



# Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

## MehrSprachen Lernen und Lehren

---

Jahrgang 26, Nummer 2 (Oktober 2021), ISSN 1205-6545

**Themenschwerpunkt:**

**Mehrsprachigkeit – konkret. Mehrsprachigkeit und  
die konkrete Umsetzung in mehrsprachigen Regionen**

## Use it or lose it? Was bleibt vom Sprachunterricht nach der Schule?

*Ulrike Jessner, DyME-Forschungsgruppe*

**Abstrakt:** In diesem Beitrag werden die Ergebnisse von zwei Schwesterprojekten zum Abbau von Sprachkenntnissen nach dem Schulabschluss in Nord- und Südtirol präsentiert. Im Gegensatz zu herkömmlichen Sprachabbaustudien, die sich meist mit der (Rück)Entwicklung von einer Sprache beschäftigen, wurden in LAILA (*Linguistic awareness in language attriters*) und LAILA BICS (*LAILA in bilingual contexts*) alle Fremdsprachen und deren Entwicklung in Betracht gezogen. Mit diesen Studien haben wir die erste grossflächige Testung vorliegen, bei der auch die Entwicklung des metalinguistischen Bewusstseins als Schlüsselvariable des M(ultilingualismus)-Faktors (vgl. Herdina/Jessner 2002: Dynamisches Modell der Mehrsprachigkeit) berücksichtigt wird. Die Forschungsfragen beziehen sich auf das mehrsprachige Bewusstsein und seinen möglicherweise verlangsamenden Effekt auf den Sprachabbau.

In this article the results of two sister projects on language attrition after schooling in North and South Tyrol are presented. In contrast to common attrition studies focusing on attrition processes in only one language, in LAILA (*Linguistic awareness in language attriters*) and LAILA BICS (*LAILA in bilingual contexts*) all foreign languages and their development were taken into consideration. This big scale study considers the development of metalinguistic awareness as the key variable of the M(ultilingualism)-Factor as described in the Dynamic Model of Multilingualism by Herdina/Jessner (2002). The research questions deal with multilingual awareness and its counteracting force on language attrition.

**Schlagworte:** Sprachabbau; Spracherhalt; Mehrsprachigkeit; Dynamisches Modell der Mehrsprachigkeit; M-Faktor; mehrsprachiges Bewusstsein; Lateinunterricht; Spracheignung; Tirol; Südtirol; Fremdsprachenkenntnisse; Language attrition; language maintenance; multilingualism; Dynamic Model of Multilingualism; M-Faktor; multilingual awareness; teaching Latin; language aptitude; Tyrol; South Tyrol; foreign language knowledge.

Jessner, Ulrike (2021),

Use it or lose it? Was bleibt vom Sprachunterricht nach der Schule?  
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 26: 2, 119–142.

<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

## 1 Einleitung

Im vorliegenden Beitrag werden zwei Schwesterprojekte der Forschungsgruppe DyME (*Dynamics of Multilingualism with English*) an der Universität Innsbruck zum Thema Abbau von Sprachkenntnissen nach dem Schulabschluss in Nord- und Südtirol präsentiert. Während sich herkömmliche Sprachabbaustudien meist mit der (Rück)Entwicklung von einer Sprache beschäftigen, wurden in LAILA (*Linguistic awareness in language attriters*) und LAILA BICS (*LAILA in bilingual contexts*) alle Fremdsprachen und deren Entwicklung einbezogen. Mit diesen Studien haben wir die erste grossflächige Testung vorliegen, bei der auch die Entwicklung des metalinguistischen Bewusstseins als die Schlüsselvariable in der mehrsprachigen Entwicklung berücksichtigt wird. Die Forschungshypothesen beschäftigen sich mit dem mehrsprachigen Bewusstsein und seiner Wirkung auf Sprachabbau, indem es ihn verlangsamt bzw. SprecherInnen hilft, die Effekte des Sprachabbaus besser zu kompensieren.

Ziel dieses Projektes, das in der Forschung zu dynamischer System- bzw. Komplexitätstheorie in der angewandten Sprachwissenschaft verankert ist, war es, besser zu verstehen, wie sich die Produktion von in der Schule erlernten Sprachen durch reduzierte Aktivierung bzw. Nutzung nach der Matura verändert und wie sich die Rolle der metalinguistischen Fähigkeiten unter diesen Umständen beobachten lässt. Besonders im Fall von zweiten und weiteren, später und kürzer gelernten Fremdsprachen musste davon ausgegangen werden, dass es nach Beendigung der Schulzeit wenig bis gar keine Gelegenheit gibt, diese Sprachen zu benutzen und damit ein signifikanter Sprachabbau zu erwarten ist.

Im Folgenden wird der theoretische Rahmen zum Thema Sprachabbau aus der systemtheoretischen Forschungsperspektive des Dynamischen Modells der Mehrsprachigkeit (vgl. Herdina/Jessner 2002; DMM) diskutiert, bevor die beiden Projekte LAILA und LAILA-BICS detailliert im Vergleich besprochen werden. Der Schwerpunkt wird dabei auf Entwicklungsveränderungen in den Sprachen Englisch, Französisch und Latein liegen. Nach der Diskussion der Ergebnisse werden einige Überlegungen für die Anwendung der Ergebnisse zu Sprachabbau und Spracherhalt im Sprachenunterricht eingebracht werden.

## **2 Sprachabbau und Spracherhalt als gängige Prozesse in der mehrsprachigen Entwicklung: Die DMM Perspektive**

In den letzten Jahrzehnten wurde Sprachverlust oder vielmehr Sprachabbau immer mehr in der Forschung als relevantes Thema für das Verständnis von Sprachprozessen wahrgenommen. Dabei beschäftigen sich die Studien mit der Natur des Erinnerungsvermögens und der Möglichkeit, eine vermeintlich vergessene Sprache – zum Beispiel unter Hypnoseeinwirkung – zu reaktivieren (vgl. Köpke et al. 2004: 2). Die meisten bis dato durchgeführten Studien beschäftigen sich mit der Analyse von Sprachverarbeitung, Erinnerungsmechanismen, Informationszugang und Vergessen der dominanten Sprache oder L1 in einem L2 Kontext (vgl. dazu das kürzlich erschienene *Oxford Handbook of Language Attrition*, Köpke/Schmid 2019). Nur einige wenige Studien beschäftigen sich mit dem Kontakt zwischen mehr als zwei Sprachen. Aufgrund dieses Fokus auf Drittspracherwerb und Mehrsprachigkeit wird auch klar, dass wir aufgrund der quantitativen und qualitativen Unterschiede zwischen Bilingualismus und Multilingualismus, Multilingualismus nicht mit Bilingualismus gleichsetzen wollen und können.

### **2.1 Sprachabbau**

Schon in den 80er Jahren machte Seliger (1985) darauf aufmerksam, dass Sprachabbau ein häufiges sprachliches Phänomen bei Zweisprachigen oder Polyglotten darstellt und es als Erosion in der sprachlichen Performanz einer ersten bzw. primären Sprache, die vollständig erworben und bis zum Beginn der Zweisprachigkeit verwendet wurde, zu begreifen gilt (1985: 4). Grosjean (1982), der sich auch schon damals mit den Auswirkungen von Sprachabbau in seiner Eigenschaft als Bewusstseinsprozess auf die Sprachnutzerin auseinandersetzte, beschäftigte sich mit der psycho- und soziolinguistischen Perspektive des Phänomens. So stellt das Vergessen von Sprache einen sehr langsamen Prozess für das soziale Umfeld dar, aber der Sprecher ist sich der Veränderungen meist sehr früh bewusst und beginnt sich daher im Gespräch mit einem Native speaker immer häufiger für seine Fehler zu entschuldigen (1982: 237).

Daher wird Sprachabbau mit allmählichem individuellem Wissensverlust, der sich aufgrund von Unverfügbarkeit und Zerstörung von Erinnerungsverbindungen manifestiert, gleichgesetzt. In erster Linie geht es um Erinnerungsgeschwindigkeit und eine Verringerung in der Effektivität von Zugangsmechanismen bzw. eine Deaktivierung von Wissen. Eine Verringerung des Gebrauchs hat auch Einfluss auf die Monitorfunktionen und führt so eine Zerstörung des internen Monitoring herbei (vgl. De Bot 2001).

Ecke (2004: 322) definiert Sprachabbau als “the decline of any language (L1 or L2), skill or portion thereof in a healthy individual speaker”. Und er weist damit darauf hin, dass sich der Begriff nicht auf einen Abbau der Gesamtsprachbeherrschung bezieht, sondern darauf, dass Sprachabbau sich auch auf bestimmte Sprachfähigkeiten beziehen kann, und zwar auch nur teilweise. In bi- und multilingualen SprecherInnen ist dieser Aspekt von lebenslanger sprachlicher Entwicklung allerdings ein oft unvermeidbarer.

Im Allgemeinen wird angenommen, dass verminderter Gebrauch einer Sprache als der primäre Grund für Sprachabbau zu bewerten ist. In der Sprachabbauforschung wurden mittlerweile viele Einflussvariablen auch auf neurolinguistischer Ebene identifiziert (vgl. dazu Köpke 2007), und tatsächlich ist nicht nur die Häufigkeit von Sprachverwendung ein Indikator, sondern es gibt noch viele andere Faktoren, die in eine Analyse des Sprachkontakts, wie z.B. den Sprachmodus (*Language Mode Continuum* nach Grosjean 2010), einzubeziehen sind (vgl. dazu z.B. Schmid 2007).

## 2.2 Sprachabbau und Mehrsprachigkeit

Obwohl Sprachabbau für lange Zeit isoliert von anderen Sprachentwicklungsprozessen ohne den Kontakt mit anderen Sprachen studiert wurde, geht man heute schon davon aus, dass Sprachabbau aufgrund von tiefgreifenden Veränderungen des Sprachsystems, wie zum Beispiel als ein Resultat des frühen simultanen Erwerbs von zwei Sprachen, entsteht. So entsteht Sprachabbau in der L1 als Beiprodukt von weiterem Sprachkontakt, vor allem im Zusammenhang mit Migration (vgl. dazu z.B. De Bot/Hulsen 2002).

Da es also wenig Sinn macht, nur eine Sprache eines bilingualen Systems zu untersuchen, hat sich konsequenterweise eine ganzheitliche Sichtweise auch in der Erforschung von Sprachabbau entwickelt (vgl. Herdina/Jessner 2002; Jessner 2003; De Bot 2007; Opitz 2013; Schmid/Köpke 2017).

Bis dato gibt es nur wenige mehr(!)sprachige Studien zum Sprachabbau. Cohen (1989) veröffentlichte den Erhalt des produktiven lexikalischen Wissens in seinen beiden zweisprachigen (Englisch und Hebräisch) Kindern im Alter von 9 und 13, nachdem sie Portugiesisch als dritte Sprache während eines Brasilienaufenthaltes gelernt hatten. Er stellte nach neun Monaten Unterschiede zwischen den Geschwistern fest, wobei sich der sprachliche Abbau hauptsächlich beim Nominalgebrauch zeigte und er das mit einer zunehmenden Blockierung von Elementen in der Zielsprache begründete (vgl. auch Olshtain 1986 zu ähnlichen Ergebnissen bei Fünf- und Vierzehnjährigen zum Sprachabbau von Englisch bei Hebräisch sprechenden Kindern).

In einer groß angelegten Studie von über 500 SpanischlernerInnen in den USA (Bahrick 1984), von denen angenommen werden muss, dass viele von ihnen aufgrund ihrer Sprachlernhistorie mehrsprachig waren, stellte sich heraus, dass der Stundeninput bzw. das damit erworbene Spanischwissen in den ersten fünf Jahren der Nichtverwendung und somit des Sprachabbaus sich als nicht maßgeblich erwies, sondern erst später als abhängige Variable herausstellte und somit auch bessere Noten als Indikatoren für langsamere Abbau gelten konnten. Gleichzeitig verwies Bahrick (1984) auf die größere Vulnerabilität des produktiven Vokabulars im Vergleich zum rezeptiven.

Nakuma (1997) fokussierte in einer Studie von L3 SpanischstudentInnen in Ghana hauptsächlich auf kommunikative Kompetenz und deren Abbau nach zehn Jahren. Die Probanden wurden in drei Gruppen unterteilt. In der ersten Gruppe verwendeten alle Spanisch im Beruf im englischsprachigen Ausland. Die zweite Gruppe bestand aus allen StudentInnen, die in Ghana geblieben und seit dem Studienabschluss keinen Kontakt mehr zur Sprache gehabt hatten. Die dritte Gruppe wurde von einer Kontrollgruppe aus StudentInnen, die ihr Spanischstudium erst kürzlich vor der Studie abgelegt hatten, gebildet. Damit konnte eine Richtlinie zum ursprünglichen Kompetenzniveau errichtet werden. Die Ergebnisse zeigten einen signifikanten Abbau in der zweiten Gruppe, während die erste Gruppe an kommunikativer Kompetenz dazugewonnen hatte. Nakuma verwies auf den hohen Sprachaufwand, den man für den Erhalt einer Sprache aufwenden muss, auch nachdem ein hohes Niveau an Wissen erworben worden war (siehe dazu auch Kapitel 2.3).

Ähnlich wie Nakuma untersuchte Mehotcheva (2010) auch den Abbau von Spanisch als Fremdsprache bei einer Gruppe von 51 L1 Niederländisch und 51 L1 DeutschstudentInnen, nachdem sie an einem Auslandsstudienprogramm zwischen 4 und 12 Monaten in Spanisch teilgenommen hatten. Die Untersuchung der mehrsprachigen StudentInnen ergab deutlich sichtbarere Hinweise auf Sprachabbau bei jenen, deren Spanienaufenthalt schon länger zurücklag. Zudem hatte das Ausgangsniveau eine robuste Vorhersagekraft für den Spracherhalt (vgl. auch Xu 2010).

Im Gegensatz zum Großteil der Sprachabbauforschung, der nach wie vor hauptsächlich zum Kontakt zwischen zwei Sprachen, und zwar meist zum Abbau der L1, durchgeführt wird – auch wenn diese Forschung als mehrsprachig bezeichnet wird, bezeichnen wir einen solchen Ansatz jedoch als bilingual ganzheitlich und nicht mehrsprachig ganzheitlich, wie in der nachfolgenden Beschreibung des DMM mit Fokus auf Sprachabbau verdeutlicht wird (vgl. Jessner/Megens 2019).

### 2.2.1 Sprachabbau aus der Sicht des DMM

Das DMM wendet die dynamische Systemtheorie bzw. Komplexitätstheorie auf Mehrsprachigkeit und mehrsprachige Entwicklung an. Der Fokus eines solchen Ansatzes liegt auf der Dynamik von Veränderungen in Systemen wie z.B. dem Wetter, einer Epidemie oder der individuellen Mehrsprachigkeit, die durch Komplexität gekennzeichnet sind und deren Entwicklung von den Ausgangsbedingungen sowie von der Interaktion von internen und externen Faktoren abhängig ist (für weitere Details siehe Allgäuer-Hackl et al. in diesem ZIF-Themenschwerpunkt).

Laut DMM kann sprachliche Entwicklung im Zeitverlauf sowohl positives als auch negatives Wachstum in Form von Zuwachs oder Abbau bzw. Verlust bedeuten (vgl. Herdina/Jessner 2002: Kapitel 6). Demnach ist mehrsprachige Entwicklung ein kontinuierlicher Prozess von Spracherwerb und Sprachverlust, der alle Sprachen eines Individuums betrifft und von den kommunikativen Bedürfnissen (*perceived communicative needs*) ebenso abhängig ist wie von psychologischen, soziologischen und individuellen Faktoren. Somit sind Lernen bzw. Veränderungen im sprachlichen System sowohl individuell als auch sozial bedingt. Sprachen, die nicht benutzt werden, bilden sich zurück. Daher ist auch der Spracherhalt ein zentrales Thema des DMM-basierten Unterrichts, wie später erörtert.

Je nach den kommunikativen Bedürfnissen eines mehrsprachigen Menschen werden Sprachen mehr oder weniger benutzt, was sich auf ihre Dominanz im Sprachgebrauch auswirkt: sie werden in bestimmten Domänen entwickelt und haben unterschiedliche Funktionen. Mit jeder weiteren Sprache verändert sich auch das Wissen über die Einzelsprachen bzw. Subsysteme und somit auch das Gesamtsystem. Mehrsprachigkeit ist also nicht mehrfache, defizitäre Einsprachigkeit, sondern inkludiert neben dem einzelsprachlichen Wissen sogenannte emergente linguistische und kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten wie den M(ultilingualism)-Faktor, die einsprachige Menschen nicht aufweisen. Die Schlüsselkomponente des M-Faktors bildet das mehrsprachige Bewusstsein, das sich aus dem meta- und zwischensprachlichem Bewusstsein zusammensetzt und sich in ständiger Interaktion mit anderen Variablen des Gesamtsystems befindet (vgl. Jessner 2019).

Herdina/Jessner (2002) weisen im DMM darauf hin, dass Sprachverlust und Spracherhalt im multilingualen System und dessen Entwicklung voneinander abhängig sind. Im DMM wird auf die täglichen Anstrengungen im Zusammenhang mit dem Erhalt eines mehrsprachigen Systems hingewiesen. Dabei ist es unerheblich, ob diese Mühe bewusst und intendiert, wie im institutionellen Rahmen üblich, oder weniger gewollt, wie in sogenannten natürlichen Erwerbskontexten, eingesetzt wird (vgl. dazu auch Török 2017: 100).

Laut DMM wird der Spracherhaltsaufwand (*language maintenance effort*) durch zwei Faktoren bestimmt:

1. Sprachgebrauch (dabei werden Teile des Sprachsystems zu kommunikativen Zwecken aktiviert, was zur Erneuerung von Teilen des Subsystems führt) und
2. Sprachhypothesenüberprüfung oder -bestätigung (Anwendung des (expliziten) Wissens über Sprache, die Überprüfung oder Bestätigung von Hypothesen zum jeweiligen Sprachsystem ausführt).

Zusätzlich muss auch darauf hingewiesen werden, dass Spracherhaltsaufwand auch in unerwarteten Situationen, in denen der Sprecher entweder von einer (Fremd) Sprache Gebrauch machen muss oder auch, wenn er über Mechanismen des Spracherhalts reflektiert, eingesetzt wird. Aus diesem Grund wurde die Abwesenheit des Spracherhaltsaufwands direkt mit dem Abbau von (Fremd)Sprachenkenntnissen in Zusammenhang gebracht (vgl. dazu auch De Bot 2004).

Im DMM, das von Ecke (2004: 326) als Versuch beschrieben wird, Variablen und Phänomene wie Spracherwerb, Spracherhaltsaufwand, Transfer/Interferenz und gegenseitigen Sprachabbau in Relation zu setzen, wird auch darauf eingegangen, dass das Lernen von zusätzlichen Sprachen nur durch Wettbewerb mit und auf Kosten der bereits durch den Erhalt der anderen Sprachsysteme limitierten kognitiven Ressourcen erfolgen kann. Weiters werden durch den Erwerb einer neuen Sprache die bereits aufgebauten sprachlichen Systeme nicht so sehr wachsen und es kann daher zum Abbau von vorher erworbenen Systemen kommen. Oder in anderen Worten: Während einige Systeme erhalten oder stabilisiert werden, bauen andere allmählich ab (vgl. Herdina/Jessner 2013).

### **3 LAILA und LAILA-BICS**

Die beiden breit angelegten Langzeitstudien LAILA-BICS wurden von der DyME-Forschungsgruppe unter meiner Leitung an der Universität Innsbruck im Zeitraum von 2011–2017 durchgeführt (<https://www.uibk.ac.at/dyme/>). Beide Forschungsprojekte, deren theoretischen Rahmen das DMM bildet, untersuchten wie junge Erwachsene im Alter zwischen 17 und 21 Jahren sich an Sprachen, die sie in der Schule gelernt hatten, erinnern bzw. diese vergessen und wie die Prozesse des Lernens, Erinnerns und Vergessens ihre Denkweisen verändern. Der Fokus wurde dabei auf die dynamische Interaktion zwischen allen Sprachen in den Repertoires gelegt und es wurde angenommen, dass das mehrsprachige Bewusstsein den Sprachabbauprozessen entgegenwirken kann.

Ziel dieses Projekts, das in der Forschung zu dynamischer Systemtheorie / Komplexitätstheorie in der angewandten Sprachwissenschaft bzw. angewandten Mehrsprachigkeitsforschung verankert ist, war es besser zu verstehen, wie sich die Produktion einer in der Schule erlernten Sprache vermutlich durch die reduzierte Benutzung nach dem Schulabschluss nach ca. 1,5 Jahren verändert, und wie sich der Einfluss der metalinguistischen Fähigkeiten unter diesen Bedingungen in der mehrsprachigen Entwicklung im Laufe der Zeit nachweisen lässt.

### **3.1 Sprachkontexte**

Im Forschungsprojekt LAILA wurde von 2011–2014 an 17 Tiroler Schulen die Weiterentwicklung von metalinguistischen Fähigkeiten und Fremdsprachenkenntnissen sowohl in der ersten Fremdsprache (Englisch, L2) als auch in der zweiten (Italienisch oder Französisch, L3) und allen weiteren Fremdsprachen (L4 Spanisch, Russisch...Ln) bei 436 mehrsprachigen SchulabgängerInnen vor und 1,5 Jahre nach der Matura untersucht.

Im Forschungsprojekt LAILA-BICS wurden von 2013–2016 an 8 Südtiroler Schulen im deutschsprachigen Kontext die Weiterentwicklung von metalinguistischen Fähigkeiten und Fremdsprachenkenntnissen sowohl in der ersten Fremdsprache (Englisch, L3) – nach Italienisch als zweite offizielle Landesprache – als auch in der zweiten (Französisch oder Russisch, L4) bei mehrsprachigen SchulabgängerInnen vor und 1,5 Jahre nach der Matura untersucht.

In beiden Kontexten wird Latein an den Gymnasien angeboten. In Nordtirol wird Latein bis zu 6 Jahren angeboten und variiert daher im Input. In Südtirol hingegen wird Latein 5 Jahre lang an allen Gymnasien gelehrt.

### **3.2 Forschungsfragen**

Mit LAILA und LAILA-BICS haben wir die erste internationale mehrsprachige Sprachverluststudie vorliegen, bei der auch das metalinguistische Bewusstsein als eine emergente Eigenschaft mehrsprachiger Systeme berücksichtigt wird. Wie oben ausgeführt, bildet diese kognitive Fähigkeit die Schlüsselvariable im M(ultilinguismus)-Faktor, der neben dem höher ausgebildeten metalinguistischen Bewusstsein auch (prozedurale) Sprachlernstrategien und stärker ausgeprägte Monitorfunktionen umfasst.

Besonders in der zweiten und weiteren, später und kürzer gelernten Fremdsprachen tritt Sprachabbau mit sehr großer Wahrscheinlichkeit in Erscheinung, da es nach Beendigung der Schulzeit oft wenig bis gar keine Gelegenheit gibt, diese Sprachen zu benutzen. Die Forschungsfragen und Hypothesen beschäftigten sich dementsprechend mit dem mehrsprachigen Bewusstsein und seiner Wirkung auf den



Sprachabbau, indem es ihn entweder verlangsamt oder aber SprecherInnen hilft, die Effekte des Sprachabbaus besser zu kompensieren.

### **3.3 Methodologie**

Die insgesamt 770 ProbandInnen beider Studien, die zusätzlich zu ihren L1 Deutschkenntnissen auch mindestens zwei moderne Schulfremdsprachen gelernt haben mussten, um an der Studie teilnehmen zu können, wurden zuerst zu ihren Sprachbiographien und zu ihrem Lerninteresse und Einstellungen zu Sprach(lern)en in einem Fragebogenverfahren befragt. Danach folgten Sprachstandfeststellungen in den jeweils erlernten Fremdsprachen in Form von C-Tests sowie mehrere schriftliche (online oder pencil-and-paper mit der gesamten Klasse) und mündliche (individuell durchgeführt) Aufgaben zum Sprachbewusstsein. Bei der zweiten Testung wurden neue Fragen im Fragebogen zu Motivation und zwischenzeitlichen Veränderungen im Sprachgebrauch eingefügt.

Die größte Herausforderung stellte die zweite Testung nach ungefähr 18 Monaten dar, da es sehr schwierig war, die SchulabgängerInnen für die zweite Testung zu motivieren. Das Angebot von 50 Euro Aufwandsentschädigung war für viele nicht überzeugend genug, aber durch persönliche telefonische Kontaktaufnahme und die Nutzung von sozialen Medien gelang es dem Forschungsteam, für den zweiten Testdurchgang 55 Prozent der ursprünglichen Testpopulation zur Teilnahme zu motivieren.

Insgesamt wurden in der LAILA Studie in der Kohorte 2012/13 der ersten Testung mit 185 und in der zweiten mit 100 Probanden gearbeitet. In der LAILA-BICS Studie nahmen an der ersten Testung 149, in der zweiten 66 Probanden teil.

### **3.4 Ergebnisse LAILA und LAILA-BICS im Vergleich**

Im Folgenden werden Ergebnisse aus einer Vergleichsstudie der Schwesterprojekte präsentiert (vgl. Gasteiger/De Maine 2020). Davor erfolgt ein Überblick über die wichtigsten Ergebnisse aus diversen LAILA Pilotierungen samt Studie.

In beiden Studien zu LAILA und LAILA-BICS konnten Sprachabbau oder Spuren von Sprachabbau nachgewiesen werden. Während sich für beide Kontexte Zeichen für den Abbau der Kenntnisse in Französisch eindeutig, wenn auch nicht signifikant, und in Italienisch bei den Nordtiroler SchülerInnen feststellen ließen, so war es sehr überraschend, dass die Probanden in Englisch bei der zweiten Testung in beiden Kontexten einen signifikanten Erkenntnisfortschritt zeigten. Dazu kam eine signifikante Wissenserweiterung im Italienischen bei der Südtiroler Kohorte (vgl. Jessner/Megens 2016; Török 2017).

Während jedoch die Verbesserung der Italienischkenntnisse in Südtirol gut durch einen verstärkten Kontakt mit der offiziellen Landesprache aufgrund von Erfordernissen in Beruf oder weiterführenden Bildungskontexten erklärt werden kann, so bleibt die Erklärung für die signifikante Verbesserung im Englischen eher eine Herausforderung. Dass die signifikante Verbesserung der Italienischkenntnisse erst nach dem Schulabschluss zu verzeichnen ist, könnte jedoch auch mit dem eher konservativen Italienischunterricht, der sich mit klassischer Literatur anstatt mit kommunikativem Kompetenzerwerb auseinandersetzt, in Verbindung gebracht werden.

Im Zuge der zweiten Testung kam es zu einer signifikanten Verbesserung bei der Durchführung des *Llama* Grammatikteilstests, einem Sprachlernfähigkeitstest (vgl. Meara 2005), während sich in beiden Studien ein sprachlicher Abbau in den zweiten Fremdsprachen gezeigt hatte (vgl. dazu auch Jessner/Oberhofer/Megens 2020). Diese Entwicklung war schon aufgrund der Ergebnisse von zwei Pilotstudien (vgl. Megens 2011; Betsch 2011) vermutet worden, wo eine verstärkte zwischensprachliche Interaktion samt Gebrauch der Unterstützungssprachen während der zweiten Testung und somit deutliche Hinweise auf verstärkte zwischensprachliche Bewusstseinsentwicklung nachgewiesen wurden. Sprachlernfähigkeit, oder oftmals auch als Sprachtalent bezeichnet, wird aus heutiger wissenschaftlicher Perspektive nicht als homogenes Konstrukt gesehen, sondern als das Zusammenspiel von individuellen kognitiven Fähigkeiten, die in ihrer Kombination Sprachlernfähigkeit ausmachen (vgl. Dörnyei 2005: 33). Mehrsprachiges Bewusstsein in Form von meta- und zwischensprachlichem Bewusstsein ist eine der Schlüsselfähigkeiten.

#### **3.4.1 Zum Zusammenhang zwischen Sprachlernfähigkeit bzw. metalinguistischem Bewusstsein und Motivation beim Sprachabbau**

In einer Teilstudie der Testkohorte 2012/13 in beiden Kontexten (LAILA: 8 Schulen; LAILA-BICS: 5 Schulen) wurde die Interaktion zwischen Sprachlernfähigkeit bzw. metalinguistischem Bewusstsein und Motivation unter die Lupe genommen. Es ist wichtig, an dieser Stelle anzumerken, dass im DMM bereits auf die konzeptuelle Überlappung von metalinguistischem Bewusstsein und Sprachlernfähigkeit aufgrund von Training im Kontakt mit mehreren Sprachen hingewiesen wurde (vgl. dazu auch Jessner 2006). Gleichzeitig wird die Rolle von Motivation als einem der bestimmenden Faktoren für den Aufwand, der in den Erwerb und Erhaltung von Sprachen investiert wird, benannt (vgl. Herdina/Jessner 2002: 138).

Im Fokus dieser Vergleichsstudie stehen die zweite und dritte Fremdsprache, das sind L3 Französisch und L4 Italienisch in der LAILA Kohorte sowie L3 Englisch und L4 Französisch in der LAILA-BICS Kohorte. Die Veränderungen der allgemeinen Sprachkenntnisse in allen betroffenen Sprachen in beiden Testungen wurden durch C-Tests eruiert.

Für die Testung zu unterschiedlichen Ausprägungen von Motivation wurde der entsprechende Teil im Fragebogen im Ausmaß von 19 Fragen, die sich an einem Teil der Haltung/Motivation-Batterie von Robert Gardner (1985, 2004) orientierte, analysiert. Dabei wurden vier Gruppen in Bezug auf den Grad der Motivation auf einer Skala von „wenig bzw. eher nicht“ bis „hoch motiviert“ ermittelt.

Wie schon oben angesprochen, wurde der Grammatikteil des Llama-Tests zur Messung von Sprachlernfähigkeit verwendet. In diesem Test sollte die gerade erlernte Grammatik einer künstlichen Sprache in Beispielsätzen umgesetzt werden und somit sollte explizites Sprachwissen samt Mustererkennungsstrategien aktiviert werden.

Die Analyse der Befragungen machte deutlich, dass die Motivation in Bezug auf L3 Englisch (LAILA-BICS) mit 78,8 % höher ausfiel als auf L3 Italienisch und Französisch (LAILA) mit 45 %. Dieses Ergebnis ist durch die Popularität der englischen Sprache zu erklären (vgl. MacIntyre/Dörnyei/Henry 2015), die somit auch in Südtirol immer mehr an Bedeutung zunimmt und steht auch im Zusammenhang mit den bereits erlernten Sprachen und dem damit erlangten Vorwissen. In diesem Fall handelt es sich allesamt um indoeuropäische Sprachen, die man typologisch durchaus als verwandt einstufen kann (vgl. dazu Jessner 2006).

Weiters wurde klar, dass sich basierend auf der Llama-Testung keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Kontexten ergaben, obwohl wir es bei LAILA-BICS mit einem bilingualen Kontext zu tun haben. In anderen Worten, der schulische Kontakt mit mehr als drei Sprachen war ausschlaggebend, um ein erhöhtes metalinguistisches Bewusstsein bzw. Sprachlernfähigkeitsniveau zu messen und nicht unbedingt der Kontext. Im Falle der SchülerInnen der Südtiroler Gymnasien kann der Sprachkontext im Großteil der Schulen im ländlichen Raum auch oft als fast monolingual deutsch gewertet werden, was auch der hohe Anteil an deutschsprachigen SchülerInnen in diesen deutlich macht:

- Humanistisches Gymnasium Bozen  
(25,52 % Deutsch, 73,80 % Italienisch, 0,68 % Ladinisch)
- Humanistisches Gymnasium Meran  
(50,47 % Deutsch, 49,06 % Italienisch, 0,47 % Ladinisch)
- Realgymnasium Sterzing  
(73,64 % Deutsch, 25,95 % Italienisch, 0,41 % Ladinisch)
- Sprachengymnasium Bruneck  
(82,47 % Deutsch, 15,24 % Italienisch, 2,29 % Ladinisch)
- Sprachengymnasium Schlanders  
(94,66 % Deutsch, 5,19 % Italienisch, 0,14 % Ladinisch)

Interessante Hinweise lieferte auch die Datenanalyse zum positiven und somit entgegenwirkenden Einfluss auf den Sprachabbau bei allen Probanden mit einem hohem Niveau an Motivation und sehr guten Ergebnissen im Llama-Teilttest, egal aus welchem Forschungskontext sie stammten. Dabei wurde festgestellt, dass nach der Matura alle StudienteilnehmerInnen mit einer erstaunlichen Diversität an Fremdsprachen in Kontakt gekommen waren, wie die folgende Beschreibung zeigt. Das ist sehr relevant für die Studie, da es einerseits von der Motivation und dem Enthusiasmus der StudienteilnehmerInnen zeugt, ihr sprachliches Repertoire weiter auszubauen und andererseits abbildet, warum es zu weiteren Effekten beim Erwerb von weiteren Sprachen kam.

In der LAILA Studie wurden eine Reihe neuer Sprachen bei der zweiten Testung angeführt. Während nur eine Person Arabisch und Persisch gelernt hatte, kamen andere mit nur einer Sprache in Kontakt; insgesamt wurden jedoch 17 Sprachen (Altgriechisch, Arabisch, Bosnisch, Kroatisch, Französisch, Italienisch, Japanisch, Koreanisch, Litauisch, Norwegisch, Rumänisch, Russisch, Spanisch, Schwedisch, Jiddisch sowie Gebärdensprache) genannt.

Bei der zweiten Testung in der LAILA BICS Studie führten zwei Personen je zwei Sprachen (Hebräisch und Arabisch sowie Hindi und Gujarat) an. Von einer Person wurde Norwegisch und Portugiesisch, von zwei Personen Chinesisch und Russisch und weiteren fünf Personen Spanisch als neue Sprache genannt. Das heißt, es wurden insgesamt 9 neue Sprachen dazugelernt.

Somit kann sowohl Sprachabbau als auch Sprachverbesserung in beiden Gruppenentwicklungen festgestellt werden. Diese Resultate weisen darauf hin, dass es in Nordtirol bei einigen ProbandInnen merklich mehr zu Verbesserungen als zu Verschlechterungen kam. Im Gegensatz dazu war diese Verteilung in Südtirol weniger dramatisch und der Anteil derer, die sich verbesserten, war höher als jener, deren Kenntnisse abnahmen, wie die nachfolgenden Boxplots der C-Tests deutlich machen.

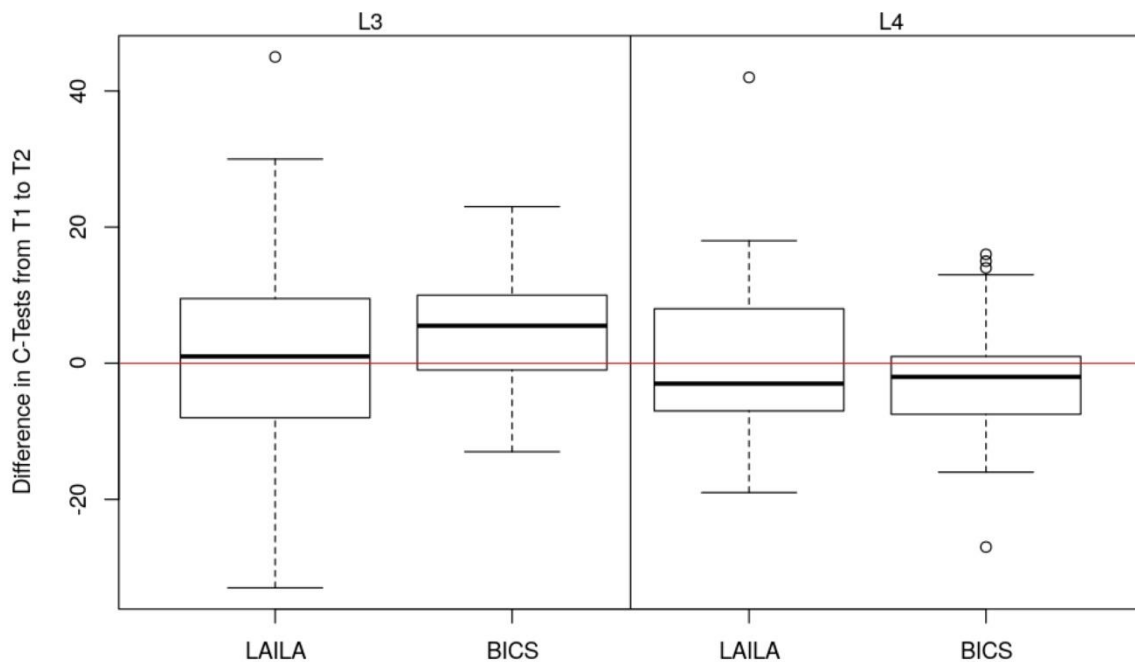


Abb.1: Unterschiede C-Tests

Die starke Linie in der Mitte der Vierecke markiert nicht die Durchschnittswerte, sondern den Mittelindex oder Median. Jedes Viereck repräsentiert 50 % der jeweiligen Gruppen. Wenn man die Unterschiede in der L3 vergleicht, dann sieht man einen Vorteil der LAILA BICS Kohorte, und da beide Mediane über Null liegen, geht man von einem Trend zur Stabilität in beiden Gruppen aus. In der LAILA BICS Gruppe liegt sowohl der Median als auch das gesamte Viereck über Null und somit geht der Trend eher zu Spracherhalt. Im Gegensatz dazu illustriert die nebenliegende Darstellung zu L4 mehr Sprachabbau bei LAILA BICS als bei LAILA, da sich dort das Viereck deutlicher im Plusbereich zeigt.

Insgesamt ergab diese Teilstudie, dass ein erhöhtes metalinguistisches Bewusstsein sich signifikant positiv auf den Spracherwerb auswirkt, d.h. dass vor allem die neu erworbenen Sprachkenntnisse in direkter Relation zum metalinguistischen Bewusstsein stehen und daher dem Sprachabbau demnach entgegenwirken.

Török (2017) führte ebenfalls eine Vergleichsstudie, die jedoch bei den ProbandInnen von 2012/13 zusätzlich zu den oben präsentierten Ergebnissen auch die sogenannte Hotelaufgabe in ihre Analyse einbezog, durch. Bei dieser Aufgabe wurden mithilfe von Lautdenkprotokollen die Entwicklung und Verwendung von Sprachstrategien bei der Dekodierung einer den ProbandInnen unbekannt Sprache, für die Rumänisch ausgewählt worden war, erfasst und analysiert (siehe dazu auch unten).

Es stellte sich heraus, dass die Südtiroler SchülerInnen eine erheblich höhere Anzahl an Strategien, die als metalinguistische Kommentare klassifiziert wurden, als die NordtirolerInnen verwendeten, nämlich in der ersten Testung 1200 im Gegensatz zu 800 und in der zweiten Testung sogar 2000 im Vergleich zu 1200. In der Art der Strategien ergaben sich jedoch keine nennenswerten, qualitativen Unterschiede (vgl. dazu auch Jessner/Török 2017).

### **3.4.2 Welche Rolle spielt Latein im Fremdsprachenunterricht?**

In der statistischen Gesamtanalyse der Vergleichsstudie LAILA versus LAILA BICS ergab die Einschätzung aufgrund des linearen Regressionsmodells, dass das Lernen von Latein sich positiv auf die Ergebnisse der Resultate der C-Tests, d.h. also auf den Lernerfolg in Englisch, Französisch und Italienisch ausgewirkt hatte. So erzielten ProbandInnen mit Lateinkenntnissen zwischen 6.0 und 10.0 mehr Punkte bei diesen drei C-Tests. Obwohl Latein in beiden Studien zum Sprachabbau keine vordergründige Rolle spielte, so ist das doch eine sehr maßgebliche Feststellung für den heutigen Sprachunterricht, bei dem die Rolle von Latein bzw. die Beibehaltung von Latein am Gymnasium immer wieder in Frage gestellt wird.

Die Vorteile, die Lateinkenntnisse beim Lernen anderer Sprachen und in der Entwicklung von Problemlösungsstrategien mit sich bringen können, waren bereits in einer anderen Studie deutlich geworden. Die Pilotierung des deutschsprachigen MKT-3 (*Metalinguistischer Kompetenztest Teil 3*), der auf der italienischen Version des Tests TAM 3 (vgl. Pinto/Iliceto 2007) zu metalinguistischen Fähigkeiten in der L1 basiert, wurde in zwei Gymnasien an 44 deutschsprachigen SchülerInnen in der zweisprachigen Provinz Bozen durchgeführt. Dabei stellten sich Lateinkenntnisse bei der Ausführung der Aufgaben zu Textverständnis, Akzeptanz und figurativer Sprache als vorteilhaft heraus. Die besseren Ergebnisse wurden mit einem erhöhten Niveau an zwischensprachlichem Bewusstsein, dass sich aufgrund des Lernens einer weiteren Sprache entwickeln konnte, und den Lernstrategien, die im Lateinunterricht einen fixen Bestandteil der Vermittlung darstellen, in Verbindung gebracht (vgl. dazu Candilera/Iliceto/Hofer/Pellegrini/Pinto 2015).

In einer LAILA-Teilstudie (vgl. Pargger 2013) mit Fokus auf den Dekodierungsstrategien beim Erstkontakt mit einer neuen Sprache (Rumänisch in der Hotelaufgabe, siehe oben) wurden in der Gruppe zwar keine signifikanten Unterschiede im Llama-Test gefunden, aber deutliche qualitative Unterschiede zwischen 30 ProbandInnen in Gruppe A ohne Latein und 20 in Gruppe B mit Lateinkenntnissen zusätzlich zu Englisch und Italienisch ohne Latein. Für eine bessere Vergleichbarkeit der Daten waren nur SchülerInnen mit einer Mindestanzahl an Unterrichtsjahren in Englisch von 8 Jahren, in Italienisch von mindestens 3 Jahren und Latein von 4 Jahren ausgewählt worden.

Hier eine Gegenüberstellung der Gruppen A und B:

|  | Group A (30 subjects) |             |              | Group B (20 subjects) |             |              |
|--|-----------------------|-------------|--------------|-----------------------|-------------|--------------|
|  | statements            | %           | Ø per person | statements            | %           | Ø per person |
| <i>cues in other languages (C1)</i>                      | 140                   | 19.4%       | 4.7          | 132                   | 21.9%       | 6.6          |
| <i>words expressed in other languages (C2)</i>           | 130                   | 18.0%       | 4.3          | 114                   | 18.9%       | 5.7          |
| <i>assumptions abt. the language of the text (C5)</i>    | 69                    | 9.6%        | 2.3          | 36                    | 6.0%        | 1.8          |
| <i>guessing (C9)</i>                                     | 64                    | 8.9%        | 2.1          | 23                    | 3.8%        | 1.2          |
| <i>explicit mentions of PSS (C7)</i>                     | 57                    | 7.9%        | 1.9          | 47                    | 7.8%        | 2.4          |
| <i>world knowledge/knowledge about text (C10)</i>        | 54                    | 7.5%        | 1.8          | 27                    | 4.5%        | 1.4          |
| <i>languages mentioned in explicit PSS (C8)</i>          | 48                    | 6.7%        | 1.6          | 52                    | 8.6%        | 2.6          |
| <i>phrases introducing CLIN (C3)</i>                     | 44                    | 6.1%        | 1.5          | 66                    | 10.9%       | 3.3          |
| <i>helpful languages (C4)</i>                            | 43                    | 6.0%        | 1.4          | 58                    | 9.6%        | 2.9          |
| <i>other tools used to infer meaning (C12)</i>           | 30                    | 4.2%        | 1.0          | 22                    | 3.6%        | 1.1          |
| <i>nature/structure of the language of the text (C6)</i> | 28                    | 3.9%        | 0.9          | 19                    | 3.2%        | 1.0          |
| <i>internationalisms (C11)</i>                           | 14                    | 1.9%        | 0.5          | 7                     | 1.2%        | 0.4          |
| <b>total</b>   | <b>721</b>            | <b>100%</b> | <b>24.0</b>  | <b>603</b>            | <b>100%</b> | <b>30.2</b>  |

Abb. 2: Gruppe A vs. Gruppe B

Während die beiden Kategorien C1 (Hinweise in anderen Sprachen) und C2 (Kognate in anderen Sprachen) beinahe 40 % aller Aussagen betreffen, erreichen die nächsten 5 Kategorien in der Reihung ungefähr die gleiche Anzahl. Darunter befinden sich Kategorien zu zwischensprachlicher Interaktion (C3 and C4) genauso wie explizite Aussagen zu Problemlösungsstrategien (C7 und C8). Im Folgenden werden die beiden meist verwendeten Kategorien C1 und C2 genauer beschrieben.

C1 (N= 272): Diese meist verwendete Kategorie bezieht sich auf den Gebrauch von Hinweisen in anderen Sprachen. Dabei weist diese Kategorie auf zwischensprachliche Interaktion und zwei weitere Kategorien, nämlich auf die Unterstützungssprachen selbst (C4) oder auf Aussagen zu Kognaten in anderen Sprachen (C2) oder beides.

Das nachstehende Diagramm illustriert den Anteil der Sprachen, die in der zwischensprachlichen Konsultation zur Verwendung kommen. Hierbei wurde die Sprache beim Namen genannt oder es wurde auf ein bestimmtes Wort in einer bestimmten Sprache Bezug genommen.

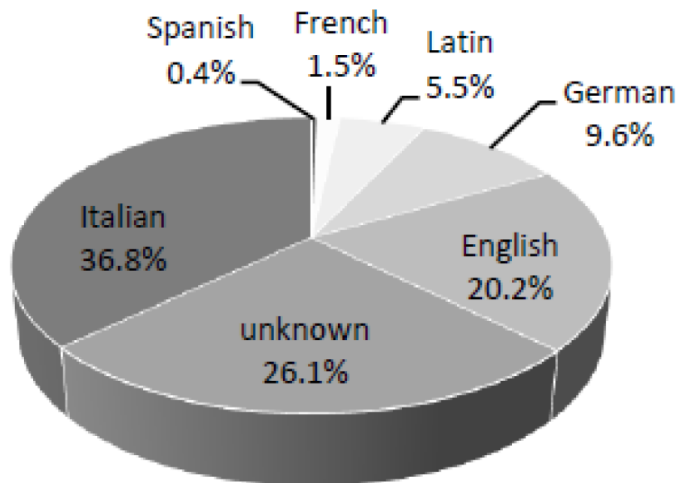


Abb. 3: Sprachen in der zwischensprachlichen Konsultation

So wird deutlich, dass Italienisch mit 36,8 % die meistverwendete Brücken- bzw. Bezugssprache für Rumänisch als romanische Sprache darstellt. Mit psychotypologischem Einfluss könnte man auch die starke Einbindung von Englisch in die Suche erklären, da Englisch, das typologisch zu den westgermanischen Sprachen gezählt wird, durch seine lateinischen Wurzeln etymologisch auch mit romanischen Sprachen Gemeinsamkeiten aufweist. So ist es nicht verwunderlich, dass sich diese Suchstrategie zu 88,6 % als erfolgreich herausstellte. Damit im Zusammenhang sollte auch auf den Fremdsprachenerwerbseffekt, dem zufolge bei Aktivierungsproblemen in einer neuen Fremdsprache eher auf eine Fremd- als auf die L1 zugegriffen wird, nach Meisel (1983) hingewiesen werden.

In Kombination mit C1 wurden auch Wörter in anderen Sprachen als zweithäufigste Strategie (C2) verwendet (N=244). Dabei wurden Wörter in Sprachen aktiviert, die weder im Text verwendet wurden noch irgendeinen lexikalischen Bezug zu L1 Deutsch aufzeigten. So schienen zum Beispiel Ziffern oftmals die Verwendung von anderen Sprachen, meist Deutsch oder Italienisch, zu aktivieren. Oftmals wurden aber auch Gedanken und Kommentare auf Englisch ausgedrückt.



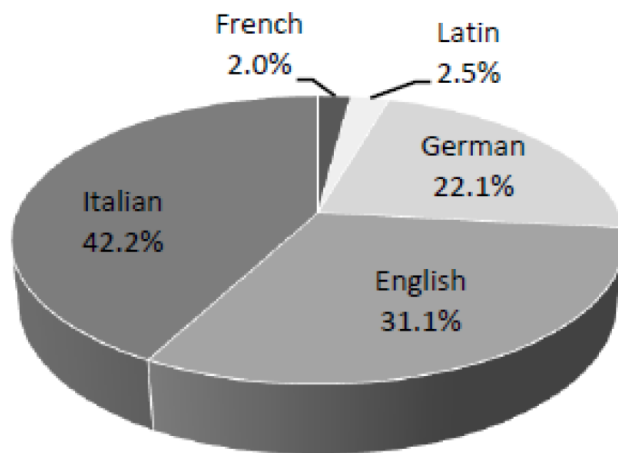


Abb. 4: Verwendung von Alternativausdrücken

Die vorliegende Studie zur Verwendung von Strategien liefert zwar keine Forschungsergebnisse zum Sprachabbau, sondern eine detaillierte Analyse der Strategien, die beim Erstkontakt mit einer neuen Sprache aktiviert bzw. entwickelt werden und daher eine wichtige Informationsquelle zum besseren Verständnis von Problemlösungsstrategien bei der mehrsprachigen Verarbeitung darstellen, die durch die Lautdenkprotokolle gut nachvollziehbar erfasst werden können.

Diese Ergebnisse machen allerdings erneut deutlich, wie sich das mehrsprachige Bewusstsein – in Form von meta- (z.B. C5, C9, C7) und zwischensprachlichem Bewusstsein (z.B. C1, C2, C4) und somit als Teil des M-Faktors – zur Bewältigung von sogenannten Wissenslücken im Zusammenhang mit Sprachabbau, reduziertem Zugang zu sprachlichem Wissen oder im Fall der Konfrontation mit einer völlig neuen Sprache von erfahrenen Lernenden herangezogen wird (vgl. dazu auch Jessner/Megens/Graus 2016; Jessner/Megens 2019; Allgäuer-Hackl/Jessner 2020). Latein scheint so maßgeblich als Wissensquelle beteiligt zu sein.

## 4 Erkenntnisse aus LAILA und LAILA-BICS für den Sprachenunterricht

### 4.1 Verständnis von Sprachentwicklung im schulischen Kontext

Mittlerweile ist bekannt, dass Mehrsprachigkeit im Sinne eines hohen Niveaus in mehreren Sprachen nicht nur durch einen frühen Start, sondern auch durch die schulische Vermittlung von Sprachen ermöglicht werden kann. Für diesen institutionellen Erwerb werden aus der theoretischen Perspektive des DMM, wie aufgrund der hier präsentierten Forschungsergebnisse zu Sprachabbau und zwischensprachlicher Interaktion deutlich wird, jedoch Änderungen notwendig.

Diese betreffen in erster Linie Veränderungen der Vorstellung von multipler Sprachentwicklung, die unabdingbar mit Sprachabbau in Verbindung gebracht werden muss, da man sich von Vorstellungen von linearen Ursache-Wirkungszusammenhängen und vorhersagbaren Stufen der gesamtsprachlichen Entwicklung, die zu einem statischen ‚End-Stand‘ führen, besser distanzieren sollte (vgl. Herdina/Jessner 2002: 35–37). Die Dynamik als ein Auf und Ab in den Erwerbsprozessen, die auch durch scheinbare Stillstände, qualitative Sprünge, kumulative Effekte und einer großen Bandbreite an individuellen Entwicklungen charakterisiert wird, ist hingegen als typisch für mehrsprachige Entwicklung zu beurteilen (vgl. dazu auch Jessner/Allgäuer-Hackl 2020).

Sprachabbau ist nicht nur unmittelbar mit Spracherhalt bzw. nicht erfolgten Bemühungen zur Erhaltung von Wissen verbunden, sondern ist geprägt durch die Entwicklung von meta- und zwischensprachlichem Bewusstsein, das das komplexe und dynamische mehrsprachige Gesamtsystem prägt. Theoretisch fundierte Überlegungen zu Sprachabbau und Spracherhalt, wie die hier präsentierten Studienergebnisse es nahelegen, sollten daher in das Verständnis von mehrsprachiger Entwicklung von PädagogInnen Eingang finden. Das bedeutet einerseits, zu begreifen, dass auch im schulischen Spracherwerb Phasen des Sprachabbaus und somit sogenannte Rückschritte, wie zum Beispiel nach längeren Ferien, in denen bestimmte Sprachen nicht benutzt bzw. andere als die im Unterricht gelernten benutzt werden, auftreten können. Gerade bei Kindern, die am Beginn des Erwerbs einer neuen Sprache stehen, können solche Phasen durchaus mit kurzfristigen Auswirkungen auf den schulischen Spracherwerb, samt Bildungssprache, in Verbindung gebracht werden.

#### **4.2 Zur Rolle von Latein**

Wie auch aus den Ergebnissen ersichtlich, können Lateinkenntnisse bzw. Wissen aus alten Sprachen wie Altgriechisch nicht nur hilfreiche Brücken zu anderen, vorher oder später erworbenen sprachlichen Ressourcen bilden, sondern unterstützen auch die Entwicklung des mehrsprachigen Bewusstseins, wie von der sehr erfahrenen SprachenlernerIn Todeva (2009) illustriert:

Having been made aware of some frequent and productive Greek affixes and roots, hundreds of words from different languages become easy to segment and understand. As a multilingual, I was getting many such “free-rides” and was empowered significantly. I was in a position to activate word formation patterns in my mental lexicon after minimal exposure, e.g. -ción –tion, -miento, -ment, -ity/tion – dad/coin.

Evidenz für den positiven Effekt des Einsatzes einer klassischen Sprache auf sprachlicher und kognitiver Ebene wird immer wieder angeführt. In ihrem Buch weist Siebel (2017) neben vielen anderen BefürworterInnen unter anderem auf die Arbeiten von Müller-Lancé hin, der für den Lateinunterricht sogar in Form eines universellen Propädeutikums wirbt, da es eine wertvolle Ausgangsbasis für jeglichen Spracherwerb liefert (vgl. Siebel 2017: 107). Er weist in Bezug auf die Bedeutung von Latein im mentalen Lexikon in seiner Kletterwandmetapher darauf hin, dass alle vorher gelernten Sprachen das Erlernen neuer Wörter vereinfachen, allerdings nur solange die Sprachen typologisch und / oder grafisch Ähnlichkeiten aufwiesen.

Allerdings gibt es auch zahlreiche Gegenstimmen, die u.a. den alternativen Erwerb einer weiteren romanischen Sprache als bessere Option als den Einsatz von Latein werten (z.B. Haag/Stern 2003). Laut Vossen (1969: 154) könnten die viel gepriesenen kognitiven Vorteile des Lateinunterrichts wie zum Beispiel abstraktes Denken aber auch im Mathematikunterricht trainiert werden.

#### **4.3 Implikationen für eine erhöhte Nachhaltigkeit des Fremdsprachenunterrichts**

Um die während der Schulzeit erlangten Sprachkenntnisse auch nach Schulabschluss noch nutzen zu können, sollte eine holistische bzw. mehrsprachige Sichtweise auf Sprachentwicklung im Zentrum der zukünftigen Bemühungen in Form von Curricula und deren Auswirkungen auf den Unterricht in allen Fächern wirken.

Dementsprechend sollte zusätzlich zum Erwerb und Gebrauch der Einzelsprachen auch ein Training von mehrsprachigen Kompetenzen wie dem multilingualen Bewusstsein in Form von meta- und zwischensprachlichem Bewusstsein, Flexibilität und Sensibilität beim Sprachgebrauch und in der Sprachwahl als Transferleistungen erarbeitet werden (vgl. dazu z.B. Schlabach 2016).

Wie auch im Artikel zum Erfolg von mehrsprachigen Ansätzen (siehe Allgäuer-Hackl et al. in diesem ZIF-Themenschwerpunkt) ersichtlich, sollte dem Training von und dem expliziten Fokus auf das mehrsprachige Bewusstsein mehr Gewichtung gegeben werden, um Lernenden ihr metakognitives Wissen (vgl. Jessner 2006: 128) bewusst zu machen und um sie zur Verwendung von Sprachen in diversen Kontexten und mit unterschiedlichen Menschen zu ermutigen (vgl. Jessner/Allgäuer-Hackl/Hofer 2016; Allgäuer-Hackl/Megens im Druck). Das kann noch während des schulischen Lebens erfolgen, aber auch nachdem dieses endet oder auch noch später im Leben, sodass Spracherhalt erleichtert und Sprachabbau verhindert bzw. verzögert werden kann.

Aus der Perspektive der Angewandten Forschung sollten dementsprechend SchülerInnen noch nach dem Schulabschluss für die bessere Organisation, Management und Erhalt ihrer Sprachen gerüstet und damit noch besser den zahlreichen Herausforderungen einer mehrsprachigen Gesellschaft gewachsen sein.

### **Danksagung**

Ich bedanke mich beim FWF für die finanzielle Unterstützung des Projekts LAILA (P-23146-G20) und bei der Südtiroler Landeregierung für die Unterstützung des Projekts LAILA-BICS.

## **Literatur**

- Allgäuer-Hackl, Elisabeth & Jessner, Ulrike (2019): Crosslinguistic interaction and multilingual awareness. In: Montanari, Simona & Quay, Suzanne (Hrsg.): *Multidisciplinary Perspectives on Multilingualism*. New York: Mouton de Gruyter, 325–349.
- Allgäuer-Hackl, Elisabeth & Megens, Manon (im Druck): An applied perspective on multicompetence and plurilingual proficiency approaches to foreign language learning and teaching. In: Krulatz, Anna; Neokleous, Georgios & Dahl, Anne (Hrsg.): *Theoretical and applied perspectives on teaching foreign languages in multilingual settings*. Bristol: Multilingual Matters.
- Bahrck, Harry P. (1984): Fifty years of second language attrition: Implications for programmatic research. *The Modern Language Journal* 68: 2, 105–118.
- Betsch, Jeanette (2011): L2 and L3 attrition after four months? The role of metalinguistic awareness and implications for teaching. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Innsbruck.
- Candilera, Gabriella; Iliceto, Paolo; Hofer, Barbara; Pellegrini, Claudia & Maria Antonietta Pinto (2015): The pilot studies on the MKT-2 (Metalinguistischer Kompetenztest Teil 2, Jessner, Hofer & Pinto 2015) and the MKT-3 (Metalinguistischer Kompetenztest Teil 3, Jessner, Pellegrini, Moroder, Hofer & Pinto 2015). *Rivista Di Psicolinguistica Applicata* XV: 2, 111–138.

- Cohen, Andrew D. (1989): Attrition in the productive lexicon of two Portuguese third language speakers. *Studies in Second Language Acquisition* 11: 2, 135–149.
- Cook, Vivian (Hrsg.) (2002): *Portraits of the L2 user*. Clevedon: Multilingual Matters.
- De Bot, Kees (2001): Language use as an interface between sociolinguistic and psycholinguistic processes in language attrition and language shift. In: Klatter-Folmer, Jetske & Van Avermaet, Piet (Hrsg.): *Theories on Maintenance and Loss of Minority Languages: Towards a more integrated explanatory framework*. Münster: Waxmann, 65–82.
- De Bot, Kees (2004): The multilingual lexicon: Modelling selection and control. *International Journal of Multilingualism* 1: 1, 17–32.
- De Bot, Kees (2007): Dynamic systems theory, lifespan development and language attrition. In: Köpke, Barbara; Schmid, Monika S.; Keijzer, Merel & Dostert, Susan (Hrsg.): *Language attrition: Theoretical perspectives*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 53–68.
- De Bot, Kees & Hulsen, Madeleine (2002): Language attrition: Test, self-assessments and perceptions. In: Cook, Vivian (Hrsg.): *Portraits of the L2 user*. Clevedon: Multilingual Matters, 253–274.
- Dörnyei, Zoltán (2005): *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ecke, Peter (2004): Language attrition and theories of forgetting: A cross-disciplinary review. *International Journal of Bilingualism* 8: 3, 321–354.
- Gardner, Robert C. (1985): *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, Robert C. (2004): *Attitude Motivation Test Battery: International AMTB Research Project*. Ontario: University of Western Ontario.
- Gasteiger, Sandra & De Maine, John (2020): The Role of Metalinguistic Awareness in the Attrition Process of the 3rd and 4th Learned Foreign Language: A comparative analysis of the LAILA and LAILA-BICS research 2012. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Innsbruck.
- Grosjean, François (1982): *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Grosjean, François (2010): *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Haag, Ludwig & Stern, Elisabeth (2003): In search of the benefits of learning Latin. *Journal of Educational Psychology* 95: 1, 174–178.
- Herdina, Philip & Jessner, Ulrike (2002): *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Herdina, Philip & Jessner, Ulrike (2013): The implications of language attrition for dynamic systems theory: Next steps and consequences. *International Journal of Bilingualism* 17, 752–756.

- Jessner, Ulrike (2003): A dynamic approach to language attrition in multilinguals. In: Cook, Vivian (Hrsg.): *Effects of the L2 on the L1*. Clevedon: Multilingual Matters, 234–247.
- Jessner, Ulrike (2006): *Linguistic Awareness in Multilinguals. English as a Third Language*. Edinburgh: University Press.
- Jessner, Ulrike (2019): Metalinguistic awareness and multilingual development. In: Darquennes, Jeroen; Salmons, Joseph & Vandebussche, Wim (Hrsg.): *Handbook of Language Contact*. New York: Mouton de Gruyter, 221–232.
- Jessner, Ulrike; Allgäuer-Hackl, Elisabeth & Hofer, Barbara (2016): Emerging multilingual awareness in educational contexts: From theory to practice. *Canadian Modern Language Review* 72: 2, 157–18.
- Jessner, Ulrike & Megens, Manon (2016): *Multilingual awareness in processes of language attrition*. Paper presented at the Association for Language Awareness (ALA) Conference 2016: languages for life: Educational, Professional and Social Context. University of Vienna, 19-22 July.
- Jessner, Ulrike & Megens, Manon (2019): Attrition in multilingual development. In: Montanari, Simona & Quay Suzanne (Hrsg.): *Multidisciplinary Perspectives on Multilingualism*. New York: Mouton de Gruyter, 275–349.
- Jessner, Ulrike; Megens, Manon & Graus, Stefanie (2016): Crosslinguistic influence in third language acquisition. In: Alonso, Rosa (Hrsg.): *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, 193–214.
- Jessner, Ulrike; Oberhofer, Kathrin & Megens, Manon (2020): The attrition of school-learned foreign languages: A multilingual perspective. *Applied Psycholinguistics* doi:10.1017/S0142716420000557.
- Jessner, Ulrike & Török, Valentina (2017): Strategies in multilingual learning: Opening new research avenues. In: Navrascics, Judit & Pfenninger, Simone E. (Hrsg.): *Implications for the Future: Perspectives from Applied Linguistics Today*. Bristol: Multilingual Matters, 192–214.
- Köpke, Barbara (2007): Language Attrition at the crossroads of brain, mind, and society. In: Köpke et al. (Hrsg.) (2007): 9–38.
- Köpke, Barbara & Schmid, Monika S. (2004): First language attrition: the next phase. In: Schmid, Monika S.; Köpke, Barbara; Keijzer, Merel & Weilemar, Lina (Hrsg.): *First Language Attrition: Interdisciplinary perspectives on methodological issues*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 1–43.
- Köpke, Barbara; Schmid, Monika S.; Keijzer, Merel & Dostert, Susan (Hrsg.) (2007): *Language attrition: Theoretical perspectives*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Köpke, Barbara & Schmid, Monika S. (Hrsg.) (2019): *The Oxford Handbook of Language Attrition*. Oxford: Oxford University Press.
- MacIntyre, Peter; Dörnyei, Zoltán & Henry, Alastair (2015): *Motivational Dynamics in Language Learning*. Multilingual Matters, 2015. Bristol: Multilingual Matters.

- Meara, Paul (2005): *Llama language aptitude tests*. Swansea: Lognostics.
- Megens, Manon (2011): *Language attrition after 4 months of non-use? Emergence of lexical attrition in the English L2 oral production of multilingual learners*. Innsbruck: Universität Innsbruck.
- Mehotcheva, Teodora (2010): After the fiesta is over: Foreign language attrition of Spanish in Dutch and German Erasmus students. Unveröffentlichte Dissertation, University of Groningen.
- Meisel, Jürgen M. (1983): Transfer as an L2 strategy. *Language and Communication* 3: 1, 11–46.
- Nakuma, Constancio (1997): A method for measuring the attrition of communicative competence: A pilot study with Spanish L3 subjects. *Applied Psycholinguistics* 18: 2, 219–235.
- Olshtain, Elite (1986): The attrition of English as a second language. In: Weltens, Bert; De Bot, Kees & Van Els, Theo (Hrsg.): *Language attrition in progress*. Dordrecht: Foris, 187–204.
- Opitz, Conny (2013): A dynamic perspective on late bilinguals' linguistic development in an L2 environment. *International Journal of Bilingualism* 17: 6, 701–715.
- Pargger, Katharina (2013): The Impact of Metalinguistic Awareness on Multilingual Learners Exploring Foreign Languages in the Classroom. The Role of Latin in Crosslinguistic Search. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Innsbruck.
- Pinto, Maria Antonietta & Iliceto, Paolo (2007): *Tam 3. Test di abilità metalinguistiche*. Roma: Carocci Faber.
- Schlabach, Joachim (2016): Plurilingual proficiency as a learning objective for a multilingual curriculum in the study of business in Finland. *Language Learning in Higher Education* 6: 2, 495–507.
- Schmid, Monika S. (2007): The role of L1 use for L1 attrition. In: Köpke et al. (Hrsg.) (2007): 135–168.
- Schmid, Monika S. & Köpke, Barbara (2017): The relevance of first language attrition to theories of bilingual development. *Linguistic Approaches to Bilingualism* 7: 6, 637–667.
- Köpke, Barbara & Schmid, Monika (Hrsg.) (2019) *Oxford Handbook of Language Attrition*. Oxford: Oxford University Press.
- Seliger, Herbert (1985): Primary language attrition in the context of other language loss and mixing. Unveröffentlichte Dissertation, Queens College New York.
- Siebel, Katrin (2017): *Mehrsprachigkeit und Lateinunterricht: Überlegungen zum lateinischen Lernwortschatz*. Göttingen: V&R unipress.

- Todeva, Elka (2009): Multilingualism as a kaleidoscopic experience: The mini universes within. In: Todeva, Elka & Cenoz, Jasone (Hrsg.): *The multiple realities of multilingualism: Personal narratives and researchers' perspectives*. Berlin, De Gruyter, 53–74.
- Torök, Valentina K. (2017): Approaching the M(ultilingualism)-factor: On the development of strategic processing in multilinguals. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Innsbruck.
- Vossen, Carl (1969): *Mutter Latein und ihre Töchter*. Düsseldorf: GFW.
- Weltens, Bert; De Bot, Kees & Van Els, Theo (Hrsg.) (1986): *Language attrition in progress*. Dordrecht: Foris.
- Xu, Xiaoyan (2010): English language attrition and retention in Chinese and Dutch university students. Unveröffentlichte Dissertation, University of Groningen.

---

**Kurzbio:** Ulrike Jessner-Schmid ist Universitätsprofessorin am Institut für Anglistik der Universität Innsbruck und am Institut für Angewandte Sprachwissenschaft an der Pannonischen Universität in Veszprém/Ungarn, wo sie Gründungsmitglied der International Doctoral School of Multilingualism ist. Sie ist seit 2011 Leiterin der DyME-Forschungsgruppe am Institut für Anglistik der Universität Innsbruck. Ihre Forschungsschwerpunkte sind: Drittspracherwerbsforschung, vor allem mit Fokus auf Englisch als dritte Sprache, dynamische Systemtheorie in der angewandten Linguistik und mehrsprachiges Bewusstsein. Von 2009 bis 2014 war sie Präsidentin der International Association of Multilingualism. Sie ist Gründerin und Herausgeberin der Bücherreihe Trends in Applied Linguistics (Mouton de Gruyter).

**Anschrift:**

A.o.Univ.-Prof. Dr. Ulrike Jessner-Schmid  
Forschungsgruppe DyME  
Institut für Anglistik  
Universität Innsbruck und Institut für Angewandte Linguistik, Pannonische Universität  
[ulrike.jessner@uibk.ac.at](mailto:ulrike.jessner@uibk.ac.at)