderung für ihn darstellt. Intellektuelle Neugierde und Erfolgsaussichten sind für diesen Lerner motivierende Faktoren.

Bezogen auf die Lernbereitschaft und die Ausdauer eines Fremdsprachenlernenden wird die intrinsische Motivation auf Dauer gesehen für effektiver und bedeutender erachtet als die extrinsische (vgl. Riemer 1997: 27; Dörnyei 1990). Nichtsdestotrotz können sich z.B. Prüfungen (extrinsischer Reiz) motivierend auswirken, da sie als Zwischenziele Feedback geben und Kontinuität im Lernen fördern bzw. fordern (vgl. Dörnyei 1994: 276). Für Düwell (1998) sind Ausdauer und Sequentialität wesentliche Strukturmerkmale des Fremdsprachenunterrichts und entscheidende Bezugsgrößen von Motivation und Motivierung. Da seiner Meinung nach eine ständige Bereitschaft zum sequentiellen Lernen nicht vorausgesetzt werden kann, muss der Fremdsprachenunterricht so konzipiert werden, dass dem Lernenden kurzfristig erreichbare Ziele bewusst gemacht werden. „[D]ie Motivierung hinsichtlich erreichbarer Zielbereiche [kann] auch zu einem erfolgsorientierten Lernen beitragen, das wiederum Ausdauer begünstigt“ (Düwell 1998: 40).

4 Pilotstudie mit L2-Verlustbiographien

Als Einstieg in das Thema L2-Verlust schrieben Teilnehmerinnen des Projektseminars so genannte „L2-Verlustbiographien“, um den fortschreitenden Verlust ihrer bisher gelernten Fremdsprachen zu dokumentieren und erste mögliche Erklärungsansätze für dieses Phänomen zu finden. Auf diese Weise wurden acht Biographien erhoben. Ziel der Pilotstudie war, mittels subjektiver Daten Einblick über Erfahrungen mit L2-Verlust, dabei betroffene Fremdsprachen und daran beteiligte Variablen zu gewinnen.

4.1 Datenerhebungsinstrument: L2-Verlustbiographie

Die L2-Verlustbiographien folgten folgendem Schreibimpuls:

„Bitte berichten Sie über Ihre bisherigen Erfahrungen beim Erwerb und Verlust bzw. Vergessen von L2-Sprachkenntnissen. Welche Faktoren sind Ihrer Erfahrung nach dafür verantwortlich, dass Ihnen einmal erworbene L2-Sprachkenntnisse wieder verloren gegangen sind? Schreiben Sie alles, was Sie wichtig finden! (Vorgeschlagener Umfang: 1–3 Seiten.)“

Die mit diesem Instrument gewonnenen Daten sind als qualitative, subjektive, wenig elizitierte Daten zu charakterisieren, auf die sämtliche methodologische Einschränkungen zutreffen, die Self-Reports und introspektive (hier: retrospektive) Daten betreffen. Sie sind nur eingeschränkt vergleichbar, da die Offenheit der Fragestellung unterschiedliche Schwerpunktsetzungen und unterschiedliche Breite und Tiefe der Berichte erlaubt. Selbstverständlich sind deshalb die gewonnenen Daten weder repräsentativ noch generalisierbar. Sie erlauben jedoch, individuelle Perspektiven von „Betroffenen“ näher zu betrachten und für weitere Forschungen nutzbar zu machen (vgl. Riemer 2004). Das Instrument Sprachverlustbiographie knüpft an Erfahrungen mit so genannten Sprachlern- und Sprachlernmotivationsbiographien an, die vielfach im Rahmen empirischer Studien eingesetzt wurden (vgl. Edmondson 1996a, 1996b, 1997, 2000 und [in diesem Heft](#); Kirchner 2003; Riemer 2003). [4] Da in dieser Phase der Projektarbeit die Systematisierung von studentischen Vorerfahrungen mit der Thematik und die Entwicklung von interessanten Forschungsausgangspunkten zentral war, wurde das Risiko in Kauf genommen, durch zu offen gehaltene Datenerhebungen zu wenige aussagekräftige und durch die Behandlung jeweils unterschiedlicher Schwerpunkte kaum vergleichbare Daten zu erhalten.

4.2 Ergebnisse

Behandelt wurden in den acht L2-Verlustbiographien ganz unterschiedliche Erfahrungen mit verschiedenen Fremdsprachen. Auffällig waren gehäufte Erfahrungsberichte über Französisch als Fremdsprache – Französisch scheint eine Sprache zu sein, die oft gelernt, aber auch häufig wieder vergessen wird. Es gingen laut Selbsteinschätzung z.B. Grammatik, Lexik, Pragmatik, Aussprache, Hören, Schreiben oder schlicht alles

verloren:

„Erst konnte ich noch Texte lesen (Aussprache), bei weitem aber nicht komplett verstehen. [...] Im Laufe der Zeit ist auch diese Fertigkeit abhanden gekommen [...]“ (L2V02).

„[...] ich muss gestehen, dass mein heutiger Sprachstand in dieser Sprache völlig ‚verkümmert‘ ist, und zwar auf fast allen sprachlichen Ebenen“ (L2V03).

„Die Grammatik ist völlig weg, ich weiß nicht mal mehr sicher, wie man die Verben im Präteritum konjugiert“ (L2V04).

„Französisch ist die einzige Sprache, von der ich sagen kann, dass ich tatsächlich alles vergessen habe und nicht mal mehr über rezeptive Fähigkeiten verfüge. Ich würde wahrscheinlich auch nach einer intensiveren Beschäftigung mit der Sprache nichts „wieder erkennen“, [...]“ (L2V05).

„Verloren gegangen sind vor allem Vokabeln und Grammatik, auch Hören und Schreiben“ (L2V06).

„So bezeichne ich meine heutigen Kenntnisse der französischen Sprache – im Vergleich zu 1994 – als deutlich verringert, sowohl in Lexik, Grammatik, Pragmatik als auch in der Aussprache“ (L2V07).

Des Weiteren ließen sich subjektive Theorien über die Ursache des Sprachverlusts ablesen. Fehlender Kontakt zur Sprache, wenig oder kein Sprachgebrauch, unvollständiger oder oberflächlicher Spracherwerb sowie Überlagerungen durch andere verwandte Sprachen (in der L2-Verlustforschung finden sich die beiden letzten Vermutungen als „Nicht-Überschreiten“ des *critical threshold* und Interferenz wieder) wurden hier als den Sprachverlust verursachende oder beeinflussende Faktoren genannt:

„Ich habe keinen Kontakt zu Muttersprachlern und auch sonst kaum Gelegenheit, Französisch zu sprechen“ (L2V03).

„[...] ich war ohne viel Aufwand sehr gut. Auch hier habe ich wohl eher recht oberflächlich gelernt. [...] Somit habe ich seit der 10. Klasse nichts mehr mit Französisch zu tun. [...] Auch hier sehe ich den Hauptgrund des Sprachverlustes darin, dass ich die Sprache lange nicht angewendet habe. Zudem wurden die Kenntnisse durch Spanisch überlagert“ (L2V04).

„[...] nur etwa ein halbes Jahr gelernt. Ein wichtiger Grund dafür, dass ich komplett alles vergessen habe, mag die kurze Lerndauer sein, ich bin nie über das Anfängerstadium hinausgekommen, ein anderer [...] Grund wird sein, dass ich auch nie wirklich einen Zugang zu der Sprache gefunden habe“ (L2V05).

„Seit der Schulzeit habe ich weniger mit Französisch zu tun“ (L2V06).

„Mein Studium habe ich im Sommer 1994 abgeschlossen. Seitdem bin ich nicht mehr im Land gewesen, meine Kontakte zu Freunden dort sind sehr beschränkt, beruflich hatte ich äußerst wenig Kontakt zur Sprache“ (L2V07).

-12-

Diese Ergebnisse bewogen uns dazu, uns intensiver mit dem Verlust von Französischkenntnissen zu befassen, und wir einigten uns schnell darauf, einen Fragebogen zu erstellen, mit dem wir den Verlust im Bereich Sprechen und Lesen abfragen und Motivation und Sprachkontakt als mögliche den Sprachverlust verursachende Faktoren berücksichtigen wollten. Zudem erschien es uns auch deshalb sinnvoll, den Verlust von Französischkenntnissen zu untersuchen, da davon auszugehen war, dass wir genügend Personen finden würden, die – ähnlich wie wir Seminarteilnehmerinnen – einmal Französisch erlernt hatten und zum heutigen Zeitpunkt ebenfalls einen Verlust ihrer Sprachkenntnisse zu verzeichnen haben.

5 Übungsstudie: Sprachverlust in der L2 Französisch

5.1 Zeitpunkte Time 1, Time 2, Time 3

Die Zeit, die uns zur Verfügung stand, ließ nur eine retrospektive Querschnittstudie zu, d.h., die Zeitpunkte Time 1 und Time 2 und stattgefundenen Entwicklungen konnten nicht beobachtet werden und stehen lediglich in Form von subjektiven Erinnerungen der Untersuchungsteilnehmer zur Verfügung. Time 3 war der

Erhebungszeitraum im Juli 2003. Die Probanden haben ihr Sprachkönnen sowohl für den Zeitpunkt Time 2 (nach dem letzten Französischunterricht) wie auch für Time 3 (nach Jahren der Inkubationszeit) und ihre Motivation bzw. Einstellungen zum Zeitpunkt Time 2 eingeschätzt. Anhand der Angaben im Fragebogen lassen sich auch Time 1 und Time 2 errechnen, d.h., wir kennen die Dauer der Erwerbs- und der Inkubationsphase jedes Probanden.

5.2 Erkenntnisinteresse und Hypothesen

Die aus der Pilotstudie gewonnene Erkenntnis, dass Französisch als häufig zweite gewählte Fremdsprache stark vom Sprachverlust betroffen ist, hat uns bewogen, hier genauer nachzuforschen. Uns interessierte dabei besonders der Einfluss der Faktoren Motivation und Sprachkontakt auf den L2-Verlust.

Es sollte sowohl eine rezeptive und eine produktive Fertigkeit ausgewählt werden. Wir entschieden uns für Sprechen und Leseverstehen, da bei diesen beiden Fertigkeiten die Ich-Variable andere störende bzw. stark beeinflussende Variablen zwar nicht gänzlich ausschalten, aber zumindest doch verringern kann. Unter der Ich-Variablen verstehen wir die Person an sich, die auf sich gestellt eine Fertigkeit ausführen kann, ohne von anderen abhängig oder beeinflusst zu sein, wie z.B. beim Hören, wo es vor allem auf das Gegenüber und die Interaktion ankommt. So kann man beim Lesen das „Lese- und somit Verstehetempo“ selbst wählen und ist nicht von einem Interaktionspartner abhängig, der undeutlich oder zu schnell spricht (das Hörverstehen wird genau dadurch erheblich erschwert). Hören ist ein einmaliges Ereignis, „Zurück- oder Wiederhören“ ist nur durch Nachfragen möglich (vgl. Solmecke 1993: 11). Des Weiteren haben wir uns für Sprechen entschieden, da es unserer Meinung nach im alltäglichen Leben die am häufigsten gebrauchte produktive Fertigkeit ist. Schreiben basiert hauptsächlich auf morphologischen und syntaktischen Faktoren. Außerdem weicht die Orthographie im Französischen stark von der Phonetik ab. Beim freien Sprechen hingegen kann das Anliegen paraphrasiert oder „mit Händen und Füßen“ dargestellt werden (auch wenn Sprechen in der Interaktion mit einem Gesprächspartner immer auch durch Hören gekennzeichnet ist).

-13-

Folgende vier Hypothesen sollen in unserer Studie überprüft werden:

Hypothese 1:

Es findet Sprachverlust in der L2 Französisch statt. Die produktiven Fertigkeiten (hier: Sprechen) sind stärker vom Sprachverlust betroffen als die rezeptiven Fertigkeiten (hier: Lesen).

Hypothese 2:

Die Probanden, die hinsichtlich der französischen Sprache eine hohe Motivation zu Zeitpunkt Time 2 aufweisen, schätzen sich in den Fertigkeiten Sprechen und Lesen höher ein als die Probanden, die eine geringe Motivation aufweisen.

Hypothese 3:

Je höher die Motivation zum Französischlernen zum Zeitpunkt Time 2 war, desto geringer ist der L2-Verlust in den Fertigkeiten Sprechen und Leseverstehen zum Zeitpunkt Time 3.

Hypothese 4:

Der Grad der Motivation zum Zeitpunkt Time 2 ist ein wichtiger Faktor für die weitere Beschäftigung mit der L2 Französisch in der Inkubationsphase.

5.3 Probanden und Datenerhebung

An der Übungsstudie nahmen insgesamt 98 Probanden teil, 77 davon waren weiblich und 21 männlich. Es handelte sich um Studierende der Universität Bielefeld, die in unterschiedlichen Studiengängen eingeschrieben sind. Studierende der Romanistik waren ausgeschlossen, da nicht davon auszugehen ist, dass sich diese Studierenden in einer Inkubationsphase befinden und dass bei ihnen L2-Verlust stattgefunden hat, sondern sie sich ganz im Gegenteil weiter in einer aktiven Lernphase befinden, ihre Kompetenzen in der L2 sehr hoch sein dürften und auch eine entsprechende Motivation sehr wahrscheinlich ist. Das Durchschnittsalter der Untersuchungsteilnehmer betrug 24,47 Jahre (SD=3,55, Min.: 20 Jahre, Max.: 37 Jahre). Um an der Studie teilnehmen zu können, mussten die Probanden drei Bedingungen erfüllen: 1. Sie mussten eine Französisch-Mindestlerndauer von 2 Jahren aufweisen; 2. Bildungsinländer sein (Studierende, die ihre Hochschulzugangsberechtigung [Abitur] in einem deutschsprachigen Land erworben haben); und 3. noch

studieren. Die L2-Erwerbsphase dauerte im Durchschnitt 54,86 Monate (SD=22,2), was ca. 4,6 Jahren entspricht (Min.: 24 Monate, Max.: 132 Monate). Die Inkubationsphase betrug im Schnitt 80,45 Monate (SD=42,85), was ca. 6,7 Jahren entspricht (Min.: 12 Monate, Max.: 240 Monate).

Die Fragebögen wurden in der zentralen Universitäts-halle an Personen verteilt, die die Bedingungen erfüllten und bereit waren, den Fragebogen auszufüllen. Die Teilnahme war freiwillig und vollständig anonym. Das Ausfüllen dauerte zwischen 10 und 15 Minuten und die Probanden wurden gebeten, dieses sofort vorzunehmen. Durch diese Vorgehensweise konnte eine hohe Rücklaufquote erreicht und die Untersuchung kostengünstig gehalten werden.

-14-

5.4 Datenerhebungsinstrument: Fragebogen (s. auch Anhang [im PDF-Format])

Auf der Basis von Empfehlungen zur Erstellung von Fragebögen in den Sozialwissenschaften und in der Fremdsprachenforschung (McDonough & McDonough 1997; Kromrey 1998; Dörnyei 2003) wurden Multi-Item-Skalen zur Messung der unabhängigen Variablen (Sprachkontakt in der Inkubationsphase, Motivation während der L2-Lernphase) und abhängigen Variablen (Sprechfertigkeit nach der L2-Lernphase, Sprechfertigkeit nach der L2-Inkubationsphase, Leseverstehen nach der L2-Lernphase, Leseverstehen nach der L2-Inkubationsphase) entwickelt und in einen einmalig einzusetzenden Fragebogen integriert.

Hinsichtlich der Gestaltung der Titelseite wurden berücksichtigt: Angaben der durchführenden Institution (Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache); der Titel für den Fragebogen sollte, da bei Sprachverlust immer auch eine negative Konnotation mitschwingt, positiv formuliert werden. Deshalb heißt er „Fragebogen zur Selbsteinschätzung der eigenen Französischkenntnisse und zur Motivation beim Sprachenlernen“. Des Weiteren wurden die Probanden über die Ziele der Befragung informiert und die vertrauliche Behandlung und Anonymität der Angaben versichert, um zu erreichen, dass die Probanden sich sicher fühlten und somit „wahre“ Auskünfte“ (Kromrey 1998: 360) gaben und nicht ein persönliches Risiko annahmen und deshalb ihr Sprachkönnen oder ihre Motivation besser darstellten als es tatsächlich war bzw. ist.

Demographische Angaben

Die „factual (or ‚personal‘ or ‚classification‘) questions“ sollen laut Dörnyei (2003: 61) erst gegen Ende des Fragebogens gestellt werden, da die Befragten nach der ersten Einleitung bereit sind, die konkreten Fragen zu beantworten. Stattdessen mit demografischer Datenabfrage konfrontiert, würden sie leicht die Lust am weiteren Ausfüllen verlieren. Aus eigener Erfahrung im Ausfüllen von Fragebögen wissen wir aber, dass fast immer diese Informationen zuerst abgefragt werden. Aus diesem Grund sind wir ebenfalls derart vorgegangen, um so einen größeren Vertrautheits- und Wiedererkennungseffekt zu schaffen. So fragten wir nach dem Geschlecht, dem Alter, der Muttersprache, dem Studiengang, der Schulform, in der Französisch erlernt wurde, der Lerndauer und natürlich der Dauer der Inkubationszeit („Wie lange liegt dein letzter Unterricht zurück?“). Ob wir nach der Muttersprache fragen sollten oder nicht, war uns zunächst nicht klar. Letztendlich nahmen wir diese Variable doch mit auf, da es ja sein konnte, dass Probanden eine dem Französischen sprachverwandte Muttersprache sprachen und man aufgrund der Ähnlichkeit im lexikalischen und syntaktischen Bereich von einer positiven Beeinflussung, was z.B. den Spracherhalt angeht, ausgehen kann. Bei der Schulform gaben wir mehrere Schultypen mit der Möglichkeit zur Mehrfachnennung an (Haupt-, Real-, Gesamtschule und Gymnasium, außerdem: Volkshochschule). Wichtig war auch das Item „Sonstige“, da einige Probanden auch an anderen Schultypen oder Einrichtungen Französisch erlernt haben konnten.

Diese sieben Variablen halten ein möglichst breites Spektrum für eventuelle zukünftige Forschungen offen bzw. erlauben es, aus der Menge der knapp 100 Fragebögen homogenere Untergruppen zu bilden, z.B. zum Thema „Geschlecht“, „Alter“, „L2-Lerndauer“ oder „L2-Inkubationszeit“, und ermöglichen damit weitere Detailuntersuchungen.

-15-

Abhängige Variablen

Die Messung von *Sprechfertigkeit* und *Leseverstehen* war lediglich in Form von retrospektiven Selbsteinschätzungen (Zeitpunkt Time 2) und Selbsteinschätzungen der aktuellen L2-Kompetenz (Zeitpunkt Time 3) möglich. Gewählt wurde das Instrument „Can-Do-Test“, das keinen objektiven Sprachtest mit sprachproduktivem Beitrag der Probanden darstellt, sondern lediglich zur subjektiven Selbsteinschätzung

ausgewählter Aspekte des Sprachkönnens auffordert. Wir orientierten uns an den Studien von Gardner, Lalonde & MacPherson (1985), Gardner, Lalonde, Moorcroft & Evers (1987) und Gardner & Lysynchuk (1990). Es wurden je 9 Items zu beiden Zeitpunkten Time 2 und Time 3 für Sprechfertigkeit (z.B. „Konntest/Kannst du auf Französisch nach dem Weg fragen?“, „Konntest/Kannst du an einer Diskussion über ein aktuelles Thema teilnehmen [z.B. Umweltschutz, Wahlkampf]?“) und Lesenverstehen (z.B. „Konntest/Kannst du einen populären Roman mit Hilfe eines Wörterbuches verstehen“, „Konntest/Kannst du den Inhalt eines Fachtextes verstehen?“) ausgewählt und möglichst sprachlich präzise und hinsichtlich ihrer Aufgabenstellung möglichst eindeutig formuliert. Es sollte keine (Schwierigkeits-)Progression der Items deutlich werden, weshalb sie randomisiert wurden: Es sollte keine evtl. Tendenz hervorgerufen werden, sich bei den „einfacheren“ Items besser und mit steigender Progression schlechter einzuschätzen. Als besonders schwierig stellte sich die Skalierung der Antwortmöglichkeiten dar. Zuerst musste geklärt werden, wie die Likert-Skalierungen gestaltet werden sollten, v.a. wie viele Einschätzstufen gegeben werden sollten, da Ja-/Nein-Antworten zwar als eindeutig schienen, jedoch nur extreme Positionen beschrieben und keine „Zwischentöne“ zuließen und somit für uns ausschieden. Gardner, Lalonde & MacPherson (1985) benutzen fünf Möglichkeiten, von denen sie 1, 3 und 5 wörtlich ausformulierten und 2 und 4 den Probanden zur Interpretation überließen. Aus eigener „Fragebogenerfahrung“ wussten wir aber, dass man gern die Mitte, also die neutralste Antwort, wählt, was wir verhindern wollten. Auch in der forschungsmethodologischen Fachliteratur werden sowohl die Vor- und Nachteile einer Entscheidung für ungerade und gerade Skalierungen beschrieben. Für die Übungsstudie fiel die Entscheidung zu Gunsten von vier Antwortmöglichkeiten, wobei die Ausformulierungen von Gardner, Lalonde & MacPherson (1985) für drei Antwortmöglichkeiten übernommen wurden (fiel/fällt mir leicht, mit Schwierigkeiten, überhaupt nicht) und die zweitpositivste Möglichkeit mit „es ging so“ formuliert wurde. Da wir die Can-Do-Tests zum Sprechen und Lesen zu den Zeitpunkten Time 2 und Time 3 nicht direkt hintereinander setzen wollten, um den Ausstrahlungseffekt des ersten auf den zweiten Can-Do-Test zu vermeiden, stand die Befragung bzgl. Time 2 am Anfang und die zu Time 3 am Ende des Fragebogens. Die Probanden sollten erst durch andere Themen abgelenkt werden, andernfalls wäre das Erinnern an die eben angekreuzten Antworten noch zu präsent gewesen und hätte womöglich die Antworten zu Time 3 zu stark beeinflusst (man würde evtl. dazu neigen, sich durchweg schlechter einzuschätzen), die Items zu Time 3 wurden in genau der gleichen Reihenfolge wie zu Time 2 angeordnet. Das „Konntest du“ wurde durch „Kannst du“ ersetzt. Zusätzlich wurde im Anschluss an die ersten beiden Can-Do-Tests nach der letzten Schulnote gefragt, es sollte auch angegeben werden, ob man diese gerecht fand (Ja-/Nein-Antwort).

Außerdem wurde die Frage gestellt, ob sich die Probanden noch an ihren ersten gelernten französischen Satz erinnern können (Ja-/Nein-Antwort) und wenn ja, wie er lautete. Diese Frage geht auf die *first-learned-last-forgotten*-Hypothese zurück, die unter 2.3 beschrieben wird. 58 Probanden konnten sich noch an ihren ersten Satz erinnern (davon die meisten an Begrüßungs- oder Vorstellungsroutinen, z.B. wurden 20 mal Konstruktionen mit „je m'appelle“ genannt), es gab aber auch einige Untersuchungsteilnehmer, die sich wohl erinnern konnten, ihn aber nicht mehr korrekt schreiben konnten und deshalb zur Antwortmöglichkeit „Nein“ tendierten. Diese beiden Fragen mit ihren Unterfragen fungierten außerdem als *Pufferfragen*, die „eine Trennlinie zwischen zwei Themenbereiche[n]“ ziehen und „[die] Befragten [...] vom vorherigen Interviewinhalt ablenken, bevor zum nächsten Fragekomplex übergegangen wird“ (Kromrey 1998: 357f).

Unabhängige Variablen

Motivation wurde mit einer Multi-Item-Skala im 4-point-Likert-Format gemessen. Die Probanden wurden dabei aufgefordert, sich an ihre letzte Erwerbsphase (kurz vor Time 2) bis kurz danach (Time 2+) zu erinnern, weshalb die Items im Präteritum formuliert wurden. Dörnyei (2003, 33/34) schlägt vor, wenigstens vier Items mit anderem Wortlaut zur gleichen Variable abzufragen. Insgesamt wurden 23 randomisierte Items entwickelt, die die *integrative* und *instrumentelle Orientierung* wie auch die *intrinsische* und *extrinsische Motivation* abdeckten:

- 5 Items zur integrativen Orientierung (INTEG: Items 1, 6, 7, 9 und 20, z.B. „Ich wollte mehr über die französische Kultur wissen“; $\alpha = .60$);
- 5 Items zur instrumentellen Orientierung (INSTR: Items 4, 5, 10, 13 und 22, z.B. „Ich dachte, Französisch könnte mir später im Beruf/Studium nützen“; $\alpha = .59$);
- 6 Items zur intrinsischen Motivation (INTRINS: Items 2, 3, 14, 16, 19 und 21, z.B. „Französisch lernen machte mir Spaß“; $\alpha = .88$);
- 7 Items zur extrinsischen Motivation (EXTRINS: Items 8, 11, 12, 15, 17, 18 und 23, z.B. „Ich dachte, durch die Beherrschung des Französischen könnte ich mehr Anerkennung bekommen“; $\alpha = .55$). [5]

Schwierigkeiten ergaben sich erneut bei der Skalierung der Antwortmöglichkeiten. Zuerst wollten wir sechs

Möglichkeiten vorgeben, kamen dann aber auf vier Skalen, da wir uns nicht darüber einig werden konnten, wie die Probanden (und wir) wohl die nicht beschrifteten Skalen 2 bis 5 definieren würden. Wir entschieden uns deshalb für vier Antwortmöglichkeiten, von denen wir aber auch nur 1 und 4 ausformulierten („stimme nicht zu“, „stimme voll zu“), 2 und 3 überließen wir der subjektiven Bewertung des Einzelnen.

Sprachkontakt in der Inkubationsphase (Time 2–Time 3) wurde operationalisiert mit Items, die die Probanden zur Einschätzung aufforderten, inwieweit sie sich noch mit der französischen Sprache beschäftigt haben. Wir entschieden uns für vier Items (z.B. „Seitdem ich aufgehört habe, in der Schule Französisch zu lernen, lese ich französischsprachige Bücher oder Zeitungen ...“; $\alpha = .57$) mit fünf Antwortmöglichkeiten (mehr als 1x im Monat / mind. 1x alle 3 Monate / mind, 1x alle 6 Monate / 1x im Jahr / gar nicht). Allerdings versäumten wir es, ein Item zur Sprechfertigkeit aufzunehmen, z.B. hätte das Item „Unterhältst du dich auf Französisch?“ sehr gut in den Fragebogen hineingepasst, da wir doch mit den Can-Do-Tests vor allem auch das Sprechen untersuchen wollten. Zusätzlich wurden Aufenthalte im französischsprachigen Raum mit einer Dauer über 4 Wochen erfragt (Ja-/Nein-Antwort), und wenn ja, wie lange (in den (nur!) fünf vorkommenden Fällen wurde dies lediglich mit Ziffern und dem Wort „Monat“ beantwortet). Wir fragten dies deshalb, weil wir davon ausgehen, dass man sich intensiver mit der Sprache beschäftigt, wenn man sich länger im Land aufhält, und sich somit der Sprachverlust nach dem Aufenthalt anders vollzieht.

Den Fragebogen abschließend, gaben wir den Probanden noch die Möglichkeit zur Selbsteinschätzung „Hast du den Eindruck, dass du eine ganze Menge Französisch vergessen hast?“ (Ja-/Nein-Antworten) und „Wenn ja, in welchen Bereichen?“ Hierzu, wie auch zur letzten Frage, die die Möglichkeit zu Anmerkungen gab, wurde zum Teil viel geschrieben, und neben Lob des Fragebogens gab es außerdem konstruktive Vorschläge zur Überarbeitung des Fragebogens.

-17-

Die zumeist eher niedrigen α -Werte der Skalen zur Messung der unabhängigen Variablen zeigen, dass für Folgeuntersuchungen Verbesserungsbedarf in der Fragebogenkonstruktion besteht – und dass die mittels dieses Instruments später präsentierten Ergebnisse hinsichtlich ihrer Aussagekraft vorsichtig zu interpretieren sind.

Tabelle 1: Übersicht über die erhobenen Variablen

Abhängige Variablen:

- Sprechfertigkeit (gemessen mit Can-Do-Test I [retrospektiv, $\alpha = .84$] und Can-Do-Test II [$\alpha = .92$], jeweils randomisiert, 4-point Likert Items)
- Leseverstehen (gemessen mit Can-Do-Test I [retrospektiv, $\alpha = .89$] und Can-Do-Test II [$\alpha = .91$], jeweils randomisiert, 4-point Likert Items)
- Letzte Schulnote in Französisch

Unabhängige Variablen:

- Sprachkontakt in der Inkubationsphase (5-point Likert Items, randomisiert, $\alpha = .57$)
- Dauer eines evtl. Auslandsaufenthalts
- Motivation während der Erwerbsphase (4-point Likert Items, randomisiert)
 - Integrative Orientierung ($\alpha = .60$)
 - Instrumentelle Orientierung ($\alpha = .59$)
 - Intrinsische Motivation ($\alpha = .88$)
 - Extrinsische Motivation ($\alpha = .55$)

Weitere Variablen

- Dauer der Erwerbsphase
- Dauer der Inkubationsphase
- Alter, Geschlecht, Studiengang, Muttersprache, Schulform

5.5 Datenanalyse

Die Datenanalyse erfolgte mit Hilfe von SPSS; Ziel dieser Analysen waren gleichermaßen Kennenlernen, Übung und Anwendung einfacherer statistischer Verfahren (Maße der zentralen Tendenz, Mittelwertvergleich, Korrelation). Signifikante Unterschiede zwischen den Can-Do-Tests zu den Zeitpunkten Time 2 und Time 3

wurden mittels T-Test-Analysen ermittelt. Zur Untersuchung der Zusammenhänge zwischen den unabhängigen (Motivationsvariablen, Sprachkontaktvariablen) und abhängigen Variablen wurden lediglich einfache bivariate Korrelationsanalysen durchgeführt, wobei auch die Variablen Lerndauer und Dauer der Inkubationsphase berücksichtigt wurden. Als Maß des Sprachverlusts wurde die Differenz der Selbsteinschätzungswerte Time 3 (Can-Do-Test II) und Time 2 (Can-Do-Test I) zu Grunde gelegt.

-18-

5.6 Ausgewählte Ergebnisse und Diskussion

Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse der Studie vorgestellt, die mit Hilfe einfacherer statistischer Analysen, die gleichzeitig gelernt und geübt wurden, ermittelt wurden. Auch angesichts der eingeschränkten Güte der Datenerhebung (Fehlen objektiver Sprachmessungen, Self-Reports, dabei häufig retrospektiv) hielten wir es nicht für ratsam, weiter reichende Analysen durchzuführen. Auf die Analyse der miterhobenen qualitativen Daten wird in diesem Beitrag (mit Ausnahme der Angaben zum gelernten ersten Satz, s. [Kap. 5.4](#)) verzichtet.

Tabelle 2 präsentiert die Items der beiden Can-Do-Tests in der Reihenfolge der angenommenen Schwierigkeitshierarchie sowie auch die Mittel-, Standardabweichungs- und T-Werte der Tests in den Bereichen des Leseverstehens und Sprechens zu den Zeitpunkten Time 2 und Time 3. Beim Can-Do-Test I ergab sich für die Sprechfertigkeit insgesamt (Maximalwert 36) ein Mittelwert von 28,40 (SD: 4,45), für Can-Do-Test II ein Mittelwert von 18,18 (SD: 5,77). Der Unterschied zwischen den Mittelwerten sämtlicher Items und der Gesamtwerte beider Tests, ermittelt durch T-Test, ist signifikant ($p < .01$). Das bedeutet, dass die Probanden ihre Kenntnisse im Bereich Sprechen zum Zeitpunkt Time 2 signifikant höher einschätzen als zum Zeitpunkt Time 3 und somit aus ihrer subjektiven Sicht bemerkenswerter L2-Verlust stattgefunden hat (MW: 10,21; SD: 5,13). Selbst für die Teilsprechfertigkeit „Zahlen von 1 bis 10 aufsagen“ wurde dieses hierfür nicht erwartete Ergebnis erzielt. Interessanterweise schätzen sich die Probanden im Bereich des Leseverstehens sowohl zum Zeitpunkt Time 2 als auch zum Zeitpunkt Time 3 schlechter ein als im Bereich der Sprechfertigkeit, was aber möglicherweise ein Artefakt des Instrumentariums ist. Der Mittelwert für Leseverstehen insgesamt liegt zum Zeitpunkt Time 2 bei 22,64 (SD: 5,50) und zum Zeitpunkt Time 3 bei 16,18 (SD: 5,53). Auch hier sind alle Unterschiede signifikant ($p < .01$), der L2-Verlust ist massiv, von in anderen Studien im Bereich des Leseverstehens berichtetem „nachträglichem Lernen“ (s. [Kap. 2.4](#)) kann nicht die Rede sein. Das Ausmaß des Sprachverlusts wird jedoch durchgängig für das Leseverstehen niedriger eingeschätzt als für die Sprechfertigkeit: Der Verlustwert für die Fertigkeit Leseverstehen ist niedriger (6,46; SD: 3,91) als der für Sprechen (10,21; SD: 5,13). Somit sprechen die Ergebnisse für eine Bestätigung von Hypothese 1: Sprachverlust in der L2 Französisch in den beiden Fertigkeiten Sprechen und Leseverstehen – gemessen durch Selbsteinschätzungen – ist nachweisbar. Die produktive Fertigkeit Sprechen ist dabei stärker vom L2-Verlust betroffen als die rezeptive Fertigkeit Leseverstehen.

Tabelle 2: L2-Verlust in den Fertigkeiten Sprechen und Leseverstehen

Sprechfertigkeit	CD-Test I (MW, SD)	CD-Test II (MW, SD)	T	Verlust (MW, SD)
Konntest/kannst du die Zahlen bis 10 aufsagen?	4,00 0,00	3,68 0,65	4,81**	0,32 0,65
Konntest/kannst du über deine eigene Person Auskunft geben? (Name, Alter, Herkunft, Hobbys)	3,70 0,54	2,40 0,91	13,99**	1,31 0,92
Konntest/kannst du auf Französisch nach dem Weg fragen?	3,54 0,65	2,28 0,98	14,43**	1,27 0,87
Konntest/kannst du Obst und Gemüse auf dem Markt einkaufen?	3,20 0,90	2,05 0,89	13,19**	1,15 0,87
Konntest/kannst du ein Bild oder ein Foto beschreiben?	3,22 0,71	1,79 0,89	15,67**	1,44 0,91
Konntest/kannst du in einem formellen Kontext „Smalltalk“ halten? (z.B. mit einem Lehrer, Begrüßung, Wetter, nach dem Befinden fragen, Verabschiedung)	3,06 0,84	1,78 0,88	14,57**	1,27 0,87
Konntest/kannst du aus deinem letzten Urlaub berichten? (Und dabei die Vergangenheitsformen benutzen?)	0,99 0,74	1,58 0,82	15,28**	1,41 0,91
Konntest/kannst du über deine zukünftigen Pläne nach dem Abitur berichten? (Und dabei die Zukunftsform benutzen?)	2,57 0,87	1,49 0,72	13,69**	1,08 0,78
Konntest/kannst du an einer Diskussion über ein aktuelles Thema teilnehmen? (z.B. Umweltschutz, Wahlkampf)	2,00 0,91	1,18 0,44	10,39**	0,82 0,78
Sprechfertigkeit gesamt (Maximalwert: 36)	28,40 4,45	18,18 5,77	19,71**	10,21 5,13

Leseverständnis	CD-Test I (MW, SD)	CD-Test II (MW, SD)	T	Verlust (MW, SD)
Konntest/kannst du Prospekte (z.B. Urlaubsprospekte: Hotels, Zimmerausstattung, Freizeitangebote) verstehen?	3,02 0,77	2,31 0,91	10,27**	0,71 0,69
Konntest/kannst du in einer Tageszeitung die Überschriften und den ersten fettgedruckten Absatz verstehen?	0,99 0,73	2,12 0,83	11,81**	0,87 0,73
Konntest/kannst du einen persönlichen Brief oder eine persönliche Nachricht verstehen? (von einem Franzosen für einen Franzosen)	2,94 0,86	2,08 0,93	11,59**	0,87 0,73
Konntest/kannst du Kochrezepte verstehen, so dass du danach hättest kochen können?	2,71 0,87	2,03 0,83	9,92**	0,68 0,68
Konntest/kannst du einen populären Roman mit Hilfe eines Wörterbuches verstehen?	2,55	1,78 0,88	10,01**	0,78 0,77
Konntest/kannst du in einem franz. Branchenbuch („Gelbe Seiten“) gezielt nach Informationen suchen? (z.B. Klempnerei, Schneiderei, Schlüsseldienst)	2,30 0,79	1,66 0,64	9,91**	0,63 0,63
Konntest/kannst du einen Artikel eines Magazins (vergleichbar mit Spiegel oder Stern) verstehen?	2,18 0,87	1,45 0,81	8,65**	0,64 0,74
Konntest/kannst du eine Gebrauchsanweisung für ein neues Haushaltsgerät (z.B. für eine Mikrowelle oder einen Videorecorder) verstehen?	2,10 0,89	1,47 0,75	8,49**	0,63 0,74
Konntest/kannst du den Inhalt eines Fachtextes verstehen?	1,88 0,83	1,21 0,50	8,55**	0,66 0,69
Leseverstehen gesamt (Maximalwert: 36)	22,64 5,50	16,18 5,53	16,37**	6,46 3,91

N = 98, ** p < .01; Likert-Skala: 4 = fiel mir leicht, 3 = es ging so, 2 = mit Schwierigkeiten, 1 = überhaupt nicht

Bevor mögliche Zusammenhänge zwischen den unabhängigen und abhängigen Variablen diskutiert werden, ist zunächst die Beschreibung der unabhängigen Variablen sinnvoll. In Tabelle 33, die sämtliche Motivationsitems, sortiert nach den ihnen bei der Fragebogenkonstruktion zugrunde gelegten Konstrukten, präsentiert, wird zunächst ein durchgängig erstaunlich niedriges Motivationsausmaß von Studierenden, die (während ihrer Schulzeit) mindestens zwei Jahre lang Französisch gelernt haben, ersichtlich. Sowohl hinsichtlich des integrativen Motivs (MW: 2,40; SD: 0,63) als auch des instrumentellen Motivs (MW: 2,29; SD: 0,58) schätzen sich die Probanden retrospektiv als tendenziell uninteressiert ein. Auch die auffällig niedrigen Ladungen bei der intrinsischen Motivation (MW: 2,47; SD: 0,80) und besonders bei der extrinsischen Motivation (MW: 1,88; SD: 0,53) deuten auf eine Tendenz zur Amotivation hin. Französischdidaktiker noch mehr enttäuschen wird aber das Ergebnis bzgl. des von den Probanden nach Abschluss des aktiven L2-Erwerbs noch praktizierten Sprachkontakts mit Französisch (s. Tabelle 5): Die – zugegebenermaßen nicht sehr ausdifferenzierten – Items zum Sprachkontakt werden durchgängig sehr niedrig eingeschätzt, insgesamt wird ein durchschnittlicher Mittelwert von 6,33 (SD: 2,56) ermittelt, der angesichts eines möglichen Minimalwerts von 4 und eines möglichen Maximalwerts von 20 außerordentlich niedrig ausfällt – nur Kontakt mit französischsprachiger Musik findet mindestens einmal pro Jahr statt. Über Auslandsaufenthalte, die über einen Monat andauern, berichten lediglich 5 Probanden (was den erstaunlich niedrigen Mittelwert von 0,10 Monaten Auslandsaufenthalt erklärt).

-20-

Tabelle 3: Faktor Motivation

Integrative Orientierung INTEG (5 Items, $\alpha = .60$)	MW	SD
Ich fand die französische Sprache sehr schön.	3,04	0,96
Ich hatte Kontakt zu Franzosen.	2,11	1,25
Ich wollte mehr über die französische Kultur wissen.	2,36	1,00
Ich fand Franzosen sympathisch.	2,42	0,85
Ich dachte, Französisch könnte in meinem privaten Bereich wichtig werden.	2,05	1,00
INTEG	2,40	0,63

Instrumentelle Orientierung INSTR (5 Items, $\alpha = .59$)	MW	SD
Ich dachte, Französisch könnte mir später im Beruf/Studium nützen.	2,24	1,02
Ich dachte, Französisch könnte in Zukunft eine wichtige Geschäftssprache sein.	2,04	0,90
Französischkenntnisse gehörten für mich zur Allgemeinbildung.	2,71	0,93
Ich dachte, Französischkenntnisse könnten mir als Tourist helfen.	2,96	1,00
Ich wollte in Frankreich arbeiten/studieren.	1,47	0,89
INSTR	2,29	0,58

Intrinsische Motivation INTRINS (6 Items, $\alpha = .88$)		
Französischlernen forderte mich heraus, das mochte ich.	2,48	1,02
Mein Französischunterricht hat mir Spaß gemacht.	2,57	0,97
Französisch lernen machte mir Spaß.	2,68	1,10
Die französische Sprache interessierte mich.	2,87	1,02
Französisch lernen war ein Hobby für mich.	1,86	1,02
Französisch lernen fiel mir leicht.	2,54	0,97
INTRINS	2,47	0,80

Extrinsische Motivation EXTRINS (7 Items, $\alpha = .55$)		
Meine Freunde haben alle Französisch gewählt.	1,98	1,11
Mein/e Französischlehrer/in war toll.	2,23	1,23
Ich habe mich immer angestrengt, um nicht der/die Schlechteste zu sein.	2,26	0,98
Französisch war ein Pflichtfach in der Schule für mich.	2,32	1,31
Ich wollte gute Noten haben, um meinem/meiner Lehrer/in zu gefallen.	1,46	0,80
Ich dachte, durch die Beherrschung des Französischen könnte ich mehr Anerkennung bekommen.	1,55	0,84
Meine Eltern erwarteten von mir, dass ich Französisch belegte.	1,37	0,80

Likert-Skala: 1 = stimme nicht zu, 4 = stimme voll zu

-21-

Tabelle 4 zeigt die Korrelationen von Motivation, der Lern- und Inkubationsdauer mit den selbsteingeschätzten L2-Kompetenzen und dem errechneten L2-Verlust. Hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen Lerndauer und den L2-Kompetenzen ist das Ergebnis festzuhalten, dass sich diejenigen, die länger gelernt haben, besser einschätzen. Die Korrelation mit den Selbsteinschätzungen sowohl zu den Zeitpunkten Time 2 als auch Time 3 sind für beide Fertigkeitsebenen signifikant ($p < .01$). Besonders interessant sind die Ergebnisse für den Zeitpunkt Time 3 (für Sprechfertigkeit .37, für Leseverstehen .47), die dafür sprechen, dass längerer Spracherwerb sich langfristig auch in einer optimistischeren Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kompetenzen niederschlägt. Aber der nicht nachweisbare Zusammenhang zwischen Lerndauer und dem Ausmaß des L2-Verlusts (für Sprechfertigkeit -.07, für Leseverstehen -.13) zeigt, dass eine mögliche Hypothese, dass Lerner, die eine Fremdsprache länger gelernt haben, auch weniger verlieren, nicht bestätigt werden kann. Gleiches gilt für den Faktor Inkubationsdauer, der darüber hinaus auch keine Rolle für die Selbsteinschätzung zum Zeitpunkt Time 3 spielt. Die in unserer Studie untersuchten Variablen Lern- und Inkubationsdauer sind also insgesamt hinsichtlich ihrer Bedeutung für den L2-Verlust in den Bereichen Sprechfertigkeit und Leseverstehen in Französisch als L2 irrelevant. Aufschlussreicher wäre es wahrscheinlich, in Folgeuntersuchungen die beiden Variablen für Fallauswahlen und die Bildung von Untergruppen zu nutzen.

Hinsichtlich der Auswirkungen der Motivation auf die Selbsteinschätzungen im Bereich des Lesens und des Sprechens lässt sich erkennen, dass eine hohe Motivation (mit Ausnahme der extrinsischen Orientierung) zu höheren Selbsteinschätzungen sowohl zu Zeitpunkt Time 2 als auch Time 3 führt. Lediglich bei der extrinsischen Motivation liegen negative Korrelationen vor, d.h. je höher die extrinsische Motivation zum Zeitpunkt Time 2 war, desto niedriger die Bewertung der eigenen Fähigkeiten; aber nur der Zusammenhang zwischen der extrinsischen Motivation zur Selbsteinschätzung der Sprechfertigkeit zum Zeitpunkt Time 2 ist signifikant ($-.24, p < .05$). Auffällig ist, dass die ermittelten Korrelationskoeffizienten für die Fertigkeit Leseverstehen fast durchgängig höher als für die Sprechfertigkeit sind. Die Ergebnisse sprechen, unter Ausschluss der extrinsischen Motivation, für eine Bestätigung der Hypothese 2, wonach sich eine höhere Motivation auch langfristig in einer besseren Selbsteinschätzung der L2-Kompetenz widerspiegelt.

Weniger ausgeprägt ist jedoch der Zusammenhang zwischen den Motivationsvariablen und dem ermittelten Ausmaß des L2-Verlusts: Lediglich die integrative und die instrumentelle Orientierung korrelieren – auf zwar nur sehr niedrigem Niveau – mit dem L2-Verlust im Bereich der Sprechfertigkeit ($-.22, -.23, p < .05$). Dies bedeutet, dass stärker integrativ und instrumentell orientierte Französischlerner in unserer Studie in geringerem Ausmaß von L2-Verlust (nur Sprechfertigkeit) betroffen sind. Überrascht hat uns, dass ein

ähnlicher Zusammenhang für die anderen Motivationsvariablen, insbesondere für die intrinsische Motivation, nicht festgestellt werden konnte; die hierfür ermittelten Werte sind vernachlässigbar.

Was bedeuten diese Ergebnisse für die zu prüfende Hypothese 3, nach der eine höhere Motivation zu geringerem L2-Verlust in den ausgewählten Fertigkeiten führt? Sie kann insgesamt nicht bestätigt werden. Unsere Analysen zeigen aber, dass es auch in der L2-Verlustforschung wichtig ist, zwischen unterschiedlichen Motivationskonstrukten zu differenzieren. Die von der Selbstbestimmungstheorie abgeleiteten Variablen scheinen keine entscheidende Rolle zu spielen. Anders ist dies, wenn auch gering, für die sozialpsychologischen Motivationsvariablen (integrative und instrumentelle Orientierung). Aber auch dies scheint nur für die Sprechfertigkeit zuzutreffen.

-22-

Tabelle 4: Korrelationen Lerndauer, Inkubationsdauer, Motivation und L2-Verlust

	CD-Sprech I	CD-Sprech II	Verlust Sprech	CD-Lesen I	CD-Lesen II	Verlust Lesen
Lerndauer	.40**	.37**	-.07	.38**	.47**	-.13
Inkubationsdauer	-	-.03	.18	-	-.06	.13
INTEG	.30**	.43**	-.22*	.31**	.33**	-.03
INSTR	.22*	.37**	-.23*	.38**	.35**	.04
INTRINS	.39**	.40**	-.11	.50**	.49**	.02
EXTRINS	-.24*	-.06	-.14	-.17	-.09	-.11

N = 98, ** p < .01, *p < .05

Tabelle 5 zeigt die Korrelationen zwischen dem Sprachkontakt und dem L2-Verlust sowie die Mittelwerte und Standardabweichungen der Items zum Sprachkontakt. Die Angaben zum Sprachkontakt sind insofern auffällig, als das man auf Grund der niedrigen Werte feststellen kann, dass nur sehr wenig Sprachkontakt stattgefunden hat (Sprachkontakt insgesamt MW: 6,33; SD: 2,56). Den höchsten Wert weist das Item „Hören französischsprachiger Musik“ auf (MW: 2,27; SD: 0,14). Eine Erklärung für die niedrigen Werte könnten die von uns gewählten Items sein, die den Sprachkontakt nur oberflächlich und undifferenziert erfassen.

Bei den Werten erscheint es uns auffällig, dass die Lektüre französischsprachiger Bücher und Zeitschriften (-.34, p < .01) sowie das Verfassen von Briefen und E-Mails (-.37, p < .01) signifikant mit L2-Verlust im Bereich des Sprechens korreliert: Je öfter diesen Beschäftigungen nachgegangen wird, desto geringer ist der Verlust in der Fertigkeit Sprechen. Andererseits überrascht es uns, dass sich keine Auswirkungen auf den Verlust der Lesekompetenz ergeben. Interessanterweise steht die Beschäftigung, die am häufigsten praktiziert wird („Hören französischsprachiger Musik“), nicht in Zusammenhang mit Französischverlust. Lesen und Schreiben scheinen also dem Vergessen stärker entgegenzuwirken als das Hören von Musik. Als Ergebnis zur Einschätzung des Sprachkontaktes insgesamt zeigt sich, dass auch hier nur eine signifikante Korrelation mit der Fertigkeit Sprechen besteht (-.35, p < .01).

Die Variable Auslandsaufenthalt interagiert ebenfalls mit dem Ausmaß des L2-Verlusts: Obwohl nur 5 von 98 Probanden angaben, länger als vier Wochen in Frankreich gewesen zu sein, hat dies, wenn auch nur schwach (-.20, p < .05), einen nachweisbaren Zusammenhang mit dem Verlust an Sprechfertigkeit und auch Verlust an Leseverstehen.

Tabelle 5: Korrelationen Sprachkontakt und L2-Verlust

Seitdem ich aufgehört habe, in der Schule Französisch zu lernen ...	MW	SD	Verlust Sprechen	Verlust Lesen
... sehe ich französisches Fernsehen oder Filme französischer Sprache (z.B. Arte, Nachrichten, Videos) ¹	1,57	0,98	-.19	-.14
... lese ich französischsprachige Bücher oder Zeitungen ¹	1,23	0,53	-.34**	-.17
... höre ich französischsprachige Musik (CDs, Radio, Konzerte, etc) ¹	2,27	0,14	-.19	-.09
... schreibe ich Briefe oder E-Mails auf Französisch ¹	1,26	0,72	-.37**	-.10
Sprachkontakt insgesamt (Minimalwert 4, Maximalwert 20)	6,33	2,56	-.35**	-.17
Auslandsaufenthalt (in Monaten)	0,10	0,46	-.20*	-.20*

N = 98, ** $p < .01$, * $p < .05$ ¹ Likert-Skala: 5 = mehr als einmal im Monat, 4 = mind. einmal alle 3 Monate, 3 = mind. einmal alle 6 Monate, 2 = einmal im Jahr, 1 = gar nicht

-23-

Das oben verdeutlichte erstaunlich geringe Ausmaß des L2-Sprachkontakts, von dem die Probanden nach Abschluss des aktiven L2-Lernens berichteten, ist Anlass für eine weitere Detailanalyse, die nach Interaktionen der untersuchten unabhängigen Variablen fragt. Tabelle 6 präsentiert die Ergebnisse der Korrelationen zwischen Motivation und Sprachkontakt. Generell läßt sich feststellen: Je höher die Motivation zu Zeitpunkt Time 2 war, desto höher war auch das Ausmaß an Sprachkontakt in der Inkubationsphase. Vor allem das integrative Motiv korreliert signifikant mit der Variable Sprachkontakt (.36, $p < .01$), auch wenn der ermittelte Zusammenhang lediglich 13 % der Varianz der Untersuchungsgruppe erklärt. Noch schwächer korrelierten die intrinsische (.25, $p < .05$) und die instrumentelle (.20, $p < .05$) Orientierung mit Sprachkontakt. Die extrinsische Motivation (.14) hingegen wirkt sich nicht auf das Ausmaß des Sprachkontaktes aus. Dies ist nicht weiter überraschend, da das Interesse extrinsisch motivierter Lerner, sich weiter mit der Sprache zu beschäftigen, verfällt, sobald kein äußerer Anreiz mehr besteht. Die von uns aufgestellte Hypothese 4, die besagt, dass der Grad der Motivation unmittelbar nach Ende des Lernprozesses (Time 2) ein wichtiger Faktor für Sprachkontakt in der Inkubationsphase ist, ist somit – wenn auch schwach – bestätigt. Keine aussagekräftigen Zusammenhänge bestehen hingegen zwischen den Motivationsvariablen und Auslandsaufenthalten über 4 Wochen.

Tabelle 6: Korrelationen Motivation und Sprachkontakt

	Sprachkontakt	Auslandsaufenthalt
INTEG	.36**	.18
INSTR	.20*	.16
INTRINS	.25*	.11
EXTRINS	.14	.01

N = 98, ** $p < .01$, * $p < .05$

6 Fazit und Ausblick

Der Ausgangspunkt der Übungsstudie war die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Motivation und L2-Sprachverlust. Als Ergebnis lässt sich festhalten, dass beträchtlicher L2-Sprachverlust stattgefunden hat und dass die Motivation zum Französischlernen gegen Ende des Lernprozesses (Time 2) sehr gering war. Die Probanden, die höher integrativ und instrumentell orientiert waren, zeigten im Bereich der Sprechfertigkeit weniger Verlust, obgleich der Zusammenhang nur schwach ist. Für die intrinsische und extrinsische Motivation konnte kein bedeutsamer Zusammenhang mit L2-Sprachverlust festgestellt werden. Darüber hinaus wurde kein Zusammenhang zwischen extrinsischer Motivation und dem Umfang des Sprachkontaktes in der L2-Inkubationsphase ermittelt. Weder die L2-Lerndauer noch die L2-Inkubationszeit haben einen nachweisbaren Einfluss auf das Ausmaß des L2-Verlusts. Die Ergebnisse unserer Studie lassen den Schluss zu, dass es für den L2-Verlust nicht relevant ist, wie lange zuvor Französisch gelernt wurde.

Wider unserer Erwartungen haben sich die Probanden in der produktiven Fertigkeit Sprechen besser

eingeschätzt als in der rezeptiven Fertigkeit Lesen. Möglicherweise lässt sich dieses Ergebnis auf das Datenerhebungsinstrument zurückführen. Die Items zur Messung der Sprechfertigkeit könnten von den Probanden als einfacher aufgefasst worden sein, da sie Aufgaben behandeln, die auch im schulischen Französischunterricht, der methodisch oft eher kommunikativ ausgerichtet ist, häufig zu finden sind. Die Items zur Messung des Leseverstehens dagegen könnten als anspruchsvoller, schwieriger aufgefasst worden sein. Hier mussten die Befragten einschätzen, ob sie den Inhalt eines Fachtextes verstehen, einen populären Roman lesen könnten, oder eine Gebrauchsanweisung für ein Haushaltsgerät verstehen könnten. Solche Aufgaben werden in der Regel im schulischen Sprachunterricht erst mit zunehmender Lerndauer bzw. in gymnasialen Leistungskursen behandelt.

-24-

Auf die Problematik der Subjektivität der Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kompetenz durch die Can-Do-Tests ist bereits oben hingewiesen worden. Frühere Untersuchungen zum „self assessment“ haben ergeben, dass diese in hohem Maße anfällig für Fehleinschätzungen sind. Es wird berichtet, dass kompetentere Lerner dazu neigen, ihre Fähigkeiten zu unterschätzen, während schwächere Lerner sich eher überschätzen (vgl. zusammenfassend Blanche & Merino 1989, die auch auf die Bedeutung des Ausmaßes an Monitoring durch den Lernenden verweisen; Heilenman 1990, die auch auf durch das *response set* bedingte Messfehler aufmerksam macht). Insbesondere werden aber auch affektive Störvariablen für Fehleinschätzungen verantwortlich gemacht. So ermitteln beispielsweise MacIntyre, Noels & Clément (1997) in einer Studie zum Französischerwerb von anglophonen Lernenden, die Can-Do-Ergebnisse mit objektiven Messergebnissen vergleichen, dass ängstlichere Lerner bei Can-Do-Tests dazu neigen, sich schlechter einzuschätzen, als sie es tatsächlich sind, während sich weniger ängstliche Lerner eher überschätzen. Insbesondere die mit mündlicher Kommunikation verbundenen Fertigkeiten Sprechen und Hörverständnis, aber auch Schreiben sind betroffen. Gardner, Lalonde, Moorcroft & Evers (1987) stellen fest, dass Lernende, die ein Sprachprogramm aufgaben, sich schlechter einschätzten als Lernende, die den Sprachunterricht fortsetzten, obwohl objektive Messungen keine relevanten Kompetenzunterschiede zwischen beiden Gruppen feststellen konnten. Übertragen auf unsere Studie bedeutet dies, dass wir höchstwahrscheinlich affektive Variablen nicht nur mit den Motivationskalen, sondern auch latent mit den Selbsteinschätzungsskalen gemessen haben. Dies kann aber auch bedeuten, dass die oben ermittelten schwachen fremdsprachlichen Selbsteinschätzungen insbesondere zum Zeitpunkt Time 3 gleichzeitig niedriges Selbstvertrauen in die eigenen fremdsprachlichen Fertigkeiten ausdrücken, die auch zukünftig den Gebrauch der L2 weiter auf ein Minimum einschränken und weiteren L2-Verlust verursachen. Diesen Teufelskreis beschreiben MacIntyre, Noels & Clément (1997: 278) – hier für den L2-Spracherwerbs-, nicht für den L2-Sprachverlustprozess – wie folgt:

The arousal of anxiety probably makes some students more reluctant to speak. If language learners do not choose to communicate, they cannot re-assess their competence. Thus begins a vicious cycle, wherein the anxiety level remains because the anxious student does not access evidence of increasing proficiency that might reduce anxiety.

Oben wurde außerdem festgestellt, dass lediglich der ermittelte L2-Verlust in der Fertigkeit Sprechen mit den motivationalen Variablen signifikant korreliert (s. Tabelle 4). Sprechen ist im Unterschied zum Leseverstehen eine Fertigkeit, deren Bedingungen das Individuum nur eingeschränkt kontrollieren kann, sie ist daher besonders mit Faktoren wie Gesichtsverlust verbunden und anfälliger für Fehleinschätzungen – und danach als Folge negativer Selbstwirksamkeit anfälliger für L2-Sprachverlust durch vermiedenen Sprachkontakt. Verkürzt zusammengefasst lässt sich für Folgeuntersuchungen die resultative Hypothese formulieren, dass Lernende, die sich am Ende eines Sprachprogramms optimistisch hinsichtlich ihrer L2-Kompetenz einschätzen, sich auch in der L2-Inkubationsphase stärker Möglichkeiten der L2-Verwendung suchen werden und weniger L2-Verlust erleiden.

Welche Rolle spielt aber die spezifische Fremdsprache? Zukünftige Forschung zum L2-Erwerb und L2-Verlust sollte sich stärker vergleichend mit unterschiedlichen Fremdsprachen und damit verbundenen Einstellungen, Motiven und Motivationen zum L2-Erwerb und -Gebrauch beschäftigen. Französisch erleidet im Moment im deutschen Schulsystem empfindliche Rückgänge, immer seltener wird das Schulfach Französisch noch in der gymnasialen Oberstufe gelernt und als Prüfungsfach gewählt. Hierfür interessante Antworten für ein anderes europäisches Land (Großbritannien) liefern Williams, Burden & Lanvers (2002), die u.a. ermitteln, dass jugendliche männliche Schüler eine Abneigung gegen die „feminine“, „nicht coole“ Sprache Französisch haben – und, wenn überhaupt Fremdsprachen, lieber Deutsch lernen.

-25-

Literatur

Anderson, Roger W. (1982). Determining the linguistic attributes of language attrition. In Richard D. Lambert &

Barbara F. Freed. (Hrsg.). (1982). *The loss of language skills* (S. 83-118). Rowley, MA etc.: Newbury House.

Baddely, Alan. (1986). *So denkt der Mensch. Unser Gedächtnis und wie es funktioniert*. München: Droemersch Verlaganstalt.

Bahrck, Harry P. (1984a). Fifty years of second language attrition: Implications for programmatic research. *The Modern Language Journal*, 68, 105-118.

Bahrck, Harry P. (1984b). Semantic memory content in permastore: Fifty years of memory for Spanish learned in school. *Journal of Experimental Psychology*, 113, 1-29.

Berman, Ruth A. & Olshtain, Elite. (1983). Features of first language transfer in second language attrition. *Applied Linguistics*, 4, 222-234.

Blanche, Patrick & Merino, Barbara J. (1989). Self-assessment of foreign-language skills: Implications for teachers and researchers. *Language Learning*, 39 (3), 313-340.

Clark, John L. (1982). Measurement considerations in language attrition research. In Richard D. Lambert & Barbara F. Freed. (Hrsg.). (1982). *The loss of language skills* (S. 138-152). Rowley, MA etc.: Newbury House.

Cohen, Andrew D. (1975). Forgetting a second language. *Language Learning*, 25 (1), 127-138.

Cohen, Andrew D. (1989). Attrition in the productive lexicon of two Portuguese third language speakers. *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 135-149.

Daller, Helmut & Grotjahn, Rüdiger. (1999). The Language Proficiency of Turkish Returnees from Germany: An empirical investigation of academic and everyday language proficiency. *Language, Culture and Curriculum*, 12, 156-172.

De Bot, Kees & Stoessel, Saskia. (2000). In search of yesterday's words: Reactivating a long-forgotten language. *Applied Linguistics*, 21 (3), 333-353.

De Bot, Kees & Weltens, Bert. (1991). Recapitulation, regression, and language loss. In Herbert W. Selinger & Robert M. Vago. (Hrsg.). (1991). *First language attrition* (S. 31-53). Cambridge: University Press.

De Bot, Kees & Weltens, Bert. (1995). Foreign language attrition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 151-164.

-26-

Deci, Edward. (1975): *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press.

Deci, Edward & Ryan, Richard. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum Press.

Dörnyei, Zoltán. (1990). Conceptualizing motivation in foreign-language learning. *Language Learning*, 40, 45-78.

Dörnyei, Zoltán. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78, 273-284.

Dörnyei, Zoltán. (2003). *Questionnaires in second language research: Construction, administration and processing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Düwell, Henning. (1998). Motivation und Motivierung im Fremdsprachenunterricht. In Udo Jung (Hrsg.). (1998). *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer* (S. 38-46). Frankfurt a.M.: lang.

Ebbinghaus, Hermann. (1971). *Über das Gedächtnis*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt. (Nachdruck der Originalausgabe von 1885)

Edmondson, Willis J. (1996a). Subjective theories of second language acquisition. In Jürgen Klein & Dirk

Vanderbeke. (Hrsg.). (1996). *Anglistentag 1995 Greifswald. Proceedings* (S. 453-464). Tübingen: Niemeyer.

Edmondson, Willis J. (1996b): Was Lerner über ihr Fremdsprachenlernen berichten. In Juliane House (Hrsg.). (1996). *Wie lernt man Sprachen – wie lehrt man Sprachen? Zwanzig Jahre Sprachlehrforschung am Zentralen Fremdspracheninstitut der Universität Hamburg* (S. 68-82). Universität Hamburg: Zentrales Fremdspracheninstitut (ZFI-Arbeitsberichte 12).

Edmondson, Willis J. (1997). Sprachlernbewußtheit und Motivation beim Fremdsprachenlernen. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 26, 88-110.

Edmondson, Willis J. (2000). Grammatik und Kommunikation bei Auslandsaufenthalten. In Beate Helbig, Karin Kleppin, & Frank G. Königs. (Hrsg.). (1997). *Sprachlehrforschung im Wandel. Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Festschrift für Karl-Richard Bausch zum 60. Geburtstag* (S. 363-382). Tübingen: Stauffenburg.

Gardner, Robert C. (1982). Social factors in language retention. In Richard D. Lambert & Barbara F. Freed. (Hrsg.). (1982). *The loss of language skills* (S. 24-43). Rowley, MA etc.: Newbury House.

Gardner, Robert C. & Lambert, Wallace. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.

Gardner, Robert C., Lalonde, Richard N. & MacPherson, J. (1985). Social factors in second language attrition. *Language Learning*, 35, 519-540.

-27-

Gardner, Robert C., Lalonde, Richard N., Moorcroft, R. & Evers, F.T. (1987). Second language attrition: The role of motivation and use. *Journal of Language and Social Psychology*, 6, 29-47.

Gardner, Robert C. & Lysynchuk, Linda Marie. (1990). The role of aptitude, attitudes, motivation, and language use on second-language acquisition and retention. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 22, 254-270.

Grotjahn, Rüdiger. (2003). Der Faktor „Alter“ beim Fremdsprachenlernen. Mythen, Fakten, didaktisch-methodische Implikationen. *Deutsch als Fremdsprache*, 40 (1), 32-41.

Heilenman, Kathy L. (1990). Self-assessment of second language ability: The role of response effect. *Language Testing*, 7 (2), 174-201.

Jordens, Peter, De Bot, Kees & Trapman, Henk. (1989). Linguistic aspects of regression in German case marking. *Studies in Second Language Acquisition*, 11 (1), 179-205.

Kirchner, Katharina. (2003). *Motivation beim Fremdspracherwerb. Eine qualitative Studie zur Motivation schwedischer Deutschlerner*. Unveröffentlichte Magisterarbeit im Fach Deutsch als Fremdsprache, Universität Bielefeld.

Kromrey, Helmut. (1998). *Empirische Sozialforschung: Modelle und Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung* (8., durchgreifend überarbeitete und erweiterte Auflage). Opladen: Leske + Budrich.

Kuhberg, Heinz. (1992). Longitudinal L2-attrition versus L2-acquisition in three Turkish children - Empirical findings. *Second Language Research*, 8, 138-154.

MacIntyre, Peter D., Noels, Kimberly A. & Clément, Richard. (1997). Biases in self-ratings of second language proficiency: The role of language anxiety. *Language Learning*, 47 (2), 265-287.

Markowitsch, Hans J. (2002). *Dem Gedächtnis auf der Spur. Vom Erinnern und Vergessen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt.

McDonough, Jo & McDonough, Steven. (1997). *Research methods for English language teachers*. London u.a.: Arnold.

Moorcroft, R. & Gardner, Robert C. (1987). Linguistic factors in second-language loss. *Language Learning*, 37,

327-340.

- Müller, Klaus. (1995). *Spracherwerb und Sprachvergessen. Eichenstätter Hochschulreden 96*. Regensburg: Friedrich Pustet.
- Neisser, Ulrich. (1984). Interpreting Harry Bahrick's discovery: What confers immunity against forgetting? *Journal of Experimental Psychology*, 113, 32-35.

-28

- Oller, John W., Baca, Lori & Vigil, Alfredo. (1977). Attitudes and attained proficiency in ESL: A sociolinguistic study of Mexican Americans in the southwest. *TESOL Quarterly*, 11, 175-183.
- Olsthain, Elite. (1986). The attrition of English as a second language with speakers of Hebrew. In Bert Weltens, Kees De Bot & Theo Van Els. (Hrsg.). (1986). *Language attrition in progress* (S. 187-204). Dordrecht: Foris.
- Olsthain, Elite. (1989). Is second language attrition the reversal of second language acquisition? *Studies in Second Language Acquisition*, 11 (2), 151-165.
- Oxford, Rebecca L. (1982a). Technical issues in designing and conducting research on language skill attrition. In Richard D. Lambert & Barbara F. Freed. (Hrsg.). (1982). *The loss of language skills* (S. 119-137). Rowley, MA etc.: Newbury House.
- Oxford, Rebecca L. (1982b). Research on language loss: A review with implications for foreign language teaching. *Modern Language Journal*, 66, 160-169.
- Riemer, Claudia. (1997). *Individuelle Unterschiede im Fremdspracherwerb. Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Riemer, Claudia. (2001). Zur Rolle der Motivation beim Fremdsprachenlernen. In Claudia Finkbeiner & Gerhard Schnaitmann. (Hrsg.). (2001). *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik* (S. 376-398). Donauwörth: Ludwig Auer.
- Riemer, Claudia. (2003). „Englisch war für mich nur Teil meines Stundenplans“ – Motivation zum Englischlernen in Zeiten der Globalisierung. In Nicole Baumgarten, Claudia Böttger, Markus Motz & Julia Probst. (Hrsg.). (2003). *Übersetzen, Spracherwerb und interkulturelle Kommunikation: das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag, Themenheft der Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online] 8 (2/3), 72-96*.
- Riemer, Claudia. (2004). Zur Relevanz qualitativer Daten in der neueren L2-Motivationsforschung. In Wolfgang Börner & Klaus Vogel. (Hrsg.). (2004). *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, im Druck.
- Schöpfer-Grabe, Sigrid. (1998). "Use it or lose it?" – Zum Phänomen der Foreign Language Attrition. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 9 (2), 231-263.
- Selinger, Herbert. W & Vago, Robert M. (Hrsg.). (1991). *First language attrition*. Cambridge University Press.
- Smythe, P.C., Jutras, G.C., Bramwell, J.R. & Gardner, Robert C. (1973). Second language retention over varying intervals. *The Modern Language Journal*, 57, 400-405.

-29-

- Solmecke, Gert. (1993). *Texte hören, lesen und verstehen. Eine Einführung in die Schule der rezeptiven Kompetenzen mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Tomiyama, Machiko. (2000). Child second language attrition: A longitudinal study. *Applied Linguistics*, 21 (3), 304-332.
- Vechter, Andrea, Lapkin, Sharon & Argue, Valerie (1990). Second language retention. A summary of issues. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 46, 289-303

Weltens, Bert. (1989). *The attrition of French as a foreign language*. Dordrecht: Foris.

Weltens, Bert & Cohen, Andrew D. (1989). Language attrition research. An introduction. *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 127-133.

Weltens, Bert, Van Els, Theo J.M. & Schils, E. (1989). The long-term retention of French by Dutch students. *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 205-126.

Williams, Marion, Burden, Robert & Lanvers, Ursula. (2002). 'French is the language of love and stuff': Student perceptions of issues related to motivation in learning a foreign language. *British Educational Research Journal*, 28 (4), 503-528.

Anmerkungen

[1] Mit-Autorinnen einer schriftlichen Version, auf der dieser Beitrag aufbaut, waren außerdem Sandra Bomholt und Olga Penner. An der Fragebogenentwicklung und Datenerhebung wirkten außerdem mit: Munira Jamal und Anja Neumann.

[2] De Bot und Weltens (1995) definieren den Terminus „language loss“ als Oberbegriff, der Sprachverlust im Allgemeinen beschreibt, während „language attrition“ sich hingegen nur auf den individuellen Verlust von linguistischen Fertigkeiten eines einzelnen Lerners und nicht einer Sprachgemeinschaft bezieht.

[3] Grotjahn (2003) setzt sich mit diesem „Mythos“ auseinander und kommt zu dem Schluss, dass Kinder nur im Bereich der Aussprache besser abschneiden.

[4] Edmondson entwickelte dieses Verfahren, wobei regelmäßig Studierende des Studiengangs Sprachlehrforschung in einführenden Pflichtseminaren von ihm gebeten werden, eine „fremdsprachliche Lernbiographie“ im Umfang von ca. zwei Seiten zu schreiben. Als Impuls wird die Bitte geäußert, zu berichten, welche Ereignisse, Faktoren, Erlebnisse der Erinnerung nach das eigene Fremdsprachenlernen besonders positiv bzw. negativ beeinflusst haben. Es wird betont, dass die Berichte anonym behandelt werden, dass sie nicht benotet werden und dass es keine „richtigen“ Antworten gibt. Neben einer Quelle für empirische Daten stellt dies gleichzeitig ein hervorragendes hochschuldidaktisches Instrument dar, Studierende zur Reflexion ihrer bisherigen Sprachlernerfahrungen und der damit verbundenen Motive, Probleme, Erlebnisse etc. anzuregen.

[5] Die Reliabilitätsüberprüfung der Motivationsskalen ergab für die integrative Orientierung, instrumentelle Orientierung und extrinsische Motivation lediglich Alpha-Reliabilitätskoeffizienten zwischen .55 und .60. Diese Werte sind verursacht durch Items mit unzureichender Trennschärfe, die in Folgeuntersuchungen zu verändern wären: a) bzgl. der integrativen Orientierung ist dies Item 1 („Ich fand die französische Sprache sehr schön“); b) bzgl. der instrumentellen Orientierung Item 13 („Ich dachte, Französischkenntnisse könnten mir als Tourist helfen“); c) bzgl. der extrinsischen Orientierung sind es die Items 12 und 15 („Ich habe mich immer angestrengt, um nicht der /die Schlechteste zu sein“, „Französisch war ein Pflichtfach in der Schule für mich“).

Copyright © 2004 *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*

Feuerhake, Evelyn; Fieseler, Caroline; Ohntrup, Joy-Sarah Ohntrup & Riemer, Claudia (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>

[Zurück zur [Leitseite](#)]