

Fragen an Claudia Riemer

Bei der Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, die am 20. und 21. Juni 2008 an der Universität Bern stattfand, hielt Prof. Dr. Claudia Riemer einen der Plenarvorträge. Ihr Thema: DaF- und DaZ-Lernende -- Gemeinsamkeiten und Unterschiede aus der Sicht der Mehrsprachigkeitsforschung. Dabei beschäftigte sie sich ausführlich mit der sprachlichen Entwicklung

von Migranten und den Bedingungen individueller Lernprozesse, auf die auch die Attritionsforschung ihr besonderes Interesse gerichtet hat. Insofern schien es nur logisch, Frau Riemer nach dem möglichen Einfluss dieser Forschung auf den Fremdsprachenunterricht zu fragen. Hier ihre Antworten auf die schriftlich gestellten Fragen.

1. Welche Fragen werfen aus Ihrer Sicht die Erkenntnisse aus der Attritionsforschung allgemein für den Fremdsprachenunterricht auf?

Zunächst ist hierfür die Überzeugung vorauszusetzen, dass empirische Forschung zum Erwerb/Lernen von Fremd- und Zweitsprachen für die Entwicklung einer Sprachlerntheorie wichtige Erkenntnisse für den Fremdsprachenunterricht zur Verfügung stellt, indem sie begründete Einschätzungen liefern kann, ob und wie und welche Lernprozesse zu steuern, positiv zu befördern sind und welche Rolle individuelle Variablen des Lernenden und das soziokulturelle Umfeld dabei spielen.

L2-Attritionforschung (und ich habe mich in meiner gemeinsam mit Studierenden durchgeführten Studie ausschließlich mit L2-Sprachverlust Französisch beschäftigt) blickt – sehr allgemein gesagt – auf das Spiegelbild des Fremdsprachenlernens: Welche L2-Sprachkompetenzen gehen verloren, welche Rolle spielen dabei auch individuelle und soziale Faktoren? Sind lerntheoretisch im Umkehrschluss Belege für interaktionistische, kognitivistische, konnektionistische, gedächtnisbasierte etc. Sprachlerntheorien zu erhalten – hier m.E. insbesondere: Hinweise auf die Relevanz von wiederholter Aktivierung von Sprachwissen im Sprachgebrauch? Fragen, die solche Forschungen dann

für den Unterricht aufwerfen, können zunächst einmal grundsätzlicher Natur sein, indem das Ausmaß gesellschaftlicher Investition in den Fremdsprachenunterricht hinterfragt wird, wenn doch vorauszusehen ist, dass ein großer Teil fremdsprachlicher Kompetenz relativ schnell nach Schulabschluss wieder verloren geht. Unsere Forschungsgruppe hat z.B. das Ergebnis schockiert, dass es einige Probanden gab, die angaben, sie könnten sich nicht an die Zahlen von 1 bis 10 auf Französisch erinnern (eigentlich war das Item v.a. aus der Überlegung heraus aufgenommen worden, Ankreuzroutinen zu verhindern, wenn etwas dabei sei, das „garantiert“ nicht vergessen worden ist.)

Eine andere Frage ist, ob Fremdsprachenunterricht nicht stärker den Spracherhalt (und die weitere sprachliche Entwicklung) in der „Inkubationsphase“, wenn kein Unterricht mehr besucht wird, vorbereiten muss. Hier könnte die Diskussion um lebenslanges Lernen, Befähigung zu selbstgesteuertem Lernen, Aufbau von Sprachkontakten über den Unterricht hinaus etc. eingebracht werden. Wenn rezeptive Sprachkompetenzen dabei eine besondere Rolle spielen, insofern sie etwas stabiler gegenüber Verlustprozessen sind (insbesondere der passive Wortschatz) – aber auch Routinen in der Sprachproduktion, die auch weniger betroffen scheinen

–, können diese als wichtige „Anker“ verstanden werden, auf deren Entwicklung ein besonderes Gewicht im Fremdsprachenunterricht gelegt werden sollte (was nicht bedeutet, dass das Angebot an produktiven Sprachhandlungstätigkeiten vernachlässigt werden soll!) – insbesondere Lesekompetenz. Das durch weiteren Sprachgebrauch stattfindende, ohne Unterricht unterstützte „residual learning“ wäre dann der Normal-, nicht der Sonderfall.

Überlegungen zum „critical threshold“ an Sprachkompetenz, die überschritten werden muss, um schnellen Sprachverlust zu verhindern, geben zwar Hinweise für Curriculumplaner, dass ein „angemessener Umfang von Fremdsprachenunterricht“ nötig ist. Allerdings kann nicht genauer ausgeführt werden, was denn diese Schwelle genauer ausmacht, ob sie quantitativ oder qualitativ zu interpretieren ist – Forschung dazu sollte auch nicht mit Überlegungen zum sog. „kritischen Alter“ verwechselt werden.

Und hinsichtlich des Faktors Motivation ist zu verdeutlichen: Fehlende Motivation im Fremdsprachenunterricht vermindert nicht nur den Fremdsprachenlernerfolg, sondern wird darüber hinaus noch dafür sorgen, dass die erreichte Sprachkompetenz auch zügig wieder verloren geht. Nur flach verarbeitetes, „träges“ Wissen, das v.a. aus stark schulbezogenen

extrinsischen Motiven angeeignet wird, ist im mentalen System nicht so verankert, dass es Chancen hat, über längere Zeiträume zu verbleiben („best learned last forgotten“).

Wer keine positiven Einstellungen zur L2 und zur damit verbundenen Kultur und zum produktiven und rezeptiven L2-Sprachgebrauch im Verlauf des Fremdsprachenunterrichts entwickelt hat, für den wird der weitere Sprachgebrauch und das weitere selbstgesteuerte Lernen eine sehr hohe motivationale Herausforderung sein („investment“). In unserer Studie haben wir z.B. festgestellt, dass Probanden, die eine höhere Motiva-

tion retrospektiv für die Phase des Fremdsprachenunterrichts angaben, nach Abschluss des Fremdsprachenunterrichts in höherem Ausmaß Sprachkontakt mit der L2 aufrecht erhielten; rein extrinsisch Motivierte hatten weniger Sprachkontakt, da vermutlich wenig äußere Anreize bestanden, die L2-Kompetenzen aufrecht zu erhalten bzw. weiterzuentwickeln. Hier ist zu betonen, dass wir uns mit der L2 Französisch auch aus dem Grund beschäftigten, da diese weniger globale *lingua franca*-Qualitäten impliziert. Es wäre interessant, die Studie für die L2 Englisch zu wiederholen.

2. Lassen sich diese Erkenntnisse überhaupt auf den Fremdsprachenunterricht anwenden angesichts der Tatsache, dass die Untersuchungen zur Attrition bisher besonders individuelle Situationen betreffen (während der Fremdsprachenunterricht sich mehr mit gesteuerten oder institutionalisierten Formen beschäftigt)?

Wie aus meinen bisherigen Überlegungen schon deutlich wurde: Solche Übertragungen auf den Fremdsprachenunterricht sind m.E. nur in sehr allgemeiner Form möglich. Individuelle Lernprozesse finden immer im Rahmen eines spezifischen soziokultu-



Bambine rom.

rellen Milieus statt, wobei Fremdsprachenunterricht eine prominente Rolle als Teil dieses Milieus spielt, insbesondere in zielsprachenfernen Regionen. Die allgemeine Aussage „use it or lose it“ ist zwar zu einseitig (s.o.), aber sie entspricht dem Stand auch der kognitivistischen, interaktionistischen und soziokulturellen Sprachlerntheorien, nach denen Sprachgebrauch in der Interaktion und wiederholte Aktivierung von Wissen (Automatisierung) eine wichtige Rolle zukommt (ohne jetzt neobehavioristische Pattern Drills wieder ins Spiel bringen zu wollen – hier wäre vielmehr auf die *task based research* und aufgabenorientierte Fremdsprachendidaktik zu verweisen). Wenn Lernende von Beginn des aktiven Erwerbs an die Erfahrung reflektieren, wie wichtig Wiederholungen und interaktive Aushandlungen sind, und im gesteuerten Kontext mit Sicherheit auch explizites Sprachwissen (das im Bestfall prozeduralisiert wird), wird – wenn die motivationale Dynamik es erlaubt – diese Erfahrung nach Beendigung des Unterrichts die weitere sprachliche Entwicklung beeinflussen. Ohne Zweifel kommt für die Entwicklung einer solchen Lernerautonomie dem institutionalisierten Fremdsprachenunterricht eine besondere Rolle zu – er muss sie aber auch „annehmen“ und entsprechende selbstreflexive Kompetenzen bei den Lernenden erst einmal ausbilden.

3. Im Beitrag von Peter Ecke geht es um die „Kosten“ der Mehrsprachigkeit, obwohl Ecke am Ende den Gewinn als wichtiger ansieht. Würden Sie bei Mehrsprachigkeit auch von gewissen „Kosten“ oder „Verlusten“ sprechen?

Diese Frage lässt sich nicht mit Bezug auf meine Arbeiten im Bereich L2-Verlust beantworten. Ich habe aber im Rahmen meiner Datensammlung von schriftlichen Sprachlernbiographien, die ich im Rahmen meiner L2-Moti-

vationsforschungen bearbeite, immer wieder auch Lernermeinungen über die Vorteile und die Nachteile sukzessiven und gleichzeitigen Erwerbs von mehreren Fremdsprachen gefunden (z.B. wird gegenseitiges Transferpotential als störend wahrgenommen), daraus einige Exzerpte (unkorrigierte Originalzitate):

Das Erlernen der zweiten Fremdsprache war allerdings um einiges leichter, denn schließlich hatte ich schon mit meiner ersten Fremdsprache, ausreichend Erfahrungen in Bezug auf das Lernen von Grammatik und Vokabeln gesammelt. Natürlich war wieder alles neu, aber dennoch um einiges einfacher. Man kann sich selbst einschätzen und weiß wie man selbst am besten eine Sprache oder vielmehr ihre Vokabeln verinnerlicht. (SoSe07-06; L1 Deutsch)

Beim Grammatiklernen [L2 Deutsch] war die Kombination aller meiner Sprachkenntnisse sehr nützlich. Der Kasus zum Beispiel führte mich oft in die Irre, denn in Englisch machen Akkusativ und Dativ keinen Unterschied aber in meiner Muttersprache schon. Dagegen existieren weder Artikel noch Pluralform in meiner Muttersprache, aber dafür konnte ich auf meine Englischkenntnisse zurückgreifen. Mit solchen hilfreichen Quellen wurde ich motiviert, andere Sprachen zu lernen. (SoSe07-04; L1 Japanisch)

Nun war ich in der elften Klasse und Spanisch wurde zum ersten Mal an unserer Schule angeboten. Ich habe diese Chance natürlich genutzt und Spanisch gewählt. Französisch habe ich abgewählt, weil ich Englisch als Abiturfach wählen wollte. Drei Fremdsprachen gleichzeitig wären mir zu viel geworden, vor allem bei der Ähnlichkeit zwischen Französisch und Spanisch hätte ich durchaus einiges durcheinander geworfen. (WS0708-06; L1 bilingual Türkisch/Deutsch)

In der 11. Klasse, im Alter von 16 Jahren, nahm ich dann die dritte Fremdsprache dazu: Spanisch. [...] Jedoch stellte sich mir ein ganz anderes Problem in den Weg: Ich verwechsel-

te zunehmend häufig die Spanische Grammatik mit der Französischen. (WS0708-25; L1 Deutsch)

Sehr relevant für Fragen der Förderung von L1 und L2 im Migrationskontext sind m.E. Untersuchungen, bei denen Mehrsprachige über ihre Biographien, ihr Leben mit mehreren Sprachen berichten. Der Erwerb von Mehrsprachigkeit muss m.E. hier mit Fragen nach den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen dieser Mehrsprachigkeit verknüpft werden (insbesondere Fragen der Anerkennung/Ablehnung von Migrantensprachen), wobei sich aus Sicht von Migranten der berechnete Eindruck einstellen kann, die Aufnahmegesellschaft würde die Aufgabe der L1 zugunsten der L2 als Ausdruck von Integrationsbereitschaft erwarten. Hier sind die Kosten der gesellschaftlich geförderten und geforderten Mehrsprachigkeit für Migranten – die eigentlich auf Abbau von Mehrsprachigkeit hinarbeitet – enorm, die in negativen Auswirkungen auf die Identitätsentwicklung mehrsprachiger Kinder ihren Anfang nehmen. Hierzu wäre noch viel zu sagen ...

Claudia Riemer

ist Professorin für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Bielefeld. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der empirischen Sprachlehr- und -lernforschung, wobei sie sich insbesondere für den Einfluss affektiver und sozialer Faktoren auf den Fremd- und Zweitspracherwerb interessiert. Gemeinsam mit Bielefelder Studierenden führte sie eine Studie zum L2-Sprachverlust Französisch deutscher Studierender durch, die nach Abschluss der Sekundarstufe keinen Französischunterricht mehr hatten. Die Ergebnisse der Studie sind nachzulesen in:

Feuerhake, Evelyn; Fieseler, Caroline & Ohntrup, Joy-Sarah & Riemer, Claudia (2004): Motivation und Sprachverlust in der L2 Französisch: eine retrospektive Übungsstudie. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 9: 2, online.

Riemer, Claudia (2005): „Erwerb und Verlust von Fremdsprachen. Pilotstudien zum Verlust der L2 Französisch“. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 16 (2), 217–233.