

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Non scholae, sed vitae discimus

—

Lateinkenntnisse 5-10 Jahre nach Abschluss einer
österreichischen AHS

verfasst von / submitted by

Katharina Maria Kropf, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien, 2022 / Vienna 2022

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 199 507 519 02

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB)

UF Englisch

UF Latein

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Nina Aringer

Inhaltsverzeichnis

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	4
1. Einleitung.....	1
2. Theoretischer Teil	5
2.1 Definitionsklärungen.....	5
2.1.1 Sprachkorrosion	5
2.1.2 Sprachverlust.....	7
2.1.3 Sprachwandel	7
2.1.4 Sprachtod	8
2.2 Frühe Forschung zu Sprachkorrosion	8
2.2.1 Frühe Theorien zu Lernen und Vergessen: Antike	9
2.2.2 Frühe Theorien zu Lernen und Vergessen: 1880-1979.....	10
2.2.3 Aphasieforschung	13
2.2.4 Sprachkenntnisse und Sommerferien.....	15
2.2.5 Reaktivierung von Sprachkenntnissen durch Hypnose.....	17
2.3 Sprachkorrosionsforschung von 1980-1999	19
2.3.1 Geburtsstunde der Sprachkorrosionsforschung	19
2.3.2 Bedeutende Studien zu Sprachkorrosion 1980-1999	21
2.3.2.1 Bahrick (1984)	21
2.3.2.2 Weltens (1988).....	22
2.3.2.3 Olshtain (1989)	23
2.3.2.4 Russell (1999)	25
2.3.2.5 Hildebrand & Scheibner-Herzig (1986).....	26
2.3.3 Andere ausgewählte Korrosionsstudien (1980-1999).....	27
2.3.3.1 Bahrick & Hall (1991)	27
2.3.3.2 Conway, Cohen & Stanhope (1991)	28
2.4 Sprachkorrosionsforschung von 2000-2021	29
2.4.1 Bedeutende Studien zu Sprachkorrosion 2000-2021	29
2.4.1.1 Abbasian & Khajavi (2011)	30
2.4.1.2 Hansen (2011).....	31
2.4.1.3 Jessner, Oberhofer & Megens (2021)	33
2.4.1.4 Ridgeway, Mozer & Bowles (2017)	34
2.4.1.5 Szupica-Pyrzanowska & Malesa (2017)	35
2.4.2 Andere ausgewählte Korrosionsstudien (2000-2021).....	36
2.4.2.1 Bahrick, Hall & Da Costa (2008)	37
2.4.2.2 Custers & ten Cate (2011).....	38
2.5 Haupttheorien und -hypothesen der Sprachkorrosionsforschung	39

2.5.1 Regressionshypothese	39
2.5.2 Permastore- und Critical Threshold-Hypothese.....	40
2.5.3 Activation Threshold-Hypothese	42
2.5.4 Retrieval Failure- und Cue Dependency-Theorie	43
2.5.5 Savings Paradigm.....	44
2.5.6 Interference-Theorie	45
2.6 Sprachkorrosion mit Fokus auf Latein.....	46
2.6.1 Die Sonderstellung von Latein.....	47
2.6.2 Bisherige Studien zur Korrosion von Lateinkenntnissen.....	48
2.6.3 Theoretische Ableitungen zur Korrosion von Lateinkenntnissen.....	51
3. Empirischer Teil.....	54
3.1 Methodologie	54
3.1.1 Übersetzungsauftrag	54
3.1.2 Fragebogen.....	56
3.2 Analyse	61
3.2.1 Fragebogen.....	61
3.2.2 Kontrollgruppe	64
3.2.3 Experimentalgruppe	65
3.2.3.1 Abschlussjahr	67
3.2.3.2 Lateinnoten und Lernjahre	68
3.2.3.3 Interesse	70
3.2.3.4 Kontakt.....	70
3.2.3.5 Weitere Sprachkenntnisse	71
3.2.3.6 Verhältnis zur Lehrperson.....	73
3.3 Diskussion.....	74
4. Bedeutung für den aktuellen Lateinunterricht	81
5. Fazit.....	87
Appendix A: Übersetzungsauftrag.....	92
Appendix B: Fragebogen	93
Appendix C: Übersetzungen	97
Appendix D: Beurteilungsblätter	99
Appendix E: Schüler*inneninformationsblatt.....	103
Appendix F: Teilnahmeaufruf.....	104
Appendix G: Abstract	105
Literaturverzeichnis	106

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1. Darstellung der van Els taxonomy (adaptiert nach Van Els 1987: 4)..... 6

Abbildung 2. Vergessenskurve nach Ebbinghaus (vgl. VERGESSENSKURVE)..... 10

Tabelle 1. Zusammenfassung der Ergebnisse der Kontrollgruppe 65

Tabelle 2. Zusammenfassung der Ergebnisse der Kontroll- und Experimentalgruppe..... 66

Tabelle 3. Ergebnisse der Experimentalgruppe nach Maturajahrgang..... 67

Tabelle 4. Ergebnisse der Experimentalgruppe nach Lateinnoten zu Schulzeiten..... 68

Tabelle 5. Ergebnisse der Experimentalgruppe nach Lernjahren..... 69

Tabelle 6. Ergebnisse der Experimentalgruppe nach Interesse zu Schulzeiten 70

Tabelle 7. Ergebnisse der Experimentalgruppe nach Kontakt mit Latein nach Matura..... 71

Tabelle 8. Ergebnisse der Experimentalgruppe nach Sprachkenntnissen 72

Tabelle 9. Ergebnisse der Experimentalgruppe nach Verhältnis zur Lehrperson 73

1. Einleitung

- „In der Schule habe ich Französisch gelernt, aber jetzt kann ich gar nichts mehr.“
- „Meine Schüler*innen haben über die Sommerferien einfach alle unregelmäßigen Formen vergessen!“
- „Eigentlich ist meine Muttersprache Spanisch, aber ich bin früh nach Österreich gekommen und mittlerweile schon so lange da, dass mein Deutsch besser ist.“

Das alles sind fiktive Aussprüche, denen wir dennoch vielfach in sehr ähnlicher Form in unserem Alltag begegnen können. Die Möglichkeit, eine Sprache nicht nur zu erlernen, sondern auch wieder zu „verlernen“, ist in unserer Vorstellung also durchaus präsent, egal, ob es sich dabei um eine Erst-, Zweit- oder Fremdsprache handelt. In der Spracherwerbsforschung zeigt sich aber bereits anhand der Bezeichnung „Spracherwerbsforschung“, dass das Hauptaugenmerk auf dem Erwerb anstatt auf dem Verlust einer Sprache liegt. Trotzdem gehören Fragestellungen zur Sprachkorrosion bzw. zum Sprachverlust in den Forschungsbereich des Spracherwerbs und der angewandten Sprachwissenschaft und sind speziell im anglophonen Raum auch kein Novum. Dort existiert derartige Forschung schon seit den 1920ern und wird seit den 1980ern intensiver betrieben. Das Phänomen der Sprachkorrosion ist in der anglophonen Tradition unter dem Namen „language attrition“¹ bekannt, wohingegen der deutsche Begriff vergleichsweise wenig belegt ist. Trotzdem wurden auch im deutschsprachigen Raum bereits Studien zu diesem Thema durchgeführt, jedoch ausschließlich zu Kenntnissen in lebenden Fremdsprachen im Gegensatz zu klassischen Sprachen wie Latein und Altgriechisch. Auch bei englischsprachigen Forschungsbeiträgen zeigt sich hier eine klare Lücke, die einzigen Ausnahmen bilden Studien von Kennedy (1930), McMahon (1946) und Geoghegan (1950), die nicht mehr als aktuell bezeichnet werden können. Die meiste Forschung erfolgte bisher zweifelsohne an Proband*innen mit Englisch als Erstsprache, die eine andere, zumeist indogermanische Sprache erlernt hatten und nach einem festgelegten Intervall ohne nennenswerten Kontakt mit derselben Sprache auf ihre Kenntnisse geprüft wurden. Abgesehen davon wurden auch Korrosionsstudien zu anderen Wissens- und Fähigkeitsbereichen durchgeführt, beispielsweise zu Namen von ehemaligen Klassenkolleg*innen, Mathematikkenntnissen und naturwissenschaftlichem Wissen, jedoch machen Studien mit Sprachfokus den Großteil aus.

¹ Darüber hinaus sind auch Begriffe wie „language shift“, „language loss“ und „language death“ in Gebrauch, die zur genaueren Differenzierung verschiedener, jedoch verwandter Phänomene verwendet werden, vgl. auch Kapitel 2.1.1 bis 2.1.4.

Meine Masterarbeit soll sich mit dem Thema der Sprachkorrosion beschäftigen, speziell mit den Veränderungen, die Lateinkenntnisse durch den Abbruch von regelmäßigem Kontakt mit der Sprache nach Schulabschluss erfahren. Die Situation, die sich für eine derartige Arbeit ergibt, ist von speziellem Interesse, da es einerseits möglich ist, sich auf mehrere Jahrzehnte Sprachkorrosionsforschung zu berufen, andererseits jedoch kaum Forschung zum Abbau von Lateinkenntnissen oder auch anderen antiken Sprachen verfügbar ist. Auf der Basis anderer Studien, die sich aber fast ausschließlich mit modernen lebenden Sprachen auseinandergesetzt haben, werden zwar Rückschlüsse ermöglicht, es kann aber auch nicht außer Acht gelassen werden, dass die Realität des Lateinunterrichts zumeist eine andere ist. Während im Unterricht moderner lebender Sprachen gewöhnlich das Ziel verfolgt wird, die Lernenden kommunikationsfähig zu machen, steht im Lateinunterricht traditionellerweise das Übersetzen antiker Texte im Vordergrund. Kommunikative Kompetenz wird entweder gar nicht oder nur rudimentär erworben. Diese spezielle Situation macht eine Erforschung von Sprachkorrosion im Kontext des Lateinunterrichts bzw. in der Zeit nach Beendigung des Unterrichts besonders interessant. In dieser Arbeit soll vor allem der Lateinunterricht in Österreich und die Korrosion der dort erworbenen Übersetzungsfähigkeiten behandelt werden. Um der genannten Situation – d.h. wenig Forschung zu den Veränderungen von Lateinkenntnissen allgemein und gar keine Studien dazu im deutschsprachigen Raum – gerecht zu werden, beinhaltet die Arbeit neben der Literaturrecherche auch einen empirischen Teil. Proband*innen wurden gebeten, einen Fragebogen auszufüllen sowie einen lateinischen Text in einer gegebenen Zeit zu übersetzen. Das gewählte Intervall seit Beendigung des Unterrichts ist hier mit fünf bis zehn Jahren nach Abschluss einer österreichischen AHS bemessen. Es ist anzunehmen, dass die meisten Proband*innen seitdem keinen nennenswerten Kontakt mehr mit der Sprache hatten; Personen, die nach ihrer Matura an einer Universität Latein studierten, waren explizit von der Teilnahme ausgeschlossen.

Mein persönliches Interesse für dieses Thema entstand zunächst durch Gespräche mit ehemaligen Klassenkolleg*innen, die so wie ich in der Schule sechsjährigen Lateinunterricht hatten, bzw. auch mit anderen Personen, die ebenso in der Schule Latein gelernt haben. Beim Austausch über das Studium erzählten sie mir häufig nicht nur von ihren Erinnerungen an ihre Lateinstunden, ihrer Einstellung zum Lateinunterricht und ihrer Meinung zu dessen (Un-)Notwendigkeit, sondern auffällig oft hörte ich auch die Behauptung, seit Schulabschluss alles vergessen zu haben und unmöglich noch einen lateinischen Text übersetzen zu können. Interessanterweise bestanden darauf sämtliche Personen, scheinbar unabhängig von der Länge ihres Unterrichts, dem Niveau ihrer damaligen Sprachkenntnisse und der seither vergangenen

Zeit. Zugleich hatte mir aber niemand jemals dasselbe bezogen auf Englisch, mein Zweitfach, erzählt, was ich auf die ausgedehnte Verbreitung von Englisch in unserem Alltag zurückführte. Mein Interesse, herauszufinden, warum und inwiefern sich Lateinkenntnisse nach Beendigung des Unterrichts verändern, wurde dadurch weiter verstärkt und ich begann daraufhin, zum ersten Mal nach Studien zu diesem Thema zu suchen und stieß bald auf das ganze Feld, das sich „language attrition“ nennt. Die Literatur dazu bot zwar durchaus interessante Ansätze und gab Aufschluss zu ähnlichen Fragen, zu meiner speziellen, wie sich im Besonderen Lateinkenntnisse nach Schulschluss verändern, jedoch nicht. Deshalb konnte ich mich damit nicht zufrieden geben, sondern beschloss, meine Masterarbeit dem Thema der Sprachkorrosion zu widmen und auch meine eigene Studie durchzuführen, um Daten, die sich speziell auf Lateinkenntnisse beziehen, zu gewinnen.

Die Relevanz dieses Masterprojekts liegt, wie bereits angedeutet, mitunter darin, dass Untersuchungen zu Sprachkorrosion im österreichischen bzw. im deutschsprachigen Kontext generell noch fehlen, aber speziell Studien mit Bezug auf Lateinkenntnisse, was auch im englischsprachigen Raum als nur wenig erforscht gelten kann. Abgesehen davon muss es für alle Lehrpersonen unabhängig vom Fach ein zentrales Unterrichtsziel sein, Kenntnisse bei den Lernenden nicht nur aufzubauen, sondern auch ihren langen Bestand zu fördern und so gut wie möglich gegen Korrosion vorzubeugen. Bisher wird dies jedoch viel zu wenig beachtet und der Fokus lediglich auf den Erwerb von Wissen und Fähigkeiten gelegt. Wenn vom Erhalt derselben die Rede ist, bezieht sich dies meistens nur auf eine begrenzte Periode ohne Unterricht, beispielsweise während der Sommerferien, darüber hinaus fehlt es aber noch an Bewusstsein für die Wichtigkeit, den Erhalt der Kenntnisse auch nach Schulabschluss zu fördern. Speziell im Unterricht der klassischen Sprachen ist es wichtig, schon während der Schulzeit einer Abnahme der Kenntnisse nach Schulabschluss entgegenzuwirken, da es für die Schüler*innen schwieriger ist, mit dieser Sprache nach der Matura in Kontakt zu bleiben, weil es sich um keine moderne lebende Sprache handelt. Im Vergleich ist es wesentlich leichter, im Alltag auch ohne spezielle Bemühung mit Englisch in Berührung zu kommen, und auch bei den meisten weiteren in österreichischen Schulen gelehrt Sprachen ist die Situation weniger dramatisch. Wenn näher erforscht ist, welches Wissen nach Schulabschluss verloren gegangen ist und welche Faktoren dies beeinflussen, werden dadurch Rückschlüsse ermöglicht, wie der aktuelle Lateinunterricht verbessert werden könnte, um den Erhalt der Fähigkeiten zu fördern.

Das übergeordnete Ziel dieser Arbeit ist es, zunächst einen umfassenden Überblick zur Forschung zu Sprachkorrosion, angefangen von den 1920er-Jahren, zu geben und im Weiteren auch eine eigene Studie anzuschließen. Diese Studie dient als empirischer Teil zur

Literaturrecherche und soll explizit auf die Lateinkenntnisse von Personen, die vor fünf bis zehn Jahren eine österreichische AHS abgeschlossen haben, fokussieren, wohingegen die Literaturrecherche Studien zu mehreren verschiedenen Sprachen und Hintergründen inkludiert. Somit verfolgt diese Arbeit ein zweigeteiltes, jedoch voneinander abhängiges Ziel; einerseits wird ein Überblick über wichtige Forschungsergebnisse und Theorien zu Sprachkorrosion angestrebt, andererseits soll auch der empirische Teil zu neuen Erkenntnissen führen bzw. die Ergebnisse von anderen, speziell größer angelegten Studien stützen oder gegebenenfalls auch in Frage stellen. Die primäre Forschungsfrage lautet hierzu „In welchem Ausmaß sind Personen, die vor 5-10 Jahren eine österreichische AHS abgeschlossen haben, fähig, einen kurzen lateinischen Text korrekt auf Deutsch zu übersetzen?“ mit den untergeordneten Fragen „Wie sind Lateinkenntnisse von Sprachkorrosion betroffen?“ und „Welche Variablen verstärken den Abbau von Lateinkenntnissen bzw. schwächen ihn ab?“. Anzunehmen wäre, dass die Lateinkenntnisse bei Proband*innen vergleichsweise stärker abnehmen, die mit der Sprache länger keinen Kontakt hatten. Weitere Hypothesen könnten sein, dass bessere Kenntnisse zu Schulzeiten auch zu besseren Langzeitresultaten führen oder dass Beschäftigung mit der Materie nach Schulabschluss die Bewahrung der Fähigkeiten fördert. Darüber hinaus scheint es auch wahrscheinlich, dass eine positivere Einstellung zum Fach oder auch eine gute Beziehung zur Lehrkraft zu Schulzeiten den Erhalt begünstigt. Ob diese Hypothesen sich auch bewahrheiten können, muss im Folgenden überprüft werden, da es durchaus nicht selten vorkommt, dass Studien zu Sprachkorrosion zu überraschenden Ergebnissen führen, beispielsweise, dass Sprachkenntnisse nach einer ersten Abnahme bis zu 30 Jahre stabil bleiben können, wie eine wegweisende Studie von Bahrck (1984) befand.

Auch die weitere Gliederung dieser Arbeit bildet die zuvor genannte Zweiteilung ab. Zu Beginn wird versucht, einen Überblick über die bestehende Forschung zu Sprachkorrosion zu geben. Dabei werden die wichtigsten Theorien vorgestellt und auch die historische Entwicklung dieses wissenschaftlichen Feldes beachtet. Primär soll die langfristige Entwicklung betreffend den Abbau von Sprachkenntnissen behandelt werden, jedoch werden einzelne maßgebende Studien zu anderen Wissensbereichen auch miteinbezogen. Von diesen Erkenntnissen, die vor allem die modernen lebenden Fremdsprachen betreffen, wird schließlich ein Bogen zu Lateinkenntnissen im Besonderen gespannt, wobei aufgrund eines Mangels an Studien auch einige hypothetische Vermutungen gemacht werden müssen. Teil zwei der Arbeit stellt anschließend die Studie und ihre Methodologie vor. Die Daten werden darauffolgend analysiert und in Verbindung mit Teil eins, den aus der Literaturrecherche gewonnenen Erkenntnissen, gebracht. Danach wird im letzten Abschnitt des Hauptteils versucht, die Bedeutung für den

aktuellen Lateinunterricht abzuleiten sowie Möglichkeiten für einen besseren Erhalt der Sprachkenntnisse vorzustellen. Zuletzt befindet sich im Anhang noch ein Auszug aus den Materialien und Daten des empirischen Teils, etwa eine Auswahl an ausgefüllten Fragebögen und Übersetzungen, die der zusätzlichen Illustration der Vorgangsweise dienen soll.

2. Theoretischer Teil

Der erste große Abschnitt dieser Arbeit verfolgt das Ziel, die historische Entwicklung des Forschungsfeldes der (Sprach-)Korrosion zu skizzieren, essenzielle Forschungsergebnisse und Hypothesen vorzustellen und schließlich von den modernen, lebenden Fremdsprachen einen Bogen zur potenziellen Entwicklung von länger ungenutzten Lateinkenntnissen zu schlagen. Dadurch sollen der aktuelle Forschungsstand und alle ausschlaggebenden Studien und Theorien übersichtlich, aber gleichzeitig ausreichend detailliert dargestellt werden. Eine derartige geordnete, umfassende Darstellung ist für das Verständnis des zweiten Teils essenziell, da die beiden Hauptteile – der erste, theoretische Teil und der zweite, empirische Teil – einander bedingen. Das bedeutet, dass der zweite Teil ohne einen vorhergehenden Überblick über und eine kritische Auseinandersetzung mit früherer Forschung nicht dieselbe Qualität und Relevanz besitzen kann. Aus diesem Grund kommt der Literaturarbeit, die nun folgt, in dieser Arbeit noch zusätzlich Bedeutung zu.

2.1 Definitionsklärungen

Zunächst ist es notwendig, die ähnlich wirkenden Begriffe Sprachkorrosion, Sprachverlust, Sprachwechsel und Sprachtod zu definieren und voneinander abzugrenzen zu versuchen. Für das Forschungsvorhaben in dieser Arbeit ist der bedeutendste Begriff zweifelsohne jener der Sprachkorrosion, jedoch stößt man in der Literatur zum Thema auch öfter auf die anderen, verwandten Benennungen, weswegen eine Bedeutungsklärung und Abgrenzung hilfreich ist.

2.1.1 Sprachkorrosion

Sprachkorrosion, in der anglophonen Wissenschaftstradition zumeist als „language attrition“ bezeichnet, beschreibt laut de Bot und Weltens (1995: 152) einen Abbau von Sprachfähigkeiten entweder in einem Land, in dem die Erstsprache (L1) einer Person die Umgebungssprache ist, oder in anderen Ländern, in denen eine Sprache gesprochen wird, die für eine gegebene Person eine Fremd- oder Zweitsprache (L2) ist. Im ersten Fall bezieht sich die Sprachkorrosion somit auf den Abbau von fremdsprachlichen Kenntnissen, mit denen im L1-Umfeld wenig Kontakt besteht. In diese Kategorie fallen beispielsweise Fremdsprachen, die in der Schule erworben

wurden, mit denen die jeweiligen Lernenden anschließend aber nicht aktiv weiteren Kontakt suchen und dieser von der Sprachumgebung des Landes auch nicht angeboten wird. Eine zweite Möglichkeit für diese Art der Sprachkorrosion wäre auch eine Remigration aus der L2-Umgebung in die L1-Umgebung, wo die L2-Sprachkenntnisse weniger oder gar nicht benötigt und daher möglicherweise abgebaut werden. Im zweiten Fall hingegen ist ein Abbau der Erstsprachenkenntnisse gemeint, wenn in der L2-Umgebung wenig bis kein Input in der ursprünglichen Erstsprache vorhanden ist. Explizit von dieser Definition ausgenommen ist, vor allem in der neueren Forschung, ein Abbau der Sprachkenntnisse aus altersbedingten und/oder pathologischen Gründen (Jessner, Oberhofer & Megens 2021: 20). Aus pathologischer Sicht wurden in diesem Zusammenhang besonders Patient*innen mit Aphasie und Demenz untersucht (Köpke 2004: 4). In der aktuellen Forschung zu Sprachkorrosion werden solche Gründe für Sprachabbau großteils ausgespart und aus medizinischer anstatt linguistischer Perspektive beforscht, obwohl mehrere Erkenntnisse und Theorien auf Forschung zu pathologischem Sprachverlust, v.a. aufgrund von Aphasie, beruhen. Eine häufig verwendete Einordnung für die unterschiedlichen Arten von Sprachkorrosion ist jene von van Els (1987: 4), die als „van Els taxonomy“ (Wei 2014: 1603) bekannt ist und hier grafisch dargestellt ist.

1	L1-Verlust in L1-Umgebung, z.B. Aufgabe eines Dialekts	3	L2-Verlust in L1-Umgebung, z.B. Fremdsprachenverlust
2	L1-Verlust in L2-Umgebung, z.B. emigrierte Personen	4	L2-Verlust in L2-Umgebung, z.B. emigrierte Personen

Abbildung 1. Darstellung der van Els taxonomy (adaptiert nach Van Els 1987: 4)

Sie definiert vier verschiedene Arten von Sprachkorrosion. Als die erste nennt van Els (1987: 4) den Verlust einer Erstsprache in einer Erstsprachenumgebung, beispielsweise wenn ein Dialekt aufgegeben wird. Van Els und Weltens (1989: 20) ordnen hier zusätzlich auch pathologische Sprachkorrosion ein. Auch die zweite Art betrifft die Erstsprache, jedoch in einer L2-Umgebung, beispielsweise bei Migrant*innen, die im neuen Land ihre Erstsprache weniger verwenden. Die beiden übrigen Arten beziehen sich auf Fremd- und Zweitsprachen. Einerseits kann dies laut der dritten Art in der L1-Umgebung mit einer Sprache, die etwa in der Schule erworben wurde, geschehen. Andererseits kann eine Zweit- oder Fremdsprache auch in einem L2-Umfeld abgebaut werden, was die vierte Art darstellt. Als mögliches Beispiel werden Sprachkenntnisse von Migrant*innen genannt, die in der jeweiligen L2-Umgebung korrodieren.

2.1.2 Sprachverlust

Von allen hier vorzustellenden Begriffen ist „Sprachverlust“ wohl der allgemeinste und umfassendste. Er wird gebraucht, um Sprachabbau sowohl bei einer Erst- als auch bei einer Zweit- oder Fremdsprache und in einzelnen Personen als auch in ganzen Gemeinschaften zu beschreiben. Im Vergleich dazu wird von Sprachkorrosion nur bei der Beforschung der Sprachkenntnisse von Individuen gesprochen, nicht jedoch, wenn eine Personengruppe und die Sprache(n), welche sie verwendet, behandelt werden (Hansen 2001: 61). Der Terminus „Sprachverlust“ kann dadurch synonym sowohl mit „Sprachkorrosion“ als auch mit „Sprachwandel“ (siehe folgender Abschnitt) genutzt werden, verliert deshalb aber an Präzision. Da Sprachwandel in dieser Arbeit, mit Ausnahme des nächsten Abschnitts, nicht weiter thematisiert wird, kann „Sprachverlust“ hier immer als synonym mit „Sprachkorrosion“ verstanden werden.

2.1.3 Sprachwandel

Der Begriff „Sprachwandel“ ist insofern klar von Sprachkorrosion abzugrenzen, als sich Sprachkorrosion, wie schon erwähnt, nur mit Individuen auseinandersetzt, wohingegen das wohl wichtigste Merkmal von Sprachwandel ist, dass immer ganze Sprecher*innengruppen im Fokus stehen (Hansen 2001: 61). Bis zu den 1980ern war Sprachwandel in der Forschung zu Sprachkorrosion inkludiert, wird heute jedoch separat behandelt, da der Fokus bei Sprachwandel stärker auf gesellschaftlichen Faktoren und Einstellungen liegt als es bei Studien zu Sprachkorrosion üblich ist (Jessner, Oberhofer & Megens 2021: 20). Bei Untersuchungen zu Sprachwandel werden, im Gegensatz zu Studien zu Korrosion, häufig verschiedene Generationen miteinander verglichen, beispielsweise in bilingualen Gemeinschaften (Köpke 2004: 3). Es ist zum Beispiel vorstellbar, dass eine jüngere Generation in einer bilingualen Gemeinschaft, veranlasst durch sozio-kulturelle Faktoren und Einstellungen, beginnt, eine der beiden Sprachen bevorzugt zu verwenden, beispielsweise falls diese ein höheres Prestige besitzt. Wenn in diesem Beispiel erforscht würde, wie die Einstellungen zu beiden Sprachen in den verschiedenen Generationen sind, würde es sich um eine Untersuchung zu Sprachwandel handeln. Gleichzeitig gilt aber als unbestritten, dass auch Sprachkorrosion von Einstellungen gegenüber einer Sprache beeinflusst sein kann. Der Unterschied liegt vielmehr darin, dass eine entsprechende Sprachkorrosionsstudie danach fragen würde, wie die Kenntnisse der weniger bevorzugten Sprache in Individuen abnehmen, möglicherweise unterstützt von Faktoren wie geringere Verwendung oder eine ablehnende Haltung der Sprache gegenüber.

2.1.4 Sprachtod

Eng mit dem Begriff des Sprachwandels ist auch jener des Sprachtods verknüpft. Auch dieses Konzept war bis in die 1980er-Jahre bei Sprachkorrosion mitgemeint, was aber mit dem modernen Verständnis nicht mehr übereinstimmt, da auch bei Forschung zu Sprachtod, genau wie bei Sprachwandel, nicht das Individuum im Mittelpunkt steht, sondern eine ganze Gruppe an Sprecher*innen (Jessner, Oberhofer & Megens 2021: 20). Sprachtod entsteht wie Sprachwandel vorrangig durch Kontakt einer Sprache mit einer anderen und ist ein soziolinguistisches Phänomen (Köpke 2004: 3), das als letztes Stadium des Sprachwandels bezeichnet werden könnte. Wenn kein Bilingualismus mehr existiert, sondern die Anzahl an Sprecher*innen so weit zurückgegangen ist und die betroffene Sprache in immer weniger Situationen genutzt wird, sodass sie letztendlich ausstirbt, wird dies als Sprachtod bezeichnet (Janse 2003: ix). Die wichtigste Abgrenzung zu Sprachkorrosion besteht darin, dass hier ganze Personengruppen betrachtet werden, anstatt Individuen und ihre jeweiligen Sprachkenntnisse einzeln zu untersuchen. Darüber hinaus beschäftigen sich Studien zum Sprachtod vor allem mit sozioökonomischen und soziopolitischen Faktoren (Janse 2003: x). Diese spielen bei Untersuchungen zu Sprachkorrosion höchstens eine untergeordnete Rolle und werden eher selten erhoben, obwohl sie zur Erklärung der Ergebnisse beitragen könnten. Klar wird jedenfalls, dass diese Konzepte verschiedene Schwerpunkte setzen und voneinander abzugrenzen sind, wenngleich das Feld der Sprachkorrosion definitiv von Erkenntnissen zu Sprachtod profitiert hat (siehe z.B. Weltens & Grendel (1993: 142) in Bezug auf Korrosion von lexikalischem Wissen).

2.2 Frühe Forschung zu Sprachkorrosion

Im Folgenden werden die Anfänge der Sprachkorrosionsforschung skizziert und es wird überblicksartig auf die einflussreichsten Untersuchungen und deren Ergebnisse eingegangen. Das Zeitintervall in diesem Kapitel ist von etwa 1880 bis 1979 gewählt – mit Ausnahme eines kurzen Exkurses in die antike Welt –, weil die Anfänge der modernen Forschung zu Sprachkorrosion zumeist in den 1980er-Jahren angesetzt werden und weil die Beiträge der ersten Pioniere zu ähnlichen Feldern in die 1880er-Jahre fallen. Die meisten der frühen Studien werden zwar nicht mehr als aktuell und reliabel angesehen, beispielsweise aufgrund ihrer Methodik, dennoch kann nicht bezweifelt werden, dass die ersten Forschungsbeiträge zu diesem Thema die weitere Entwicklung mitgeprägt haben. Für eine gründliche Abhandlung ist es daher wichtig, auch die frühen Forschungsbemühungen nachzuzeichnen, wobei natürlich darauf hingewiesen sei, dass seither an einigen Vorgangsweisen Kritik geübt wurde. Neben

allgemeineren Überlegungen und Theorienbildung von z.B. Thorndike (1923) [1913] war der wohl bedeutendste Vorläufer, ohne den auch moderne Abhandlungen zu Sprachkorrosion kaum auskommen, Ebbinghaus (1992) [1885] mit seiner Selbststudie. Weitere frühe Untersuchungen, die vor der tatsächlichen Entstehung des Forschungsfeldes, aber bereits im 20. Jahrhundert durchgeführt wurden, beschäftigten sich mit dem Thema auf verschiedene Arten. Es bestand beispielsweise Interesse an Aphasie und aus pädagogischem Blickwinkel an Studien, die den Behalt oder Verlust von Wissen bei Schüler*innen nach den Sommerferien thematisierten. Darüber hinaus entstanden auch Studien zur Wirkung von Hypnose auf vergessen geglaubte Kenntnisse, speziell Sprachkenntnisse.

2.2.1 Frühe Theorien zu Lernen und Vergessen: Antike

Denn es ist klar, dass man denken muss, dass solch eine durch die Wahrnehmung in der Seele und dem Körperteil, der die Seele enthält, entstehende Affektion dergleichen wie ein Gemälde ist, dessen Besitz nach unserer These das Gedächtnis ist. Denn die entstehende Bewegung senkt ein Zeichen ein, gleich einem Abdruck des Wahrnehmungseffekts, ähnlich wie Leute, die mit Siegelringen Siegel aufstempeln. (Aristoteles, *De Memoria et Reminiscentia* I, 450a25ff)

Wie dieser Auszug, in dem Aristoteles das Gedächtnis mit einem Gemälde und dem Eindrücken von einem Siegel zu erklären versucht, zeigt, sind Überlegungen und Theorien zu Lernen und Vergessen kein modernes Phänomen; im Gegenteil, schon im antiken Griechenland machte man sich zu diesen Themen Gedanken. Für unser modernes Verständnis mag dieser Vergleich merkwürdig wirken, ebenso, wenn Plato (*Phaidon* 75e) schreibt, dass ein Mensch schon vor der Geburt sämtliches Wissen besitze, dieses aber durch die Geburt verloren gehe, sodass man es danach erneut erwerben müsse.

Auch dem antiken Rom war ein Nachdenken über solche Angelegenheiten nicht fremd, die *Rhetorica ad Herennium* (III, XVI 28) nennt beispielsweise zwei Arten des Gedächtnisses, ein natürliches und ein erworbenes, und beschäftigt sich auch mit etwas, was wir heutzutage wohl als Gedächtnistraining bezeichnen würden (siehe z.B. *Rhetorica ad Herennium* III, XXIV 40). Auch Cicero berichtet in *De Oratore* über eine Methode, sich etwas mithilfe einer Verknüpfung mit Orten einzuprägen, die nach wie vor unter anderem in vielen modernen Büchern zu Lerntechniken und Gedächtnisübung vertreten ist und dort als „Loci-Methode“ bezeichnet wird (siehe z.B. Gasser (2011: 48)). Über das Vergessen hingegen wird insgesamt weitaus weniger gesagt als über das Lernen und Einprägen, wobei Cicero etwa Themistokles als Beispiel vorbringt und aussagt, dass dieser nichts vergessen könne, selbst wenn er es wolle. Gleichzeitig weist er aber darauf hin, dass das Gedächtnis dennoch geübt werden muss und nicht vernachlässigt werden darf (*De Oratore* II, 74). Selbst wenn beispielsweise die Loci-

Methode, von der Cicero berichtet, nach wie vor in Verwendung ist, scheinen diese Überlegungen großteils von der heutigen Forschung zu Gedächtnis und Korrosion bereits recht weit entfernt, jedoch dienen sie als Beweis, dass diese Themen die Menschen schon vor Jahrhunderten beschäftigt haben.

2.2.2 Frühe Theorien zu Lernen und Vergessen: 1880-1979

Als ein Vordenker der Korrosionsforschung im Allgemeinen wird oftmals Ebbinghaus erwähnt. Bereits 1885 veröffentlichte er eine Schrift mit dem Titel „Über das Gedächtnis. Untersuchungen zur experimentellen Psychologie“. Darin berichtet er unter anderem über einen Versuch, den er an sich selbst durchführte. Dieser beinhaltete, dass er sich eine Reihe an Fantasiessilben eingeprägte und anschließend versuchte, diese nach bestimmten Zeitintervallen zu reproduzieren. Die Wahl von Fantasiessilben traf er, da er diese als „verhältnismäßig einfach und verhältnismäßig gleichartig“ (Ebbinghaus 1992 [1885]: 20) befand. Zugleich wollte er seine Daten auch möglichst wenig Interferenz von anderen Wissensgebieten aussetzen. Außerdem verunmöglichte es diese Wahl, durch den Inhalt eines bedeutungsvollen Textes abgelenkt zu werden (Ebbinghaus 1992 [1885]: 20). Anhand dieses Versuchs kam er zu dem Ergebnis, dass das Vergessen der Inhalte zunächst rasch vonstatten geht, später aber an Geschwindigkeit verliert. Dies fand er heraus, indem er die Zeit, die ein erneutes Lernen der zuvor schon beherrschten Silbenreihen beanspruchte, maß, wobei sich zeigte, dass das zweite Wiederholen schneller zu bewerkstelligen war als das erste usw. (Ebbinghaus 1992 [1885]: 46ff). Die entstehende Vergessenskurve wird als „Vergessenskurve nach Ebbinghaus“ bezeichnet und ist im Folgenden abgebildet.

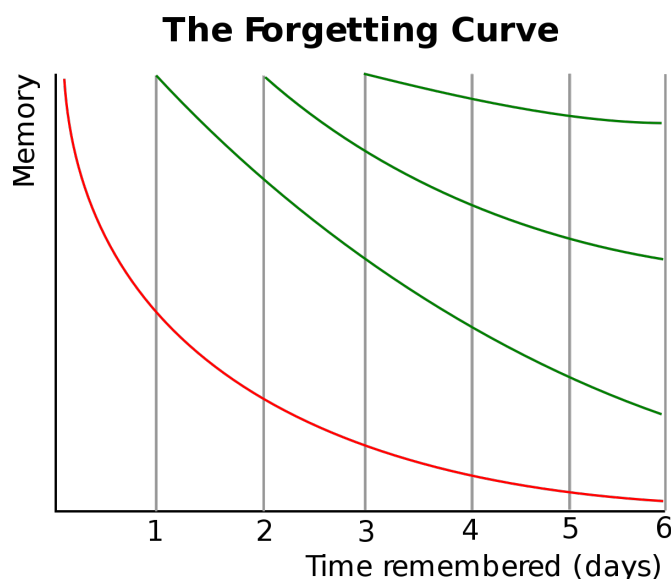


Abbildung 2. Vergessenskurve nach Ebbinghaus
(vgl. VERGESSENSKURVE)

Die erste der hier abgebildeten Kurven beschreibt hierbei, wie der Wissensbehalt bei nur einmaligem Lernen abnimmt, während die nachfolgenden Kurven das Verhalten der Wissensabnahme nach jeder neuen Wiederholung zeigen. Auch heutzutage ist diese Vergessenskurve noch gelegentlich in Verwendung, vermutlich weil zumindest Teile der Ergebnisse in anderen, moderneren Studien bewiesen werden konnten. Darüber hinaus ist die Kurve von Ebbinghaus leicht berechenbar und auch für Laien leicht nachvollziehbar, was wohl einen Teil ihres Reizes ausmacht. Auf der anderen Seite wurde die Studie teilweise auch heftig kritisiert. Die von Ebbinghaus vertretene Ansicht, dass jede Person einen bestimmten Prozentsatz an Wissen in einem bestimmten Intervall verliert, würde bedeuten, dass stärker ausgeprägte Kenntnisse mehr Verlust erleiden würden, was Hedgcock (1991: 44) als zu stark vereinfacht bezeichnet und die Prognosefähigkeit in Frage stellt, weshalb diese Ansicht laut ihm nicht ernst genommen werden könne. Weitere Kritik richtet sich erwartungsgemäß auch gegen die veraltete Vorgangsweise; eine Studie an einem einzigen Individuum gilt heutzutage als wenig reliabel und wissenschaftlich. Darüber hinaus handelt es sich bei in natürlichen Kontexten zu lernenden Inhalten zumeist auch nicht um derart isoliertes Wissen wie bei Ebbinghaus' Silben und auch seine Intervalle von wenigen Stunden bis zu einigen wenigen Tagen werden als eher weniger relevant angesehen (Custers & ten Cate 2011: 423). Dennoch befanden einige Studien, dass sich auch der Abbau von bedeutungsvollen Inhalten ähnlich verhalten kann (Custers 2010: 112) und dass sich die Geschwindigkeit des Wissensverlustes mit zunehmender Dauer verlangsamt (siehe z.B. Bahrick (1984) einflussreiche Studie). Die aus Ebbinghaus' Untersuchung entstandene Annahme, dass alle Personen unabhängig von ihrem Wissenslevel den gleichen Prozentsatz an Wissen verlieren, gilt jedoch mittlerweile weithin als widerlegt (Murtagh 2011: 139). Trotzdem ist es angesichts dessen, dass mehrere Punkte von Ebbinghaus' Untersuchung von späteren Studien bestätigt wurden, wenig verwunderlich, dass auch die moderne Sprachkorrosionsforschung noch häufig auf ihn als Pionier verweist.

Als ein Beispiel für allgemeinere Theorien zu Lernen und Vergessen vor 1980, die nicht speziell Sprachkenntnisse in den Fokus nehmen, sei hier weiters auch noch Thorndike (1923) [1913] angeführt. Thorndike (1923 [1913]: 304) beispielsweise befand folgendes zu Korrosion allgemein:

The rate of deterioration seems, at least, to vary greatly with different functions. For example, improvement in swimming, skating, dancing, typewriting, and other skilled sensori-motor organizations seems to persist far longer than improvement in translating Latin, giving correct chemical formulas, reciting a poem, and other functions of information.

Interessant ist hierbei, dass auch speziell die Fähigkeit, Latein zu übersetzen als Beispiel für einen mentalen Vorgang verwendet wird und somit in Opposition zu Fähigkeiten, die eher motorischer Natur sind, gestellt wird. Dieselbe Auffassung ist auch bis in unsere Zeit erhalten geblieben, da speziell in der alltäglichen Kommunikation öfter der Standpunkt vertreten wird, man könne beispielsweise Radfahren, Schwimmen oder Autofahren nicht komplett verlernen, sobald man diese Fähigkeiten einmal erworben habe. Zur Verschlechterung der genannten mentalen Fähigkeiten meint Thorndike (1923 [1913]: 304), dass auch diese nicht spurlos verschwinden könnten, sondern sich dem Nullpunkt zwar annähern, ihn aber nie erreichen können. Die Geschwindigkeit dieses Abfalls steht durchaus bis heute zur Diskussion, jedoch scheint es wahrscheinlich, dass die Aussage, erworbenes Wissen könne niemals gänzlich verschwinden, wahr ist, da die meisten Studien, die den Wissensbehalt nach längeren Intervallen maßen, immer noch zumindest mäßigen Behalt feststellten. Zu solchen Beispielen gehören etwa die Studien von Bahrick (1984) und Custers und ten Cate (2011). Der Erhalt der Spanischkenntnisse in Bahricks (1984) Studie war nach bis zu 50 Jahren ohne nennenswerte Übung sogar so beträchtlich, dass er dadurch seine Theorie des „Permastore“ aufstellte. Die Ergebnisse von Custers und ten Cates (2011: 422) Studie waren dagegen moderater, aber stützen dennoch die Hypothese, dass Wissen nicht gänzlich verloren gehen könne, da die von ihnen untersuchten Ärzt*innen auch 25 Jahre nach Studienende noch immerhin 15-20% ihrer im Studium erworbenen Naturwissenschaftskenntnisse zu besitzen schienen. Diese Annahme von Thorndike (1923) [1913], dass Wissen graduell abnimmt, ist gleichzeitig die älteste Theorie in diesem Forschungsfeld (Ecke 2004: 325).

Ein letztes Beispiel für den Forschungsstand vor 1980 ist Vester (1975), dessen Werk „Denken, Lernen Vergessen. Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und wann läßt es uns im Stich?“ zeigt, dass auch bereits eher populärwissenschaftlich ausgerichtetes Interesse an diesen Themen bestand, da sein Stil einfacher gehalten ist und viele Abbildungen seine Beschreibungen illustrieren. Darüber hinaus lautet eine seiner ersten Unterüberschriften „Gehirnforschung, wie sie jeden angeht“ (Vester 1975: 9), was darauf hindeutet, dass auch ein gewisses allgemeines Interesse der Bevölkerung an solchen Erkenntnissen bestand. Zum Thema des Vergessens fasst Vester (1975: 82) zusammen, dass es zwei unterschiedliche Arten des Vergessens gäbe: Als Erstes nennt er das „völlige, unwiderrufliche Vergessen“, das dadurch begründet ist, dass die Informationen gar nicht ins Langzeitgedächtnis gelangt seien, was ein vollständiges Vergessen nach sich ziehe. Im Gegensatz dazu sei es, was die zweite Art darstellt, unmöglich, etwas zu vergessen, das im Langzeitgedächtnis abgespeichert wurde. Stattdessen handle es sich um einen Fall von „retrieval failure“ (Loftus & Loftus 1976: 78), was das

„‘Nicht-Wiederfinden‘ von im Grunde irgendwo abgespeicherten, aber zugeschütteten oder durch blockierte Schalter abgeschnittene Informationen“ (Vester 1975: 82) meint. Als Beweis für die Richtigkeit dieser Annahme werden Hypnosestudien genannt (siehe Kapitel 2.2.5). Ein Grund, warum manche abgespeicherten Informationen nicht mehr wiedergefunden werden können, könnte sein, dass einige Bahnen zwischen Gehirnzellen besser ausgebaut sind als andere, weshalb die schlechter verknüpften weniger genutzt werden. Dadurch ergibt sich, dass die Impulse, die diese schlechteren Bahnen benötigen würden, seltener werden, weil andere Impulse bevorzugt behandelt werden (Vester 1975: 82-83). Insgesamt zeigt sich, dass das Forschungsfeld der Sprachkorrosion zu seinem Aufkommen in den 1980er-Jahren bereits auf einige nicht sprachspezifische Theorien zurückgreifen konnte, da eine allgemeine Forschungstradition zu Lernen und Vergessen bereits gut entwickelt war.

2.2.3 Aphasieforschung

Für die Anfänge der Sprachkorrosionsforschung waren auch Untersuchungen und Hypothesen zu Aphasie von großer Bedeutung, zum Beispiel von Ribot (1882) [1881], Freud (1992) [1891] und Jakobson (1969) [1944]. Die Beiträge von Freud zeigen auch, dass es im späten 19. Jahrhundert, d.h. zur Zeit der Vorläuferstudien zum heutigen Feld der Sprachkorrosion, durchaus eine deutschsprachige Forschungstradition gab. Seither hat sich diese jedoch zu sehr großen Teilen in den angloamerikanischen Raum verlagert bzw. auch über entsprechende Studien aus anderen Ländern wird fast ausschließlich auf Englisch berichtet. Außerdem ist es heute üblich, Sprachkorrosion nur auf den Abbau von Sprachkenntnissen in gesunden Individuen zu beziehen (Ecke 2004: 322), obwohl beispielsweise Köpke (2004: 4) eindringlich dafür plädiert, das Forschungsfeld wieder mehr für Einflüsse aus anderen, angrenzenden Disziplinen zu öffnen, da Forschung zu Sprachkorrosion definitiv von Erkenntnissen aus anderen Felder profitieren kann. Auch historisch betrachtet hat Aphasieforschung für den heutigen Forschungsstand einiges geleistet. Den Grundstein für eine Theorie, die in der Sprachkorrosionsforschung sehr bedeutend wurde, legte beispielsweise Ribot (1882) [1881] in seinem Werk über Gedächtnisstörungen. Er beschreibt darin zahlreiche Beispiele von Personen, die entweder plötzlich oder graduell Wissen verloren haben. Manche von ihnen hatten nur Teile vergessen, bei anderen schien der Verlust vollständig. Unter anderem wird der Fall eines jungen Mannes genannt, der nach einer Erkrankung bis auf einige Bezeichnungen für alltägliche Gegenstände sein gesamtes Wissen eingebüßt hatte (Ribot 1882 [1881]: 55). Den Prozess des erneuten Lernens beschreibt Ribot (1882 [1881]: 55) so: „Nachdem seine Gesundheit wiederhergestellt war, begann er gleich einem Kind alles wieder zu lernen, erst die Sachnamen,

dann zu lesen; später fing er Lateinisch an. Er machte schnelle Fortschritte.“ Auch bei dementen Personen wird beschrieben, dass sie ihre Kindheitserinnerungen am längsten behalten hätten und selbst bei fortgeschrittener Krankheit gelegentlich Erinnerungen an Lieder und Erlebnisse aus der Jugend auftraten (Ribot 1882 [1881]: 75). Ausgehend von solchen Beispielen formuliert Ribot (1882 [1881]: 77) eine Hypothese, die er als „Regressions- oder Reversionsgesetz“ bezeichnet. Sie beschreibt die Annahme, dass jene Teile des Gedächtnisses zuerst verloren gehen, die jünger sind, da sie dadurch seltener wiederholt werden konnten und weniger in der Gesamtstruktur des Erinnerungsnetzwerkes verwurzelt sind (Ribot 1882 [1881]: 76). Diese Annahme wird von Freud (1992 [1891]: 104) gestützt, der die Beobachtung aufstellte, dass ein von Aphasie betroffener Mensch mit Kompetenzen in mehreren Sprachen niemals seine muttersprachlichen Kenntnisse verliere, gleichzeitig aber die der Fremdsprache behalte. Gründe dafür sind laut Freud (1992 [1891]: 104), genau wie schon bei Ribot, dass die Fremdsprache später erworben wurde und, damit zusammenhängend, dass diese weniger geübt wurde als die Muttersprache. Falls diese beiden Gründe nicht zusammen auftreten, sondern die Fremdsprache besser verinnerlicht sein sollte, sei es dennoch die zuerst erworbene Sprache, deren Kenntnisse sich als beständiger erwiesen.

Bereits um einiges später als die Untersuchungen von Ribot und Freud entstand die Forschung von Jakobson (1969) [1944], jedoch sind seine Erkenntnisse von ähnlicher Art. Primär befasst er sich in seinem Werk damit, wie Kinder ihre Erstsprache erlernen, besonders in phonologischer Hinsicht, und kommt von diesem Aufgangspunkt auch auf Aphasien zu sprechen. Er hält zunächst fest, dass Kinder ungeachtet der Sprache, die sie erwerben, die unterschiedlichen Laute in einer klaren Reihenfolge erlernen, da die sogenannten „sekundären Werte“ die Beherrschung der „primären Werte“ voraussetzen (Jakobson 1969 [1944]: 79). Von diesem Punkt gelangt er zu einer Aussage zum Abbau ebendieser Fähigkeiten im Kontext von Aphasien, nämlich dass „auch der Abbau des individuellen sprachlichen Vermögens derselben Gesetzmäßigkeit unterliegt – die Einbuße des primären Wertes setzt diejenige des sekundären voraus.“ (Jakobson 1969 [1944]: 80). Außerdem behauptet er, dass auch das Wiedererlernen der Laute nach Genesung von der Aphasie in derselben Reihenfolge vonstatten geht, wie es schon bei Kindern der Fall war (Jakobson 1969 [1944]: 84). Grundsätzlich decken sich Jakobsons Erkenntnisse somit großteils mit jenen von Freud und Ribot, jedoch findet sich bei ihm auch die Andeutung, dass es sich bei Aphasien nicht nur um einen Abbau, sondern auch um einen Umbau handelt (Jakobson 1969 [1944]: 38), was eine gewisse aktive, kreative Komponente auf Seiten der Erkrankten einbringt.

In der modernen Aphasieforschung gelten diese Thesen weitgehend als widerlegt, jedoch werden sie v.a. in Bezug auf Erstsprachenverlust nach wie vor gebraucht (Bardovi-Harlig & Stringer 2010: 3). Fest steht auf jeden Fall, dass unter anderem Ribot, Freud und Jakobson mit ihren Untersuchungen zu Aphasien den Grundstein für die früheste Theorie zu Sprachkorrosion gelegt haben, die Regressionshypothese, die auch „first in, last out“ (Bardovi-Harlig & Stringer 2010: 3) genannt wird. Dass ihre Überlegungen und Studien auch für die Untersuchung von fremdsprachlichem Sprachabbau benutzt wurden und teilweise nach wie vor benutzt werden, scheint wenig verwunderlich, wenn man bedenkt, dass Jakobson (1969 [1944]: 50) selbst bereits schrieb: „Den Gesichtspunkt eines Ausländers nimmt gegenüber der Muttersprache ein Aphasischer ein [...]“.

2.2.4 Sprachkenntnisse und Sommerferien

Studien zum Verlust von Sprachkenntnissen über die Sommerferien wurden ab den späten 1920er-Jahren durchgeführt und behandelten verschiedene in Schulen gelehrt Sprachen, die zumeist romanischer oder auch germanischer Art waren. Diese Studien hatten vorrangig einen pädagogischen Zweck, jedoch trugen sie auch zum Wissensfortschritt im Forschungsfeld abseits der Pädagogik und Didaktik bei. Interessanterweise sind derartige Studien nicht nur ein Phänomen dieser speziellen Zeit, sondern wurden auch nach Aufkommen des modernen Forschungsfeldes durchgeführt (siehe z.B. die Studien von Hedgcock (1991), Moorcroft & Gardner (1987) und Wintre (1986)). Dennoch scheinen solche Studien mit der Zeit an Häufigkeit zu verlieren und speziell nach 2000 durchgeführte Untersuchungen sind selten. Bis 1979, was das hier zu betrachtende Intervall darstellt, wurden jedoch zahlreiche Forschungsbeiträge zu diesem Thema veröffentlicht; einige ausgewählte von diesen sollen hier beispielhaft für die gesamte Untergruppe stehen, da sowohl ihre Methodik als auch ihre Ergebnisse sich zumeist ähneln.

Der Versuchsaufbau besteht grundsätzlich bei all diesen Studien darin, dass Schüler*innen einer oder mehrerer Schulstufen oder auch Collegekurse vor und nach den Sommerferien je einen Test in einem speziellen Fach absolvieren. Die jeweiligen Ergebnisse werden dann miteinander verglichen, wobei festzustellen ist, dass der Verlust der Kenntnisse 5% zumeist nicht übersteigt und somit eher niedrig ist. Gelegentlich wurden sogar Gewinne in einzelnen Fähigkeiten festgestellt. Eine der frühesten Studien dieser Art, jene von Cole (1929), untersuchte beispielsweise den Behalt von Französischkenntnissen bei 67 Jungen in einer Privatschule in Nordamerika. Die Auswertung der beiden Tests zeigte nur geringe Verluste bei den meisten Testpersonen, wohingegen die übrigen sogar bessere Leistungen erbrachten. Als

Erklärung für diese Entwicklung nennt er, dass die Probanden, deren Fähigkeiten sich verbessert hatten, über den Sommer ihr Französisch durch Lesen geübt hätten (Cole 1929: 120). Außerdem handle es sich hier möglicherweise um schlecht generalisierbare Erkenntnisse, da seine Testpersonen bereits einer Vorauswahl durch die Aufnahme in diese elitäre Schule unterzogen gewesen seien (Cole 1929: 121). Ähnliche Ergebnisse veröffentlichte auch Scherer (1957), der die Deutschkenntnisse von Collegestudent*innen untersuchte. Auch er fand in Bezug auf Lesekompetenzen sogar eine leichte Verbesserung und bei den meisten Fertigkeiten nur geringen Verlust, wobei der Verlust von Grammatikwissen am größten scheint, im Ganzen gesehen aber nach wie vor von vernachlässigbarer Bedeutung (Scherer 1957: 276). Somit beantwortet er in seiner Studie auch die Frage, welche Kompetenzen – z.B. Grammatik, Vokabular etc. – am schnellsten abgebaut werden, was eine häufig gestellte Frage im Rahmen von Sprachkorrosionsstudien darstellt.

Abgesehen davon wird auch oft untersucht, welche Schüler*innen mehr Wissen abgebaut haben, was Scherer (1957: 276) hier damit beantwortet, dass laut seiner Studie die Schüler*innen, die beim ersten Test bessere Ergebnisse erzielt hätten, mehr abgebaut hätten, da sie auch mehr zu verlieren gehabt hätten. Dieser Frage hatte sich auch unter anderem Cole (1929: 121) bereits gewidmet, kam jedoch zum gegenteiligen Ergebnis, dass jene Schüler mit ursprünglich besseren Leistungen und einem höheren IQ weniger verloren hätten. Auch Kennedy (1932), der mit Hinblick auf die Zeit mit Cole (1929) gut vergleichbar ist, jedoch den Verlust von Lateinkenntnissen zu seinem Thema machte, bezog Untersuchungen zum IQ seiner Proband*innen in seine Forschung mit ein. Er kam zu dem Schluss, dass der Effekt des individuellen IQs für den Behalt der von ihm getesteten Kenntnisse kaum von Bedeutung war, mit der einzigen Ausnahme von auffällig stark vom Mittelwert abweichenden IQ-Ergebnissen. In diesem Fall begünstige ein höherer IQ den Behalt der Fähigkeiten (Kennedy 1932: 141). In der aktuellen, modernen Sprachkorrosionsforschung hingegen wird der Aspekt der Intelligenz großteils nicht untersucht, was damit zusammenhängen kann, dass Intelligenz im ganzen Forschungsbereich des Zweitspracherwerbs in der neueren Forschung wenig beachtet wird. Wenn von einem vergleichbaren Aspekt gesprochen wird, dann zumeist von Sprachbegabung, die den klassischen IQ beinhalten kann, aber nicht muss (Teepen 2004: 3). Auch Geoghegan (1950) behandelte noch den IQ ihrer Proband*innen und gelangte auch insgesamt zu ähnlichen Ergebnissen.

Interessant ist weiters, dass Geoghegan (1950) im Rahmen ihrer Doktorarbeit Untersuchungen zu mehreren Fächern, darunter Latein, Französisch, Religion und Mathematik, anstellte, die durch die ähnliche Vorgangsweise den Vorteil bieten, gut vergleichbar zu sein.

Allgemein zeigten auch ihre Ergebnisse wenig Verlust der Kenntnisse und bei einem Teil der Untersuchungen, z.B. zu Französisch und Algebra, sogar eine Zunahme der Kenntnisse (Geoghegan 1950: 218-219). Die größten Verluste bezogen sich ebenfalls auf mathematische Fähigkeiten, aber auch manche der Lateintests zeigten mit einer Abnahme der erzielten Punkte um bis zu 5% einige der größten Verluste (Geoghegan 1950: 218). Für Verbesserungen der Fähigkeiten bieten auch Smythe et al. (1973) mögliche Erklärungen, da auch ihre beiden Studien zu Französischkenntnissen im Schulkontext teilweise Verbesserungen der Kenntnisse aufzeigten. Diese begründeten sie damit, dass die Sommerferien den Schüler*innen Zeit geben, in der sich das neu erworbene Wissen besser in die bestehenden Vernetzungen eingliedern könne. Außerdem sei es ebenso möglich, dass die Schüler*innen am Ende des Schuljahres bereits an Motivation verloren hatten, die sie durch die Ferien zurückerlangt hatten, was zu den verbesserten Testergebnissen beigetragen haben könnte (Smythe et al. 1973: 404-405).

Auffällige Abweichungen finden sich in vergleichbaren Studien dieser Periode nur bei Kennedys (1930) Untersuchungen zu den Lateinkenntnissen von Collegestudent*innen. Er stellte unter anderem fest, dass der Behalt von korrekten Antworten über die Sommerferien eine Streuung von 33 bis 76 % aufwies (Kennedy 1930: 211). Das untere Ende dieses Bereichs würde somit den zuvor genannten Ergebnissen widersprechen, da diese bedeutend mehr Behalt feststellten bzw. teilweise sogar leichte Verbesserungen. Vor allem vor dem Hintergrund betrachtet, dass Kennedy (1930: 211) für den von ihm verwendeten Test berechnete, dass der Zufall eine Korrektheitsquote von 25 % zuließ, erscheint der Verlust hier zumindest teilweise größer als bei anderen Studien. Abgesehen von dieser einen Ausnahme scheinen die Verluste von Wissen über die Sommerferien jedoch vernachlässigbar; darüber hinaus könnten sogar Verbesserungen bei den Testergebnissen eintreten, was beispielsweise mit nach den Ferien wieder gestiegener Motivation oder mit der Zeit zur Eingliederung des Wissens begründet wurde.

2.2.5 Reaktivierung von Sprachkenntnissen durch Hypnose

Ein weiterer Aspekt von Sprachkorrosion, der vor der Entstehung des heutigen Forschungsfeldes untersucht wurde, war jener des Wiederlernens einer Sprache durch Hypnose. Ein Beispiel für eine frühe Studie dieser Art ist etwa jene von Ås (1962). Der Proband dieser Studie war ein junger Mann, der in den USA lebte, aber seine ersten sieben Lebensjahre in Finnland verbracht und dort Schwedisch gesprochen hatte. Nach der Scheidung seiner Eltern zog er gemeinsam mit seiner Mutter in die USA, wo ihm von seiner Mutter verboten wurde, weiterhin Schwedisch zu sprechen, da ihr neuer Partner kein Schwedisch verstand. In mehreren

Hypnoseeinheiten wurde versucht, den jungen Mann, der darauf bestand, sein ganzes Schwedisch verlernt zu haben, in ein jüngerer Alter zurückzusetzen. In diesem Zustand wurde er einem Sprachtest unterzogen und sollte Fragen auf Schwedisch verstehen und sie beantworten. Tatsächlich schien das Niveau seiner Sprachfähigkeiten unter Hypnose zu steigen, jedoch, wie Ås (1962: 28) zugibt, nicht sensationell. Zu ähnlichen Ergebnissen gelangte beispielsweise auch Fromm (1970), die bei einer jungen US-Amerikanerin mit japanischer Herkunft unter Hypnose ebenso zuvor verloren geglaubte Sprachkenntnisse feststellte.

Aus einer modernen Forschungsperspektive mögen diese Studien fragwürdig oder immerhin ungewöhnlich wirken und tatsächlich werden Hypnosestudien, wie Footnick (2007: 170) beklagt, in der modernen Forschung wenig ernst genommen und die Echtheit von Hypnose wird generell infrage gestellt (Footnick 2007: 182). Darüber hinaus sind Studien, die an nur einer Person durchgeführt werden, wie es hier der Fall war, wenig reliabel. Weiters ist die Validität dieser Untersuchungen laut Bardovi-Harlig und Stringer (2010: 11) beeinträchtigt, da nicht beachtet wird, dass Ås' (1962) Proband möglicherweise Schwedisch von seiner Mutter hörte, auch wenn er es selbst nicht sprach. Ebenso war Footnicks (2007) Proband jede Woche familiärer Konversation in Mina ausgesetzt, konnte aber nicht selbst teilnehmen. Die Verallgemeinerung der Erkenntnisse fällt zudem schwer, weil es sich bei den Testpersonen vor allem um Einzelfälle handelt. Außerdem scheint es sich bei allen genannten Studien um eine gewollte Blockierung der ursprünglichen Sprachkenntnisse zu handeln, z.B. bei Ås (1962), da dem Probanden die Verwendung von Schwedisch verboten wurde, und ebenso bei Fromm (1970), weil Japanisch zu sprechen bei der Probandin traumatische Erinnerungen an einen Aufenthalt in einem Auffanglager mit sich bringen könnte (Footnick 2007: 181). Unklar bleibt auch, ob sich die Erkenntnisse nur auf Erstsprachen beziehen, da Studien, die sich zum Ziel gesetzt haben, Fremd- oder Zweitsprachen auf diese Weise zu reaktivieren, bisher fehlen.

Trotz der bereits genannten Probleme, die Hypnosestudien mit sich bringen, haben sie Bedeutung für die Sprachkorrosionsforschung, weil sie nahelegen, dass Sprachen – bzw. jedenfalls erstsprachliche Kenntnisse – nicht vollends verloren gehen können. In diesem Sinne legten die frühen Hypnosestudien den Grundstein für eine Theorie, die die Ansicht vertritt, dass eine erlernte Sprache – speziell eine Erstsprache – als „residual memory“ (etwa „Restgedächtnis“) weiterhin besteht, selbst, wenn das Individuum angibt, die Sprache „vergessen“ zu haben (Isurin & Seidel 2015: 764-765). Aus diesem Grund vertreten auch zahlreiche Forscher*innen die Ansicht, dass es nicht möglich ist, Erlerntes gänzlich zu vergessen; anstatt von „Vergessen“ zu sprechen, könnte es daher angemessener sein, es als „retrieval failure“ (Loftus & Loftus 1976: 78), einen Abruffehler, zu beschreiben, da Wissen

laut dieser Theorie nicht verschwinden kann, sondern lediglich unzugänglich wird (Weltens & Grendel 1993: 136). Diese Theorie wird im Rahmen von Sprachkorrosionsstudien nach wie vor in Betracht gezogen, was den damaligen Hypnosestudien zusätzliche Bedeutung verleiht. Darüber hinaus riss das Interesse an den Effekten, die Hypnose auf vergessen geglaubte Sprachkenntnisse haben könnte, auch nach 1980 nicht ab und es finden sich auch aktuellere Studien mit einem ähnlichen Versuchsaufbau, beispielsweise von Footnick (2007), die versuchte, die Minakenntnisse eines jungen Mannes zu reaktivieren. Tatsächlich steigerte die Hypnose die Fähigkeit des Probanden, Antworten auf Mina zu geben, dennoch gelten aber alle zuvor bereits genannten Bedenken und Probleme bezüglich der Methodologie sowie der Reliabilität und Validität.

2.3 Sprachkorrosionsforschung von 1980-1999

Das folgende Kapitel soll sich mit den wesentlichen Grundzügen der Sprachkorrosionsforschung zwischen 1980 und 1999 beschäftigen. Dass diesem Kapitel ein doch beträchtliches Ausmaß an Platz eingeräumt wird, ist dadurch bedingt, dass diese Periode als Blütezeit der Sprachkorrosionsforschung bezeichnet werden kann. Ein Großteil der bedeutenden Studien wurde in dieser Zeit durchgeführt und die wesentlichen Hypothesen zu Sprachkorrosion wurden gebildet. Diese Jahre sind somit auch für die aktuelle Forschung noch von wesentlicher Bedeutung und können aus diesem Grund keinesfalls nur knapp abgehandelt werden, da sonst essenzielle Grundsteine des heutigen Forschungsfeldes fehlen würden. Zunächst wird kurz auf jene Forschungskonferenz im Jahr 1980 eingegangen, die den Startschuss für das darauffolgende Interesse an Sprachkorrosion und die dadurch entstandenen Forschungsbeiträge gab. Danach werden einige wichtige Studien, die in dieser Periode durchgeführt wurden, vorgestellt, worauf ein weiteres Unterkapitel folgt, das sich mit der Korrosion anderen Wissens beschäftigt. Exemplarisch sollen zwei Studien aus dieser Zeit vorgestellt werden, unter anderem zu Mathematikkenntnissen, da auch diese Studien wichtige Erkenntnisse liefern können. Trotzdem soll selbstverständlich der Fokus weiterhin auf Sprachkorrosion liegen, weshalb andere Studien nur kurz und der Vollständigkeit halber Erwähnung finden.

2.3.1 Geburtsstunde der Sprachkorrosionsforschung

Als „Geburtsstunde“ der Sprachkorrosionsforschung gilt eine Forschungskonferenz im Jahr 1980. Diese Konferenz, die an der University of Pennsylvania abgehalten wurde, war die erste, die sich den Verlust von Sprachkompetenzen zum Thema machte und trug somit maßgeblich

zur Produktion der ersten Forschungsbeiträge in diesem neuen Feld bei, das sich zuvor hauptsächlich mit Aphasien und Sprachwandel befasst hatte (Murtagh 2011: 135). Schon seit den 1920ern gab es, wie im vorigen Kapitel gezeigt wurde, Forschung zu Themen rund um Sprachverlust, jedoch führte die Konferenz 1980 zu einer Steigerung des wissenschaftlichen Interesses für dieses neue Forschungsgebiet (Wei 2014: 1603). Einige der auf dieser Konferenz vorgestellten Beiträge wurden auch von Lambert und Freed (1982) gesammelt zwei Jahre später herausgegeben. Dieser Publikation kommt somit als einer der ersten in dem damals noch sehr jungen Forschungsfeld eine besondere Bedeutung zu. Lambert und Freed (1982: v) nennen in ihrer Einleitung vier Zwecke, die die Abhaltung dieser Konferenz im Jahr 1980 erfüllen sollte, nämlich die Durchschau der bereits vorhandenen Literatur zum Thema Sprachkorrosion, die Identifikation nützlicher Theorien aus anderen, angrenzenden Forschungsfeldern, die Feststellung, welche Studien und Versuche im Folgenden eingeleitet werden sollten, und die Bestimmung von politischen Entscheidungen, die durch die neuen Erkenntnisse betroffen sind.

Wie bei dem damals noch enorm jungen Forschungsgebiet zu erwarten war, bemängelten Lambert und Freed (1982: v) ebenfalls, dass es zwar bereits reichlich Forschung sowohl zu Erst- als auch zu Zweitspracherwerb gäbe, nicht jedoch zum Verlust solcher Fähigkeiten, obwohl eine beträchtliche Zahl an Menschen Zweitsprachen erwerbe und somit von dem Phänomen der Sprachkorrosion betroffen sein könnte, zumal die Phase des gezielten Erwerbs in vielen Fällen nur sehr kurz sei. Abgesehen davon verweisen Bardovi-Harlig und Stringer (2010: 2) auch darauf, dass Lambert (1982: 8-9) bereits in dieser Veröffentlichung eine ausschlaggebende Unterscheidung zwischen „Predictor Variables“ und „Criterion Variables“ machte. Diese Variablen sind heute als extralinguistische Variablen (früher „Predictor Variables“) und linguistische Variablen (früher „Criterion Variables“) bekannt (Bardovi-Harlig und Stringer 2010: 2). Ersteres meint Variablen, die ein Individuum mitbringt, etwa Alter, Bildungsgrad und IQ. Zweiteres beschreibt Variablen, die die jeweilige Sprache betreffen, beispielsweise den linguistischen Abstand von L1 und L2 und welche Aspekte des Sprachsystems zuerst abgebaut werden (Lambert 1982: 8-9).

Weiters ist an diesen frühen Beiträgen bemerkenswert, dass pathologisch begründeter Sprachabbau noch in dem Begriff „language attrition“ inkludiert wird, und ebenso das Phänomen, welches heute den Namen „Sprachwandel“ trägt, d.h. den Wechsel einer ganzen Personengruppe von einer Sprache zu einer anderen, meist von politischen oder sozialen Gründen veranlasst (Freed 1982: 1). Wie bereits erwähnt, war diese Inklusion jedoch bis in die 1980er-Jahre üblich, bevor schließlich die Distinktion eingeführt wurde, wie sie heute besteht (Jessner, Oberhofer & Megens 2021: 20). Auch wenn folglich einiges noch nicht dem heutigen

Forschungsstand und Verständnis von Sprachkorrosion entsprach, steht fest, dass diese Konferenz und die Produktion an wissenschaftlichen Beiträgen, die sie hervorrief, für die weitere Entwicklung sehr bedeutend waren und dadurch das Jahr 1980 zu Recht als eine Art „Geburtsstunde“ der Sprachkorrosionsforschung gilt.

2.3.2 Bedeutende Studien zu Sprachkorrosion 1980-1999

Im Folgenden sollen bedeutende Studien und deren Ergebnisse skizziert werden; „bedeutende“ Studien zeichnen sich hier dadurch aus, dass sie beispielsweise die weitere Forschung stark prägten (wie etwa im Fall von Bahrack (1984) und Weltens (1988)), einer häufig behandelten Hypothese nachgehen (beispielsweise Olshtain (1989)), eine gewisse Sonderstellung einnehmen (etwa Russell (1999)) oder mit dem österreichischen Kontext gut vergleichbar sind (siehe z.B. Hildebrand & Scheibner-Herzig (1986)). Studien, die sich mit Erstsprachverlust beschäftigen, werden an dieser Stelle bewusst ausgespart, da die Vielzahl an Studien mit Zweit- oder Fremdsprachfokus ihre Verwendung nicht notwendig macht und die Ergebnisse von Studien bezüglich Erstsprachverlust nur bedingt auf fremdsprachliche Korrosion übertragbar sind.

2.3.2.1 Bahrack (1984)

Die in aller folgenden Sprachkorrosionsforschung am häufigsten zitierte Studie ist zweifelsohne jene von Bahrack (1984), die von Publikationen zu diesem Thema kaum ausgelassen werden kann. Der Grund dafür ist, dass seine Ergebnisse jegliche Erwartungen übertrafen und zur Bildung neuer Theorien führten. Seine Studie beschäftigte sich mit den Spanischkenntnissen von US-Amerikaner*innen, die diese entweder in der Schule oder am College erworben hatten. Bemerkenswert ist hierbei besonders die Spannweite der Zeit, die seine Proband*innen ohne Spanischunterricht verbracht hatten. Diese erstreckte sich von lediglich einem Jahr Abstand zum letzten Sprachunterricht bis zu ganzen 50 Jahren. Neben einem Fragebogen, der unter anderem nach Spanischnoten und dem Kontakt mit der Sprache seit Beendigung des Unterrichts fragte, bearbeiteten die Proband*innen einen Test, der Lesekompetenzen, Grammatikkenntnisse und Vokabelwissen abprüfte. Dafür wurden unterschiedliche Aufgabenformate verwendet, etwa Single-Choice-Fragen und auf Englisch gestellte und zu beantwortende Fragen zu einem Lesetext. Mittels dieser Untersuchung kam Bahrack (1984: 1) zu dem Schluss, dass das Erinnerungsvermögen in den ersten 3-6 Jahren nach Beendigung des Unterrichts exponentiell abnehme, danach jedoch bis zu 30 Jahre stabil bleibe, selbst wenn keine weitere Übung erfolgt. Diese lange Beständigkeit veranlasste ihn dazu, zu

vermuten, dass ein Teil der erworbenen Kenntnisse in eine Art „Permastore“ eingegangen war und dort über Jahre bewahrt wurde (Bahrick 1984: 1). Interessant ist weiters, dass sämtliche Ergebnisse in grafischer Darstellung parallel verlaufende Kurven aufweisen, unabhängig von den Lernjahren, die seine Proband*innen angegeben hatten (Bahrick 1984: 16-17). Dadurch ergibt sich, dass diejenigen, deren Kenntnisse anfangs besser waren, auch nach den jeweiligen Zeiträumen mehr Kenntnisse besaßen als diejenigen, die weniger Spanischunterricht gehabt hatten. Somit verloren laut Bahricks (1984) Studie alle Proband*innen ähnlich viel Wissen, was anderen Forschungsergebnissen widerspricht, etwa denen von Ebbinghaus (1992) [1885], der den Abbau als proportional zum ursprünglichen Wissen ansah, sodass bei besseren Kenntnissen ein größerer Anteil verloren werden müsste. Dies wurde jedoch mehrfach angezweifelt, etwa von Hedgcock (1991: 44), und als nur beschränkt auf tatsächliche Sprachsysteme übertragbar bewertet. Ebenso widerspricht Bahricks (1984) Ergebnis anderen bereits erwähnten Studien, beispielsweise der Untersuchung von Scherer (1957: 276), bei der sich ebenfalls herausstellte, dass bei anfangs besseren Leistungen mehr verloren wurde, jedoch sind die Verluste bei Scherers (1957) Studie wesentlich geringer und die Zeiträume weitaus kürzer als bei Bahrick (1984), was diese Diskrepanz erklären könnte.

2.3.2.2 Weltens (1988)

Eine weitere Studie, die ebenfalls wichtige Grundsteine legte, war jene von Weltens (1988), die nur wenige Jahre nach Bahricks (1984) wegweisenden Ergebnissen publiziert wurde. Weltens (1988) führte seine Forschung an niederländischen Schüler*innen und Student*innen durch, die er nach drei Variablen in sechs verschiedene Gruppen aufteilte; die Testpersonen hatten entweder vier- oder sechsjährigen Französischunterricht gehabt, waren Schüler*innen oder Student*innen, und hatten entweder null, zwei oder vier Jahre ohne Französischunterricht verbracht. Diese Gruppen wurden teilweise mittels einer Längsschnittuntersuchung getestet, teilweise aber auch im Querschnitt miteinander verglichen. Sie wurden mehreren Tests zu den einzelnen Teilkompetenzen unterzogen und absolvierten unter anderem Tests zum Leseverständnis und Hörverständnis, wobei auch in untergeordneten Tests z.B. ihr morpho-syntaktisches Wissen überprüft wurde. Außerdem füllten die Proband*innen einen Fragebogen aus, der nach ihren Einstellungen zum Französischunterricht und zur Sprache generell fragte. Zudem wurden sie um eine Selbsteinschätzung ihrer Sprachkenntnisse gebeten. Die bedeutendsten Ergebnisse dieser Untersuchungen sind, dass die Leistungen der Proband*innen auch über die Zeit hinweg größtenteils stabil blieben (Weltens 1988: 57). Interessanterweise konnte Weltens (1988: 94) in manchen Bereichen sogar Gewinne feststellen, etwa bei

Vokabelwissen (Weltens 1988: 65), wovon auch bereits andere Studien berichtet hatten (siehe z.B. Cole (1929); Smythe et al. (1973)). Personen, die Gewinne in allen Bereichen zeigten, fand Weltens (1988: 94) jedoch nicht, sondern stellte auch bei Gewinnen in manchen Bereichen klare Verluste in anderen fest.

Deutlich wird jedoch, dass die Proband*innen ihren Verlust als wesentlich drastischer einschätzten, als er sich laut der Testungen herausstellte, was Weltens (1988: 93) damit begründet, dass die von ihm gewählten Testformate keine Zeitlimits inkludierten, sodass die Teilnehmer*innen ihr Gedächtnis „auswringen“ konnten und dadurch wahrscheinlich bessere Ergebnisse erzielten, als es ihnen unter Zeitdruck möglich gewesen wäre. Diese Annahme könnte tatsächlich der Wahrheit entsprechen, da in der Theorie des „retrieval failure“ (Loftus & Loftus 1976: 78) die Zugriffsgeschwindigkeit durch seltenen Gebrauch schneller abnimmt als die Korrektheit der abgerufenen Informationen (de Bot & Weltens 1995: 157). Weiters ist noch bemerkenswert, dass Weltens (1988: 57-58) bei Personen, die nur vierjährigen Französischunterricht gehabt und das Fach für die letzten beiden Schuljahre abgewählt hatten, eine bedeutend größere Streuung der Testergebnisse feststellte als bei Personen, die sechs Jahre lang Französisch gelernt hatten. Bei Bahrick (1984) gibt es keine derartige Feststellung, jedoch ähneln sich die Ergebnisse der beiden Studien insofern, als Weltens (1988: 92) auch keine proportionalen Verluste feststellte; alle Proband*innen schienen etwa gleich viel Wissen verloren zu haben, sodass Personen mit ursprünglich besseren Kenntnissen auch nach zwei oder vier Jahren Unterbrechung Personen mit geringeren Kenntnissen übertrafen.

2.3.2.3 Olshtain (1989)

Die Forschungsergebnisse, die Olshtain (1989) in ihrem Artikel präsentiert, seien hier aus dem Grund erwähnt, dass die Studie eine im Zusammenhang mit Sprachkorrosion häufig gestellte Frage behandelt, nämlich ob der Verlust von Sprachkenntnissen der Reihenfolge des Erwerbsprozesses in umgekehrter Form folgt. Im Vergleich zu den bereits genannten Studien fällt bei Olshtain (1989) auf, dass es sich hier um jüngere Testpersonen handelt, nämlich um Kinder zwischen fünf und zwölf Jahren, die mindestens zwei Jahre in einem englischsprachigen Land verbracht hatten, dann jedoch in ihr Heimatland Israel zurückgekehrt waren. In drei Phasen wurden die Kinder mittels mehrerer Methoden, darunter schriftliche Tests für die älteren Kinder und die Erzählung einer Bildgeschichte, auf ihre Englischkenntnisse getestet. Außer durch das Alter der Teilnehmer*innen unterscheidet sich diese Studie auch dadurch von den zuvor beschriebenen, dass die betreffenden Kinder zwar wahrscheinlich in der Schule und im Kindergarten Englisch gesprochen, die Sprache aber nicht wie etwa Bahricks (1984) oder

Weltens' (1988) Proband*innen durch gezielten Fremdsprachenunterricht erworben hatten. Vielmehr lernten sie Englisch, da es die Umgebungssprache war, und durch ihr junges Alter gegeben auch ähnlich wie eine Erstsprache. Olshtain (1989: 157) befand, dass die jüngeren Kinder nach der Rückkehr mehr von ihren Sprachkenntnissen eingebüßt hatten und beispielsweise mehr von den unregelmäßigen Plural- und Vergangenheitsformen vergessen hatten, wobei diese Beobachtung bei ihr nicht im Mittelpunkt stand. Vielmehr stellte sie die Frage, ob Korrosion den Erwerbsprozess in umgekehrter Reihenfolge nachbildet, eine Theorie, die bereits Jakobson (1969 [1944]: 80), wenn auch in Bezug auf Aphasien, aufstellte. Um dieser Frage nachzugehen, untersuchte sie speziell, wie sich die Verwendung englischer unregelmäßiger Formen bei den Kindern veränderte, da es als erwiesen gilt, dass die richtige Verwendung von unregelmäßigen Formen bei Kindern, die Englisch als Erstsprache erwerben, einem Muster folgt, das einzelne Entwicklungsstufen erkennen lässt (siehe z.B. Nicoladis, Palmer & Marentette (2007); Ellis (1994: 73-117)). Bei ihren Proband*innen konnte Olshtain (1989: 157) eine teilweise Umkehrung dieses Prozesses feststellen, die jedoch unter anderem von dem Alter der Kinder abhängig zu sein schien. So konnte sie diese Umkehrung nur bei den jüngeren Kindern feststellen, vermutlich, weil die älteren Kinder die unregelmäßigen Formen eingehender gelernt hatten und auch ausreichend Lesefähigkeit auf Englisch besaßen, um auch nach der Rückkehr nach Israel weiterhin zu lesen, was ihren Verlust der Sprachkenntnisse abschwächte.

Dadurch kam Olshtain (1989: 164) zu der Konklusion, dass es diese Umkehrung des Erwerbsprozesses durchaus zu geben scheine, jedoch hauptsächlich nur, wenn die Kenntnisse zu Beginn der Korrosion nicht ausreichend ausgebildet sind, der Kontakt mit der betreffenden Sprache gänzlich abbricht und bei stark markierten Aspekten einer Sprache, d.h. bei sogenannten „Ausnahmen“ einer Sprache, bei komplexen Strukturen und bei Phänomenen, die über sämtliche Sprachsysteme hinweg gesehen selten sind (White 1989: 117). Schlussendlich ist es auch notwendig, einige Aspekte von Olshtains (1989: 164) Forschung, auf die sie auch selbst hinweist, kritisch zu hinterfragen. Etwa ist ihre Proband*innengruppe mit 11-18 Personen, variierend zwischen den unterschiedlichen Phasen der Studie, eher klein. Daraus ergibt sich auch das Problem, dass diese Personen viele zum Teil sehr unterschiedliche persönliche Variablen mitbringen, was es erschwert, zu gesicherten Schlussfolgerungen zu gelangen.

2.3.2.4 Russell (1999)

Wie bereits erwähnt, soll die Studie von Russell (1999) an dieser Stelle vorgestellt werden, um das Bild der Sprachkorrosionsforschung zu vervollständigen, da diese Studie sich nicht wie fast alle anderen mit romanischen Sprachen (etwa Französisch oder Spanisch) oder gelegentlich auch germanischen Sprachen (etwa Englisch oder Deutsch) beschäftigte, sondern mit Japanisch. Das macht die Studie von Russell (1999) insofern interessant, als zwischen Englisch und Japanisch eine größere Distanz besteht als beispielsweise zwischen Englisch und Spanisch. Konkret beforschte Russell (1999) die Japanischkenntnisse von 65 US-Amerikanern, die vor kurzem eine ungefähr zweijährige religiöse Mission in Japan beendet und in diesem Kontext die Sprache gelernt hatten. Manchen von ihnen waren zusätzlich formal Japanischkenntnisse vermittelt worden. Darüber hinaus unterschieden sie sich auch dadurch, dass sie zu unterschiedlichen Zeitpunkten aus Japan zurückgekehrt waren und ihr letzter intensiver Kontakt mit der Sprache somit verschieden lang zurücklag. Diese Probanden wurden in einem Zeitraum von zwei Jahren dreimal auf ihre mündlichen Japanischkenntnisse geprüft und beantworteten Fragen zu Themen wie Zukunftspläne, persönliche Informationen und kulturelle Unterschiede zwischen den USA und Japan. Insgesamt stellte Russell (1999: 125-126) nur wenig Korrosion fest. In einigen Bereichen, etwa die lexikalische Dichte² oder die lexikalische Variabilität³ betreffend, maß er keine erkennbare Korrosion. Geringe Korrosion stellte er in Bezug auf die Größe des Wortschatzes, die produzierten T-Units⁴ und die davon lexikalisch fehlerfreien fest. Bemerkenswerterweise bestanden keine nennenswerten Unterschiede zwischen Personen, die Japanischunterricht erhalten hatten, und Personen, die Japanisch nur als Umgebungssprache gelernt hatten. Insgesamt ist jedoch ersichtlich, dass die Sprachkenntnisse der Probanden in diesem Zeitraum nur wenig abgenommen hatten, was sich hauptsächlich durch Zugriffsschwierigkeiten äußerte und weniger durch feststellbaren, tatsächlich schon messbaren Verlust (Russell 1999: 128).

In diesem Sinne stärkt diese Studie die Sichtweise, dass Sprachfähigkeiten zunächst nach Abbruch der Verwendung einige Jahre lang stabil auf einem gewissen „Plateau“ bleiben, wobei Russell (1999: 128) dennoch explizit darauf hinweist, die Metapher des Plateaus mit Vorsicht zu verwenden, da dieses – falls vorhanden – auch in der vorliegenden Studie bereits

² Lexikalische Dichte wird über das Verhältnis zwischen Content Tokens (d.h. lexikalische Einheiten) und Tokens insgesamt definiert (Russell 1999: 126). Die ganze zu analysierende Äußerung wird somit nach Inhaltswörtern und Funktionswörtern sortiert, um zu eruieren, wie viele lexikalische Einheiten verwendet wurden.

³ Lexikalische Variabilität wird durch die Type-Token-Relation gemessen (Russell 1999: 126). Dadurch kann gemessen werden, wie viele unterschiedliche Wörter in einem Abschnitt verwendet wurden.

⁴ Als ein T-Unit gilt laut Kellogg Hunt (1965) die Einheit von einem Hauptsatz inklusive etwaige darin eingefügte Gliedsätze (Russell 1999: 139). Diese Maßeinheit wird häufig bei Berechnungen zum Zweit- oder Fremdspracherwerb verwendet, um sprachliche Äußerungen in analysierbare Einheiten zu unterteilen.

leicht zu kippen begonnen hatte. Diese Sichtweise des „Plateaus“ wird auch von manchen weiteren Forschungsbeiträgen gestützt, etwa von einer Studie von Weltens, van Els und Schils (1989), die befanden, dass sich die Französischkenntnisse von niederländischen Schüler*innen und Student*innen nach zwei bzw. vier Jahren von einer allgemeinen Perspektive nicht verschlechtert, sondern eventuell sogar leicht verbessert hatten. Gleichzeitig steht dies jedoch im Kontrast zu anderen Studienergebnissen, etwa jenen von Bahricks (1984), der in seiner Studie feststellte, dass die Spanischkenntnisse seiner Proband*innen in den ersten Jahren nach Beendigung des Unterrichts stärker abnahmen als in den darauffolgenden Jahren.

2.3.2.5 Hildebrand & Scheibner-Herzig (1986)

Als letzte Studie aus der Periode von 1980 bis 2000 sollen nun die Untersuchungen von Hildebrand und Scheibner-Herzig (1986) besprochen werden, da sie in einer Schulklasse in Deutschland durchgeführt wurden. Dies ist insofern relevant, als die empirische Studie, die in dieser Arbeit beinhaltet ist, im österreichischen Schulsystem verwurzelt ist und die beiden Länder sowie ihre Schulsysteme besser vergleichbar sind als etwa der US-amerikanische Kontext, dem viele bedeutende Studien entstammen.

Die Studie von Hildebrand und Scheibner-Herzig (1986) befasst sich mit einer Klasse von 12-13-jährigen Schüler*innen, die im dritten Lernjahr Englischunterricht hatten. Im Vergleich zu den zuvor angeführten Studien handelt es sich hier um eine Studie mit wesentlich kürzeren dazwischenliegenden Intervallen. Den Schüler*innen wurden die grammatikalischen Phänomene Passiv, Gerund und eine Reihe von Zukunftsformen beigebracht. Danach wurden die Schüler*innen dreimal schriftlich auf diese Formen getestet, zuerst am Tag nach der letzten Einheit zu dem jeweiligen Thema, nach zwei Wochen und nach weiteren vier Wochen. Bei diesen Tests mussten die Schüler*innen die korrekten Formen einsetzen. Insgesamt stellten Hildebrand und Scheibner-Herzig (1986: 150) fest, dass die von den Schüler*innen erreichten Punktezahlen bei jeder Testung abnahmen, wobei manche Schüler*innen (zwischen 25 und 33,33%) bei der zweiten Überprüfung sogar bessere Ergebnisse erzielten als bei der vorherigen. Die dritten Tests dieser Schüler*innen zeigten jedoch wieder Verluste. Außerdem war der Behalt der diversen Strukturen unterschiedlich gut; am besten war er für das Gerund, das im ersten Intervall im Vergleich zum zweiten eineinhalb Mal so schnell vergessen wurde, und am schlechtesten für die Zukunftsformen, die mehr als doppelt so schnell abgebaut wurden (Hildebrand & Scheibner-Herzig 1986: 151). Daraus ergibt sich auch, dass die Verluste zwischen der ersten und zweiten Überprüfung am größten zu sein scheinen, was auf eine gewisse Vergleichbarkeit mit Bahricks (1984) Ergebnissen hindeuten könnte, jedoch sind die

Zeitraumen, um die es sich hier handelt, selbstverständlich kaum vergleichbar. Was diese Studie jedenfalls beweist, ist, dass die diversen grammatikalischen Phänomene unterschiedlich gut von den Lernenden verinnerlicht wurden, auch wenn sie gleich intensiv geübt worden waren (Hildebrand & Scheibner-Herzig 1986: 151). Dies bestätigt den Eindruck, den viele Lehrkräfte in der Praxis wahrscheinlich bereits häufig hatten, mittels wissenschaftlicher Daten.

2.3.3 Andere ausgewählte Korrosionsstudien (1980-1999)

Selbstverständlich ist das Hauptthema dieser Arbeit Korrosion speziell in Bezug auf Sprachkenntnisse, jedoch gibt es auch Studien, die sich andere Inhalte vorgenommen haben. Von diesen Studien sollen im Folgenden zwei exemplarisch vorgestellt werden, um eine umfassende Darstellung des Forschungsfeldes zu bieten, da auch Sprachkorrosionsstudien und Korrosionsstudien zu anderen Inhalten gelegentlich aufeinander Bezug nehmen und von den Erkenntnissen der jeweils anderen Forschung profitieren können. Aus diesem Grund werden nun zwei Studien näher vorgestellt: Zunächst wird die Studie von Bahricks⁵ und Hall (1991) zu Mathematikkenntnissen, die in der Schule und/oder am College erworben wurden, behandelt. Danach folgt eine kurze Besprechung von Conway, Cohen und Stanhopes (1991) Studie, die in ähnlicher Weise in Collegekursen erworbenes Wissen zu kognitiver Psychologie überprüfte.

2.3.3.1 Bahricks & Hall (1991)

Auch diese Studie ist der bereits vorgestellten Spanischstudie von Bahricks (1984) dem Aufbau nach ähnlich und beschäftigt sich ebenfalls mit dem Langzeitgedächtnis. Die Zeitspannen, die Bahricks und Hall (1991) in ihrer Mathematikstudie – speziell zu Algebra und Geometrie – untersuchten, erstreckten sich von 0 bis 55 Jahren Distanz zum letzten Unterricht in diesen Fächern. Dabei stellten sie fest, dass die Personengruppe, die die am meisten fortgeschrittenen Collegekurse besucht hatten, beinahe kein Wissen eingebüßt zu haben schien und auch nach bis zu 55 Jahren gute Ergebnisse erzielte. Personen hingegen, die nur einen Algebrakurs absolviert hatten, konnten nach 55 Jahren nur mehr unwesentlich bessere Ergebnisse vorweisen als die Kontrollgruppe, die keine Algebrakurse belegt hatte (Bahricks & Hall 1991: 25). Somit schlossen Bahricks und Hall (1991: 30), dass das Niveau, das in diesen Fächern erreicht wurde, die stärkste Prognosekraft besaß, wohingegen andere Variablen, etwa die zu Collegezeiten in diesen Fächern erhaltenen Noten, weniger aussagekräftig zu sein schienen. Außerdem könnte

⁵ Darüber hinaus ist auch eine weitere Studie, an der Bahricks mitwirkte, von Interesse. Es handelt sich hierbei um eine Studie zum Erinnerungsvermögen betreffend Namen und Gesichtern von ehemaligen Klassenkolleg*innen. Hierbei stellte sich heraus, dass in etwa 90% der Fälle die Zuordnung von Namen und Gesichtern auch nach 15 Jahren noch korrekt war (Bahricks, Bahricks & Wittlinger 1975: 54).

das aufgebaute Wissen über bis zu 50 Jahre stabil bleiben, falls es über mehrere Jahre hinweg aufgebaut und trainiert worden ist, selbst, wenn danach keine weitere Übung erfolgt. Laut Bahrick und Hall (1991: 32) könnten diese Ergebnisse auch für die Bildungspolitik relevant sein, da sie darauf hinweisen, dass der Wissensbehalt stärker mit Variablen des Unterrichts, etwa dessen Länge und Level, als mit Variablen des Individuums, etwa persönliche Eignung und erreichte Leistungen, verknüpft sei. Diese Erkenntnisse würden unter anderem darauf hindeuten, die Länge der Ausbildung in einem Fach nach Möglichkeit auszudehnen, um maximalen Wissensbehalt zu fördern. Im Vergleich zu Bahricks (1984) Studie zu Spanischkenntnissen zeigen sich jedoch drastische Unterschiede, beispielsweise war eine Art „Permastore“ bei Mathematikkenntnissen nicht feststellbar, da sich die Korrektheitsquote der Personen, die nur wenig Mathematikunterricht gehabt hatten, nach 55 Jahren sogar der Zufallsquote näherte (Bahrick & Hall 1991: 30). Tatsächlich wirkt es wahrscheinlicher, dass Personen, die mehrere Kurse belegt hatten, durch ihre besser ausgebildeten Kenntnisse den kritischen Schwellenwert („Critical Threshold“, siehe auch Kapitel 2.5.2), ab dem die Fähigkeiten weniger von Korrosion betroffen sind, erreichen konnten, was ihren Kolleg*innen, die beispielsweise nur einen Kurs absolviert hatten, nicht möglich war.

2.3.3.2 Conway, Cohen & Stanhope (1991)

Die Studie von Conway, Cohen und Stanhope (1991) weist einen ähnlichen Aufbau auf wie jene von Bahrick und Hall (1991), da ebenfalls Collegeabsolvent*innen nach verschiedenen Intervallen, hier von 0 bis 12 Jahren, getestet wurden. Bei Conway, Cohen und Stanhope (1991) handelt es sich jedoch nicht um Mathematikkenntnisse, sondern um Wissen, das in einem einjährigen Kurs zu kognitiver Psychologie erworben wurde. Um dieses abzu prüfen, kamen schriftliche Tests zum Einsatz, die verschiedene Aufgabenformate verwendeten, sodass sowohl das Wiedererkennen als auch die selbstständige Reproduktion von Fakten getestet wurde. Erwartungsgemäß zeigte sich, dass die Fähigkeit, Gelerntes wiederzuerkennen die Fähigkeit, es aktiv zu reproduzieren, zu jedem Zeitpunkt überstieg (vergleiche ca. 80% Korrektheitsquote beim Wiedererkennen von Konzepten nach einem Intervall von 0 Monaten zu ca. 70% nach 125 Monaten bzw. 60% Korrektheitsquote beim Abrufen von Konzepten nach einem Intervall von 0 Monaten zu ca. 25% nach 125 Monaten). Somit fiel die Fähigkeit, Gelerntes korrekt zu reproduzieren, auch stärker ab (Conway, Cohen & Stanhope 1991: 401). Außerdem erwies sich Wissen zu Konzepten als beständiger als Wissen zu Namen von bedeutenden Forscher*innen (Conway, Cohen & Stanhope 1991: 405). Generell scheint auch das hier abgeprüfte Wissen nach einem ersten Abfall in den ersten 36 Monaten weitgehend stabil zu bleiben (Conway,

Cohen & Stanhope 1991: 395), was mit Bahrick's (1984) Theorie des „Permastore“ übereinstimmen würde. Ebenfalls vergleichbar mit anderen Studien (siehe z.B. Weltens (1988)) ist die Feststellung, dass das Vertrauen, das die Proband*innen in ihre Kenntnisse hatten, im Allgemeinen geringer war als ihre tatsächlich gemessene Leistung. Dies könnte auch darauf zurückgeführt werden, dass die Testpersonen bei ihrer Einschätzung davon gelenkt wurden, zu wissen, dass der Unterricht bereits länger zurücklag, was sie vermuten ließ, bereits viele Inhalte vergessen zu haben, selbst, wenn dies nicht ihrem tatsächlichen Erinnerungsvermögen entsprach (Conway, Cohen & Stanhope 1991: 408).

2.4 Sprachkorrosionsforschung von 2000-2021

Auch wenn die Blütezeit der Sprachkorrosionsforschung am ehesten in den 1980er-Jahren anzusetzen ist und viele der Forschungsbeiträge, speziell die bekanntesten, etwa von Bahrick (1984) oder Weltens (1988), in dieser Zeit verankert sind, gibt es zu diesem Feld dennoch auch reichlich neuere, moderne Forschung, die nach 2000 durchgeführt wurde. Diese Studien zeichnen sich insbesondere dadurch aus, dass sie teilweise weiter von dem gewohnten Aufbau solcher Studien in den Jahren 1980-1999 abweichen, wodurch es möglich wird, neue Aspekte zu beleuchten. Unter anderem erfolgten in der Periode 2000-2021 unter anderem Untersuchungen, die sich zum ersten Mal explizit der Multilingualität widmeten, die Seite der Lehrpersonen anstatt der Lernenden zu beleuchten suchten und auch die Auswirkungen von Sprachlern-Software miteinbezogen. Einige dieser Beiträge, die aus unterschiedlichen Gründen von besonderer Relevanz sind, sollen im Folgenden vorgestellt und diskutiert werden. Anschließend sollen auch zwei ausgewählte Studien, die sich ein anderes Thema als Sprachkenntnisse gesetzt haben, präsentiert werden, da deren Ergebnisse durchaus auch für die Sprachkorrosion von großem Interesse sein können.

2.4.1 Bedeutende Studien zu Sprachkorrosion 2000-2021

Die folgenden Studien zeichnen sich, wie bereits erwähnt, nicht nur dadurch aus, in der Periode 2000-2021 durchgeführt worden zu sein, sondern wurden zu dem Zweck ausgewählt, den oft grundlegenden Studien der früheren Periode einen weiteren Aspekt hinzuzufügen, weshalb ihre Methodologie teilweise ungewöhnlicher wirken mag. Aus diesem Grund eignen sie sich exzellent, die facettenreicher werdende Forschung in dieser Zeit zu skizzieren. Eine noch eher gewöhnlich scheinende Studie ist jene von Abbasian und Khajavi (2011), die ausgewählt wurde, da es sich hierbei um eine Übersetzungsstudie handelt, was für das vorliegende Forschungsvorhaben von besonderem Interesse ist. Auch die Studie von Hansen (2011)

verweist insofern gewissermaßen ebenfalls in die Vergangenheit, als auch bereits vor 2000 Personen, die eine religiöse Mission im Ausland absolviert hatten, mehrmals auf ihre Sprachkenntnisse und den Abbau derselben getestet worden waren. Darüber hinausgehend findet diese Studie auch Erwähnung, weil sie sich mit anderen Sprachen als romanischen und germanischen beschäftigt, wie es sonst üblich ist. Speziell interessant ist ebenfalls die Forschung von Jessner, Oberhofer und Megens (2021), da sie in einem österreichischen Kontext durchgeführt wurde, wie auch die empirische Studie, die diese Arbeit beinhaltet. Abgesehen davon ist ihre Untersuchung eine der wenigen, die Korrosion im Kontext von Multilingualität anstatt von Bilingualität erforscht. Genauso ungewöhnlich und alleinstehend ist die Studie von Ridgeway, Mozer und Bowles (2017), die sich mit der Sprachlern-Software Rosetta Stone und Sprachkorrosion befasste. Die letzte hier erwähnte Studie ist schließlich jene von Szupica-Pyrzanowska und Malesa (2017), die einen Perspektivenwechsel vollzieht und Sprachlehrkräfte in den Fokus nimmt. Es wurden jedoch nicht deren Sprachkenntnisse erforscht, sondern deren Bewusstsein für das Phänomen der Sprachkorrosion, was nie zuvor untersucht worden war.

2.4.1.1 Abbasian & Khajavi (2011)

Die erste der für die Periode 2000-2021 ausgewählte Studie ist jene von Abbasian und Khajavi (2011), die sich fremdsprachlichen Englischkenntnissen im Iran widmete. Im Zuge der Studie wurden über 200 Lehrer persischer Literatur, die Englischunterricht an der Universität erhalten und diesen vor zwei bis zehn Jahren beendet hatten, getestet. Diese Probanden wurden durch zwei Übersetzungsaufgaben auf ihre Fähigkeit geprüft, einzelne Vokabeln von Englisch auf Persisch sowie umgekehrt zu übersetzen. Als Grund für diese in der modernen Didaktik lebender Fremdsprachen unübliche Vorgangsweise nennen Abbasian und Khajavi (2011: 199), dass die Probanden ihr Vokabelwissen mittels Übersetzungen erworben hatten und auch Englischprüfungen an der Universität üblicherweise diese Methode verwendeten, weshalb die Probanden damit vertraut sein sollten. Es stellte sich heraus, dass die Probanden nach zwei Jahren ohne Englischunterricht über 50% ihres Vokabelwissens verloren zu haben schienen und nach acht Jahren sogar bis zu 90% (Abbasian & Khajavi 2011: 195). Außerdem hatte die Fähigkeit, von Persisch auf Englisch zu übersetzen, stärker abgenommen als die umgekehrte Übersetzungsrichtung (Abbasian & Khajavi 2011: 206), was bereits in mehreren weiteren Studien festgestellt worden war (siehe z.B. de Groot & Keijzer (2000)) und mit der allgemeinen Sichtweise der Forschung übereinstimmt, die besagt, dass produktive Fertigkeiten stärker als rezeptive Fertigkeiten von Korrosion betroffen sind, da diese der Activation Threshold-

Hypothese⁶ zufolge ein höheres Maß an Aktivierung benötigen (Bardovi-Harlig & Stringer 2012: 310). Insgesamt kann langsamerer oder sogar unmöglicher Zugriff auf spezifische Informationen, der besonders bei produktiven Fertigkeiten zuerst auftritt, zu den frühesten und deutlichsten Hinweisen auf Sprachkorrosion gezählt werden (Ecke 2004: 335). Interessant an den Ergebnissen dieser Studie ist speziell, wie schlecht sie ausfielen. Sämtliche andere vergleichbare Studien fanden wesentlich weniger Wissensabbau, teilweise sogar bei deutlich längeren Intervallen ohne Übung, etwa jene von Bahrick (1984), Russell (1999), Weltens (1988) und Jessner, Oberhofer und Megens (2021). Ein Grund für diese Diskrepanz könnte die Art der Aufgabenstellung sein, da in den anderen erwähnten Studien gar keine Übersetzungen abgefragt wurden oder nur in geringem Maße. Aus der lateinischen Fachdidaktik, die sehr stark auf die Ausbildung von Übersetzungsfähigkeiten ausgerichtet ist, ist etwa bekannt, dass die Forderung, zwei verschiedene Sprachen zugleich zu nutzen, das Arbeitsgedächtnis mehr anstrengt, da nicht nur dekodiert, sondern auch rekodiert werden muss (Kuhlmann 2018: 29). Etwas Ähnliches könnte in dieser Studie ebenfalls geschehen sein, sodass manche Probanden einen englischen Satz vielleicht sehr wohl verstanden hatten, ihnen jedoch keine adäquate persische Übersetzung eingefallen war; umgekehrt ist es natürlich eine besondere Herausforderung, eine passende Übersetzung in der Fremdsprache zu finden, sodass manche Probanden den auf Englisch übersetzten Satz vielleicht einwandfrei verstanden hätten, aber damit überfordert waren, selbst zu übersetzen. Unter anderem das Aufgabenformat könnte somit dazu beigetragen haben, warum die Ergebnisse dieser Studie erstaunlich schlecht ausgefallen waren.

2.4.1.2 Hansen (2011)

Wie bereits die Studie von Russell (1999) beschäftigt sich auch jene von Hansen (2011) mit den Sprachkenntnissen von Personen, die eine religiöse Mission im Ausland absolviert haben. Spezielles Interesse gilt hierbei den Veränderungen, die diese Sprachkenntnisse erfahren, nachdem die Mission beendet wurde und die betreffenden Personen in ihre L1-Umgebung zurückgekehrt waren. Hansen (2011) fasst mehrere Studien zu den Sprachkenntnissen von Missionar*innen zusammen, wobei sie im Gegensatz zu Russell (1999) auch verschiedene Sprachen erforschte und ihr Artikel sich auch teilweise mit dem Erwerb der genannten Kenntnisse befasst. Um ihren etwaigen Wissensabbau festzustellen, wurden die Proband*innen

⁶ Die Activation Threshold Hypothese (ATH) von Paradis besagt, dass die Schwelle (Threshold) für eine spezielle Information gesenkt wird, wenn diese öfter gebraucht wird. Dementsprechend kann diese Schwelle auch wieder ansteigen, wenn auf die Information selten oder nie zugegriffen wird, wodurch die Schwelle auch unüberwindbar werden kann und die Information zwar noch vorhanden, jedoch nicht mehr verfügbar ist (Bardovi-Harlig & Stringer 2013: 310). Für eine ausführlichere Diskussion dieser Theorie siehe Kapitel 2.5.3.

nach ihrer Rückkehr, die sechs Monate bis hin zu 50 Jahre zurücklag, getestet. Zuvor hatten sie 18 bis 36 Monate auf ihrer Mission im Ausland verbracht. Der Fokus der Studie lag speziell auf Vokabelkenntnissen in der jeweiligen Fremdsprache, worauf die Testpersonen in einer mündlichen Übersetzungsaufgabe geprüft wurden. Ihnen wurde ein englisches Wort zweimal genannt, dessen Übersetzung sie in maximal sechs Sekunden nennen mussten. Durch die Verwendung mehrerer Sprachen, von denen manche Englisch näher standen (Spanisch, Portugiesisch und Deutsch) als andere (Japanisch, Koreanisch, Mandarin), stellte Hansen (2011: 120-121) fest, dass die Vokabelkenntnisse in den von Englisch weiter entfernten Sprachen wesentlich schneller und stärker absanken als in den anderen untersuchten Sprachen, obwohl sie anfangs auf vergleichbaren Niveaus gewesen waren. Die Personen, die Kenntnisse in den Englisch nächststehenden Sprachen erworben hatten, erzielten nach 40-50 Jahren beispielsweise noch durchgehend mehr als 40 von 100 Punkten und teilweise sogar über 80. Werden nur Spanisch- und Portugiesischkenntnisse betrachtet, lässt sich sogar feststellen, dass keine Werte unter 60 Punkten gemessen wurden. Die Punkte, die bei Kenntnissen in weiter von Englisch entfernten Sprachen erreicht wurden, übertrafen nach 40-50 Jahren jedoch nur mehr vereinzelt die 50%-Marke und lagen in noch selteneren Fällen über 80 Punkten, wobei speziell bei Koreanisch oft nur weniger als 20 Punkte erreicht wurden.

Diese Ergebnisse scheinen wenig verwunderlich, da bereits mehrere vorhergegangene Studien herausgefunden haben, dass Wörter, die dem Äquivalent in der Erstsprache ähnlich sind, nicht nur leichter gelernt werden können, sondern auch weniger häufig vergessen werden (de Groot & Keijzer 2000: 1). Ein Aspekt, in dem Erlernen und Vergessen laut Hansens (2011: 123) Studie jedoch nicht übereinzustimmen scheinen, ist Motivation. Während Motivation für die Ergebnisse der ersten Studie, die den Fortschritt des Vokabelerwerbs während der Mission maß, ausschlaggebend schien, war der Effekt von Motivation in der zweiten Studie, die nach der Rückkehr in die L1-Umgebung durchgeführt wurde, vernachlässigbar. Dies führt Hansen (2011: 123) auch auf diese spezielle Gruppe von Proband*innen zurück, da diese oft sehr motiviert seien, die jeweilige Fremdsprache zu erlernen, um ihre religiösen Ansichten auf der Mission vermitteln zu können. Diese Motivation verliere jedoch stark an Bedeutung, nachdem die Missionar*innen ihre Mission beendet haben und keinen religiösen Grund zur Erhaltung der Sprachkenntnisse mehr erkennen. Insgesamt stellte Hansen (2011: 130) fest, dass früher gelernte Wörter eine höhere Wahrscheinlichkeit besaßen, auch nach mehreren Jahren noch nicht vergessen worden zu sein. Dieses Ergebnis stützt die Regressionshypothese, die besagt, dass zuerst Gelerntes zuletzt vergessen wird (Bardovi-Harlig & Stringer 2012: 292) sowie möglicherweise ebenfalls die Hypothese, dass Inhalte, die am meisten eingeübt wurden, zuletzt

abgebaut werden (Andersen 1982: 113). Feststehen muss zugleich auch, dass diese beiden Theorien kaum oder nur sehr schwierig voneinander abzugrenzen sind.

2.4.1.3 Jessner, Oberhofer & Megens (2021)

Der Studie von Jessner, Oberhofer und Megens (2021) kommt in dieser Arbeit aus mehreren Gründen besondere Bedeutung zu. Erstens ist sie die aktuellste Studie, die für diese Arbeit zur Verfügung stand, was zeigt, dass Sprachkorrosionsforschung nach wie vor von Interesse ist und noch einige Wissenslücken und Forschungsmöglichkeiten in diesem Feld bestehen. Zweitens ist die Studie von Jessner, Oberhofer und Megens (2021) die einzige, die in einem österreichischen Kontext durchgeführt wurde, was aus dem Grund essenziell ist, da auch die Studie, die diese Arbeit beinhaltet, an ein österreichisches Umfeld gebunden ist. Während Deutsch als Fremdsprache (siehe etwa Scherer (1957); Hansen (2011)) bereits mehrmals untersucht wurde und ebenso die Sprachkenntnisse von Personen mit Deutsch als Erstsprache (siehe etwa Hildebrand und Scheibner-Herzig (1986); Mehotcheva (2010)), ist der österreichische Kontext bisher weitgehend unerforscht, wodurch der hier skizzierten Studie besondere Bedeutung zukommt.

Jessner, Oberhofer und Megens (2021) widmeten sich speziell dem Thema Multilingualität und erforschten, inwiefern sich die Sprachkenntnisse von jungen Erwachsenen in Österreich, die Englisch und entweder Französisch oder Italienisch in der Schule gelernt hatten, 16 Monate nach Schulabschluss verändert hatten. Im Gegensatz zu dem Großteil der bisher vorgestellten Studien verwendeten Jessner, Oberhofer und Megens (2021) Aufgaben, die die spontane mündliche Produktion der Proband*innen testen sollte. Dabei wurde festgestellt, dass in beiden Fremdsprachen umso größere Verluste festzustellen waren, je weniger die Sprache seit der letzten Testung genutzt worden war, wobei diese Unterschiede interessanterweise für die zweite Fremdsprache drastischer waren als für Englisch (Jessner, Oberhofer & Megens 2021: 34-36). Ein Grund dafür könnte sein, dass die Fähigkeiten, die zweite Fremdsprache spontan mündlich zu produzieren stärker abgenommen hatten, weil diese Fertigkeiten durchgehend schlechter entwickelt waren als die Englischkenntnisse der Proband*innen, was darauf hindeuten würde, dass die Korrosion bei geringeren Kenntnissen stärker ist (Jessner, Oberhofer & Megens 2021: 43). Dieses Resultat wird auch von der Activation Threshold-Hypothese (ATH) gestützt, da ihr zufolge ab einem gewissen Level von Fähigkeiten keine Korrosion mehr stattfindet bzw. sie bei höheren Niveaus abgeschwächt ist (Bardovi-Harlig & Stringer 2010: 16). Darüber hinaus könnte eine weitere mögliche Erklärung sein, dass es auch leichter ist, den Kontakt mit Französisch und Italienisch in Österreich

gänzlich abzubrechen, wohingegen Englisch im Vergleich viel weiter verbreitet ist und die Proband*innen eventuell auch mit der Sprache in Berührung gekommen sind, ohne diesen Kontakt speziell zu suchen. Im Gegensatz zu diesen Ergebnissen zeigten sich bei anderen Testpersonen, die angaben, die jeweilige Sprache auch nach Schulabschluss genutzt zu haben, Gewinne in mehreren der gemessenen Bereiche, etwa in Bezug auf flüssiges Sprechen und lexikalische Variabilität (Jessner, Oberhofer & Megens 2021: 43). Insgesamt wurde auch der Trend festgestellt, dass Proband*innen, deren Leistungen sich verbessert hatten, dies auch selbst so einschätzten, wohingegen andere Personen ihren Verlust als wesentlich größer einschätzten, als die Messungen bestätigen konnten (Jessner, Oberhofer & Megens 2021: 44), was eine übliche Feststellung bei Studien zu Sprachkorrosion ist, die schon mehrmals erwähnt wurde (siehe etwa Weltens (1988); Conway, Cohen & Stanhope (1991)).

2.4.1.4 Ridgeway, Mozer & Bowles (2017)

Obwohl die Studie von Ridgeway, Mozer und Bowles (2017) dasselbe Thema wie alle zuvor genannten Studien behandelt, zeigt sie dennoch auf, dass einige mögliche Herangehensweisen noch weitgehend ungenutzt sind, wie etwa die Erforschung mittels Daten, die aus Sprachlern-Programmen und in Kooperation mit Expert*innen der Informatik gewonnen werden. In diesem Sinne kommt dieser Studie durch ihre Neuartigkeit besondere Bedeutung zu. Ridgeway, Mozer und Bowles (2017) untersuchten 125 000 Personen, die mithilfe des Programms Rosetta Stone Spanischkenntnisse erworben hatten. Das Programm ist in mehrere Levels unterteilt, die wiederum jeweils 16 einzelne Einheiten umfassen, von denen jede einen Wiederholungstest inkludiert. Da die Lernenden dadurch aufgefordert werden, bereits abgeschlossene Lektionen zu wiederholen, um das Wissen zu festigen, eignen sich die so gesammelten Daten zur Untersuchung von Sprachkorrosion. Ridgeway, Mozer und Bowles (2017: 929) geben hierbei aber auch zu bedenken, dass die Aufgaben, die ein spezifischer Wiederholungstest stellt, immer dieselben sind und von den Lernenden auch zu jedem beliebigen Zeitpunkt wiederholt werden können, wodurch ein Test-Retest-Effekt eintreten könnte, d.h. dass Proband*innen bessere Ergebnisse erzielt haben könnten als ihre Fähigkeiten es zulassen sollten, weil sie mit den konkreten Testinhalten bereits vertraut waren. Außerdem absolvieren die meisten Lernenden zwischen den einzelnen Wiederholungstests neue Einheiten, wodurch weiterer Kontakt mit der Sprache besteht und auch zuvor erworbene Fähigkeiten gestärkt werden können.

Allgemein wurde festgestellt, dass die Lernenden bei Wiederholungstests zu Einheiten, die sie beim ersten Versuch mit mehr Punkten abgeschlossen hatten, auch mehr Punkte erzielten. Somit hatten sie bei besser gelernten Inhalten scheinbar weniger vergessen, was aber

auch mit eventuell unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden der verschiedenen Einheiten zu tun haben könnte (Ridgeway, Mozer & Bowles 2017: 945). Insgesamt scheint diese Annahme jedoch plausibel, da zahlreiche weitere Studien ebenfalls zu dem Schluss gekommen sind, dass ursprünglich besser Gelerntes weniger Korrosion erfährt (siehe etwa Bahrick (1984); Jessner, Oberhofer & Megens (2021); Conway, Cohen & Stanhope (1991)). Außerdem fanden Ridgeway, Mozer und Bowles (2017: 946) keine nennenswerten Unterschiede bezüglich der Vergessensraten unterschiedlicher Lernender, sondern alle schienen ähnlich viel vergessen zu haben, was etwa auch die Studie von Weltens (1988) feststellte, jedoch mit einigen anderen Theorien, beispielsweise mit der Activation Threshold-Hypothese, und Studienergebnissen, etwa jenen von Bahrick (1984), Bahrick und Hall (1991), Olshtain (1989), nicht vereinbar ist. Gleichzeitig weisen Ridgeway, Mozer und Bowles (2017: 946) aber auch daran hin, dass diese ähnlichen Ergebnisse über unterschiedliche Proband*innen hinweg dadurch begünstigt worden sein könnten, dass bei den Wiederholungstests nur eine geringe Punktezahl zu erreichen war, was somit die Streuung verringerte. Selbst wenn es bei der Ausführung solcher Studien folglich noch einiges zu bedenken gibt, um Daten zu gewinnen, die mehr Reliabilität und Validität besitzen, steht dennoch fest, dass dieser Ansatz ein höchst interessanter ist und weiter verfolgt werden sollte.

2.4.1.5 Szupica-Pyrzanowska & Malesa (2017)

Die letzte Studie, die ausgewählt wurde, um die Zeit von 2000-2021 zu repräsentieren, ist jene von Szupica-Pyrzanowska und Malesa (2017), weil sie einen Perspektivenwechsel vollzieht und Lehrende anstatt Lernende in den Fokus nimmt. Im Unterschied zu den bisher vorgestellten Studien ist sie die einzige, die Sprachkorrosion nicht empirisch mithilfe einer Studie zu messen versucht, sondern sie verwendet lediglich einen Fragebogen, da das Hauptthema Einstellungen zu und Bewusstsein für Sprachkorrosion bei Lehrpersonen ist. Wie Włosowicz (2017: 92) anmerkte, können auch Sprachlehrer*innen von Sprachkorrosion betroffen sein, weil sie häufig mit Fehlern von Lernenden konfrontiert sind und sich diese selbst aneignen könnten, aber im Besonderen auch, wenn sie nur Lernende mit geringen Fähigkeiten unterrichten, wodurch ihre eigene fortgeschrittene Sprachkompetenz bis auf einige Grundlagen größtenteils ungenutzt bleibt.

Obwohl Sprachkorrosion folglich auch Sprachlehrer*innen betreffen könnte, stellte die Umfrage von Szupica-Pyrzanowska und Malesa (2017: 64), die 21 polnische Volksschullehrerinnen befragte, fest, dass ihr Bewusstsein dafür gering war. Alle der Befragten waren zwar der Meinung, dass auch Sprachlehrer*innen ihre erworbenen Sprachfertigkeiten verlieren könnten, das Phänomen der Sprachkorrosion war ihnen aber gänzlich unbekannt und

sie bezogen die Möglichkeit von Sprachkorrosion kaum auf sich selbst (Szupica-Pyrzanowska & Malesa 2017: 60). So wie bereits bei Włosowicz (2017: 92) erwähnt, empfanden 48% der Befragten Sprachkorrosion speziell durch das Unterrichten von Sprachanfänger*innen als akut (Szupica-Pyrzanowska & Malesa 2017: 56). Außerdem gaben diejenigen der Teilnehmerinnen, die die jüngsten Lernenden unterrichteten, an, geringere Motivation zu haben, ihre Sprachkenntnisse zu bewahren als ihre Kolleginnen, die ältere Lernende unterrichteten (Szupica-Pyrzanowska & Malesa 2017: 64). Dies mag darauf zurückführbar sein, dass die Lehrkräfte, die absolute Anfänger*innen unterrichteten, für den Unterricht nur einen geringen Prozentsatz ihrer gesamten Sprachkenntnisse benötigten, sodass sie den Rest als weniger wichtig einstufen.

Eine Frage, mit der sich die Sprachkorrosionsforschung bereits vielfach auseinandergesetzt hat, ist weiters jene nach den Fertigkeiten, die am schnellsten und am stärksten abgebaut werden. Als relativ gesichert gilt beispielsweise die Annahme, dass produktive Fähigkeiten früher und stärker betroffen sind als rezeptive Fähigkeiten (Bardovi-Harlig & Stringer 2012: 310). Von den hier befragten Laien im Gebiet der Sprachkorrosion gaben 71% an, dass Vokabelwissen von Korrosion betroffen sei, gefolgt von Grammatikkenntnissen mit 48% (Mehrfachantworten möglich) (Szupica-Pyrzanowska & Malesa 2017: 56). Umgekehrt behaupteten 52% der Teilnehmerinnen, dass die Fähigkeit, in der Fremdsprache zu lesen, nicht verloren gehe, während 38% Hörkompetenzen und 33% Vokabelkenntnisse als stabil einstufen (Mehrfachantworten möglich) (Szupica-Pyrzanowska & Malesa 2017: 57). Insgesamt ist diese Studie insofern bedeutsam, als sie zeigt, dass viele Lehrkräfte mit Sprachkorrosion nicht ausreichend vertraut sind und ihnen zu wenig bewusst ist, dass sie ihre Sprachkenntnisse auch wieder verlieren könnten. Um dies zu vermeiden, benötigen sie in erster Linie Informationen über die Existenz dieses Phänomens, bevor ihm effektiv entgegengewirkt werden kann.

2.4.2 Andere ausgewählte Korrosionsstudien (2000-2021)

Zuletzt sollen nun noch ausgewählte Korrosionsstudien aus dem Zeitraum 2000-2021, die sich nicht mit Sprachkorrosion, sondern mit anderen Inhalten auseinandersetzen, kurz vorgestellt werden, da auch diese, wie bereits erwähnt, wertvolle Erkenntnisse für das Feld der Sprachkorrosion bieten können. Exemplarisch wurden an dieser Stelle zwei Studien ausgewählt, die den Überblick komplettieren sollen. Dies ist einerseits eine weitere Studie, an der Bahrack mitwirkte, und die sich mit der Erinnerungsfähigkeit bezüglich im College erhaltener Noten befasst (Bahrack, Hall & Da Costa 2008). Diese Studie wurde aus dem Grund

ausgewählt, dass zahlreiche Studien die Proband*innen auffordern, Angaben über Noten, die sie vor Jahren bekommen hatten, zu machen. Ebenso beinhaltet auch der Fragebogen, den die Teilnehmer*innen im Rahmen der Studie, die diese Arbeit inkludiert, ausfüllen, eine solche Aufforderung. Dadurch ist es für diese Arbeit relevant, zu erforschen, als wie verlässlich diese Angaben eingeschätzt werden können. Weiters wird für die Periode 2000-2021 die Studie von Custers und ten Cate (2011) herangezogen, die untersuchte, wie viel ihres naturwissenschaftlichen Wissens Ärzt*innen mehrere Jahre nach Studienabschluss noch behalten hatten. Diese Studie ist unter anderem interessant, da sie sich auch langen Intervallen widmet und Beiträge zur Sprachkorrosionsforschung ebenfalls schon von den hier präsentierten Ergebnissen profitiert haben.

2.4.2.1 Bahrnick, Hall & Da Costa (2008)

Die folgende Studie von Bahrnick, Hall und Da Costa (2008) ähnelt in ihrem Aufbau den anderen Studien, an denen Bahrnick mitwirkte (z.B. Bahrnick (1984) und Bahrnick & Hall (1991)), da sie ebenfalls verschiedene Intervalle zwischen einem und 54 Jahren untersuchte. Mehr als 270 Absolvent*innen wurden gebeten, die Noten anzugeben, die sie im College in einzelnen Kursen erhalten hatten. Außerdem wurde auch nach anderen Informationen gefragt, etwa, wie ihnen die jeweiligen Kurse gefallen hatten und wie viel Vertrauen sie in ihre Einschätzung hatten. Dabei stellten Bahrnick, Hall und Da Costa (2008: 16) fest, dass 76% aller abgefragten Noten korrekt angegeben wurden, wobei die Teilnehmer*innen sich an 100% aller negativen Noten (F) richtig erinnerten und an 89% aller Bestnoten (A). Bei den dazwischenliegenden Noten (B, C und D) lagen die Werte zwischen 62 und 72%, wobei die in der Mitte liegende Note C mit 62% die schlechteste Erinnerungsquote aufwies. Dies mag auch mit dem Ergebnis zusammenhängen, dass Personen, die zu Studienzeiten nach dem GPA gemessen bessere Noten erzielten, sich tendenziell auch öfter richtig an ihre individuellen Noten erinnerten. Sie konnten ein Jahr nach Studienabschluss noch etwa 95% ihrer Noten korrekt angeben und auch nach 45 Jahren noch etwa 80%, wohingegen die Gruppe mit dem niedrigsten GPA auch nach nur einem Jahr lediglich etwa 77% und nach 45 Jahren etwas weniger als 65% richtig wiedergeben konnte. Die mittlere Gruppe schien etwas mehr vergessen zu haben, da ihre Korrektheitsquote von 85% auf etwa 60% gesunken war und somit sogar unter jener Gruppe mit dem niedrigsten GPA lag (Bahrnick, Hall & Da Costa 2008: 16-17). Somit hatte diese Gruppe über die gesamte Zeitspanne hinweg am meisten ihrer Erinnerung abgebaut, jedoch scheint das Ausmaß des Verlustes über alle GPA-Gruppen hinweg dennoch vergleichbar, ähnlich wie bei Weltens (1988), bei dessen Studie die Abnahmen ebenfalls nicht proportional waren. Die These, wie sie etwa Ebbinghaus

(1992) [1885] aufstellte, dass Wissen auch bei ursprünglich höheren Wissenslevels nach demselben Prozentsatz abgebaut wird, wird zudem mittlerweile als wenig tatsachengetreu angesehen (Murtagh 2011: 139).

Interessant ist weiters, dass 81% der inkorrekten Erinnerungen die jeweilige Note höher einschätzten, als sie tatsächlich gewesen war (Bahrnick, Hall & Da Costa 2008: 17). Insgesamt wird vermutet, dass allgemeine Informationen zum Einfüllen der fehlenden Erinnerungen verwendet werden, wie etwa das Wissen, als Studierende*r gute Leistungen erbracht zu haben, was dann zu überhöhten Einschätzungen führen könnte (Bahrnick, Hall & Da Costa 2008: 18). Dies erinnert ebenfalls an die Erkenntnis, dass Proband*innen häufig geringes Vertrauen in Wissen haben, das sie vor Jahren erworben haben, weil sie angesichts der vergangenen Zeit mit Verlust rechnen und diesen oft überschätzen (Conway, Cohen & Stanhope 1991: 408). Das Phänomen der Verzerrung trat generell bereits wenige Jahre nach Studienabschluss auf und blieb darauf folgend über die restliche Zeitspanne hinweg auf einem vergleichbaren Niveau (Bahrnick, Hall & Da Costa 2008: 20). Dies gilt es für die empirische Studie, die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführt wurde, selbstverständlich zu beachten, weshalb die Forschung von Bahrnick, Hall und Da Costa (2008) hier essenziell ist.

2.4.2.2 Custers & ten Cate (2011)

Die letzte Studie abseits der Sprachkorrosion ist jene von Custers und ten Cate (2011), die den Behalt von grundlegendem naturwissenschaftlichem Wissen, das an der Universität erworben wurde, bei 75 niederländischen Ärzt*innen untersuchte. Ähnlich wie in der zuvor skizzierten Studie von Bahrnick, Hall und Da Costa (2008) inkludierte diese Studie eine Bandbreite von Zeiträumen seit Studienabschluss; in diesem Fall reichten die zwischen dem Abschluss und der Testung liegenden Intervalle von wenigen Monaten bis hin zu 55 Jahren. Diese Proband*innen absolvierten einen Test zu grundlegendem Wissen aus Gebieten wie Anatomie und Biochemie, das sie sich an der Universität angeeignet haben sollten. Als Kontrollgruppe wurden aktuelle Studierende in einer fortgeschrittenen Phase des Studiums geprüft. Dabei fanden Custers und ten Cate (2011: 425-426), dass Personen, die noch studierten oder ihr Studium erst kürzlich beendet hatten, etwa 40% der erreichbaren Punkte erzielten, wohingegen die Personen, die die längsten dazwischenliegenden Intervalle aufwiesen, eine Korrektheitsquote von etwa 25% erreichten. Allgemein schien ihr Wissen linear abzufallen, wobei die Abnahme in den ersten eineinhalb bis zwei Jahren nach dem letzten Kontakt mit der konkreten Information minimal wirkte (Custers & ten Cate 2011: 422). Diese Ergebnisse können darauf hindeuten, dass Motivation, wie auch schon Hansen (2011: 123) argumentierte, für den Wissensbehalt nur eine

untergeordnete Rolle spielt, da auch zumeist sehr motivierte Personen wie Ärzt*innen beträchtliche Verluste zeigen (Ridgeway, Mozer & Bowles 2017: 925). Obwohl die erzielten Punktezahlen in sich selbst niedrig zu sein scheinen, ist der Unterschied zwischen 40% und 25% in Anbetracht dessen, dass dieses Wissen bis zu 55 Jahre lang nicht wiederholt wurde, dennoch eher gering und widerspricht somit der vielfach angetroffenen Ansicht, dass jegliches naturwissenschaftliches Wissen von Ärzt*innen vergessen werde, sobald es nicht mehr benötigt wird (Custers & ten Cate 2011: 427). Trotzdem besteht bei dieser Studie sowie bei sämtlichen ihrer Art auch das Problem, dass die Proband*innen nicht gänzlich repräsentativ für die ganze zu erforschende Population sein könnten, da bei Studien mit freiwilliger Teilnahme immer die Tendenz besteht, dass bessere und motiviertere Personen häufiger teilnehmen und somit das Ergebnis etwas verzerren könnten (Custers & ten Cate 2011: 427). Diese Möglichkeit muss bei derartigen Studien auf jeden Fall bedacht werden, um eine inkorrekte Übergeneralisierung zu vermeiden.

2.5 Haupttheorien und -hypothesen der Sprachkorrosionsforschung

Im nächsten Teil dieser Arbeit sollen die wichtigsten Theorien und Hypothesen, die für die Sprachkorrosionsforschung relevant sind, vorgestellt werden. Mehrere davon wurden schon in vorhergegangenen Kapiteln erwähnt, etwa die Theorie des Permastore oder die Activation Threshold-Hypothese. Dies ist notwendig, da die Durchführung von Studien und die Theorienbildung nicht gänzlich entkoppelt werden können, ohne ihnen ihre jeweilige Aussagekraft zu nehmen. Um nicht zu sehr von den Studien selbst abzukommen, wurden Theorien und Hypothesen bisher jedoch nur gestreift. Damit sie nun ihren angemessenen Raum erhalten können, sollen sie nun einzeln behandelt werden, wobei auch wieder auf Studien verwiesen wird, die die jeweilige Theorie stützen oder ihr eventuell auch widersprechen. Das Hauptaugenmerk liegt jedoch klar auf den Hypothesen selbst.

2.5.1 Regressionshypothese

Als erste soll an dieser Stelle die Regressionshypothese näher beschrieben werden, da sie laut Bardovi-Harlig und Stringer (2012: 292) die Theorie ist, die historisch betrachtet am meisten Einfluss auf das Forschungsfeld ausgeübt hat und auch die älteste ist, da sie bereits von Ribot (1882) [1881] aufgebracht wurde (Bardovi-Harlig & Stringer 2010: 3), worauf bereits in Kapitel 2.2.3 zur Aphasieforschung hingewiesen wurde. Gelegentlich wird diese Hypothese auch mit „first in, last out“ (Bardovi-Harlig & Stringer 2010: 3) gleichgesetzt, da ihr zufolge der Erwerbsprozess bei Korrosion in umgekehrter Reihenfolge durchlaufen wird, sodass zuletzt

Erlernes zuerst abgebaut wird und zuerst Erlerntes die längste Beständigkeit zeigt. Essenziell ist es hierbei auch, zu beachten, dass die Reihenfolge, in der neue Inhalte beispielsweise im Schulunterricht präsentiert werden, nicht mit der Reihenfolge des tatsächlichen Erwerbs übereinstimmen muss (Hedgcock 1991: 44). Einige Studien bestätigten die umgekehrte Ordnung des Erwerbs durchaus, beispielsweise fand Hansen (1999: 149), dass der Verlust von Kenntnissen zur Negation auf Japanisch der Regressionshypothese folgte. Auch Olshtains (1989: 164) Studie, die bereits in Kapitel 2.3.2.3 näher ausgeführt wurde, bestätigt die Regressionshypothese, jedoch nicht vollständig. Allgemein gilt diese Hypothese insofern als akzeptiert, als rezeptive Fähigkeiten vor produktiven erworben werden und umgekehrt rezeptive Fähigkeiten robuster scheinen (Hansen & Chen 2001: 93). Abgesehen davon wird die Generalisierbarkeit innerhalb einer einzelnen Sprachfertigkeit jedoch als eher gering eingeschätzt (Yoshitomi 1992: 295). Außerdem, wie Bardovi-Harlig und Stringer (2012: 294) anmerken, ist unklar, ob die Studien, deren Ergebnisse die Regressionshypothese zu unterstützen scheinen, dies auch wirklich tun, da zuerst Gelerntes oft auch häufig in der Sprache vorkommt und die Beständigkeit ebenfalls dadurch begründet sein könnte.

Außerdem sind die zuerst erworbenen Teile einer Sprache häufig auch die am besten eingeübten, was dem „Processing Model“, wie es Hedgcock (1991: 43) nennt, entsprechen würde. Dieses Modell hat in der Forschung jedoch bisher weitaus weniger Beachtung gefunden als die Regressionshypothese und ist kaum von ihr zu trennen. Ebenso könnte das Konzept der „Markiertheit“ („Markedness“) hier auch eine Rolle spielen. Einen hohen Grad an Markiertheit haben etwa unregelmäßige Formen einer Sprache, die durch zu wenig Input wieder zu regelmäßigen Formen zurückgebildet werden könnten (Ecke 2004: 330). So argumentiert beispielsweise Wei (2014: 1605), dass Elemente, die ein hohes Maß an Markiertheit aufweisen, schneller vergessen werden, da sie tendenziell seltener sind als unmarkierte Elemente, die somit länger bewahrt werden und eventuell auch auf eigentlich markierte Elemente fälschlicherweise übertragen werden. Zusammenfassend zeigt sich, dass diese Hypothese durchaus umstritten ist und nach wie vor Diskussionsmaterial bietet, obwohl sie die am längsten bestehende Theorie zu Sprachkorrosion ist und möglicherweise auch die am öftesten erforschte und vertretene.

2.5.2 Permastore- und Critical Threshold-Hypothese

Eine weitere einflussreiche Theorie, die bereits kurz beschrieben wurde, ist jene des Permastores, da sie eng mit den Studien von Bahrick, von denen einige bereits präsentiert wurden, verknüpft ist. Besonders Bahricks Studie aus 1984, die Spanischkenntnisse von US-Amerikaner*innen nach verschiedenen Zeitintervallen ohne Kontakt mit der Sprache

untersuchte, steht in engem Zusammenhang mit dieser Theorie. Der Grund dafür ist, dass Bahrick (1984) auch nach bis zu 50 Jahren nach Ende des Spanischunterrichts bei seinen Proband*innen noch beträchtliche Kenntnisse nachweisen konnte. Um diese doch überraschenden Ergebnisse zu erklären, stellte er die Permastore-Hypothese auf. Bahrick (1984: 25) zufolge wird die Beständigkeit des Wissens bereits während des Erwerbsprozesses festgelegt und ist danach von gewöhnlichen Störungseffekten („interference“), etwa durch die Erstsprache, kaum beeinträchtigt.

Dieser Sichtweise widerspricht Neisser (1984: 33), der Bahricks Theorie heftig kritisiert, indem er argumentiert, dass es keinen Grund dafür gäbe, dass die Haltbarkeit der einzelnen Informationen sich nicht auch erst nach der Beendigung des Erwerbs herausbilden könnte. Dies vergleicht er mit Bäumen, die auch besser wachsen können, wenn nicht zu viele auf dichtem Raum stehen; analog müssten dadurch manche Informationen abgebaut werden, um andere erhalten zu können. Außerdem kritisiert er den Namen „Permastore“, den Bahrick gewählt hat, da dieser irreführend sei. Es handle sich nämlich vielmehr um schematisches Wissen, d.h. ein strukturiertes System für Spanisch, das erhalten bleibe, und weniger spezifisches Wissen, wie es Bahrick nahelege (Neisser 1984: 33). Ausgehend von dieser Argumentation müssten unterschiedliche Wissensgebiete unterschiedlich guten Wissensbehalt zeigen, was Conway, Cohen und Stanhope (1991: 396) dadurch bestätigt sahen, dass sich in ihrer Studie Wissen zu Theorien innerhalb der kognitiven Psychologie als beständiger erwies als beispielsweise Namen von Forscher*innen.

Obwohl Neissers (1984) Hauptaussage wohl jene zum schematischen Wissen ist, ist er in der Sprachkorrosionsforschung auch häufig als Begründer der Critical Threshold-Hypothese bekannt. Sie besagt, dass Sprachfähigkeiten ab einem gewissen Level großteils immun gegen Korrosion sind. Diese Sichtweise wird von mehreren Forscher*innen und Studien ebenfalls unterstützt, etwa von de Bot und Clyne (1989: 174), die niederländische Emigrant*innen in Australien auf ihre Sprachkenntnisse untersuchten. Dabei stellten sie fest, dass jene, deren Sprachfähigkeiten den notwendigen Schwellenwert überschritten hatten, über längere Zeit kaum von Korrosion betroffen waren, wohingegen jene, die diese Schwelle nie überwunden hatten, für gewöhnlich mehr ihrer Zweitsprache verloren und sich auf ihre Erstsprache zurückfallen ließen (de Bot & Clyne 1989: 167). Aus diesem Grund müsse man eine neue Sprache so lange lehren, bis die Lernenden diese Schwelle überschritten haben (de Bot & Clyne 1989: 175), wobei aber bis jetzt in der Forschung nicht gesichert ist, bei welchem Niveau an Sprachfähigkeiten diese Schwelle anzusetzen sei. In diesem Sinne sind sowohl die Permastore- als auch die Critical Threshold-Hypothese interessant, da sie einen Erklärungsansatz für lange

anhaltendes Wissen bieten, jedoch wird auch deutlich, dass in Bezug auf diese Theorien noch Vieles ungeklärt ist und sie nicht alle Ergebnisse von Studien zu Sprachkorrosion begründen können.

2.5.3 Activation Threshold-Hypothese

Ebenfalls schon mehrmals erwähnt wurde die Activation Threshold-Hypothese (ATH), da sie auch häufig verwendet wird, um Studienergebnisse zu deuten, wie etwa bei Abbasian und Khajavi (2011). So wie die beiden zuvor genannten Theorien ist auch die Activation Threshold-Hypothese eng an eine/n Urheber*in gebunden, in diesem Fall an Paradis. Darüber hinaus kann auch die Activation Threshold-Hypothese wie bereits die Regressionshypothese auf die Aphasieforschung zurückgeführt werden (siehe etwa Paradis (2004)), da bei Personen, die mindestens zwei Sprachen beherrschten und eine Aphasie erlitten, unter anderem die letzte Verwendung der jeweiligen Sprache zu beeinflussen schien, wie viel erhalten geblieben war und wie leicht das Übrige neu erworben werden konnte (Bardovi-Harlig & Stringer 2010: 4). Paradis' (2007: 125) Hypothese besagt, dass die Schwelle („Threshold“) durch Sprachverwendung gesenkt wird und sich umgekehrt durch fehlende Verwendung auch wieder erhöhen kann. Diese Theorie gilt beispielsweise sowohl für einzelne Vokabeln, jedoch genauso für das ganze System, sodass durch zu geringen Gebrauch zuerst einzelne Wörter unzugänglich werden, bevor das System der Morphosyntax beeinträchtigt wird. Außerdem kann diese Theorie auch erklären, warum sämtliche Studien zu Sprachkorrosion durchgehend bessere rezeptive als produktive Fähigkeiten festgestellt haben, denn Sprachrezeption sei auch mit einer bereits etwas höheren Schwelle noch möglich, wohingegen sie für Produktion niedriger sein müsse (Paradis 2007: 125). Insgesamt setzt sich die jeweilige Höhe der Schwelle daraus zusammen, wie lang die letzte Verwendung zurückliegt und wie häufig diese generell erfolgt (Bardovi-Harlig & Stringer 2012: 309), jedoch könnten auch Motivation und die persönlichen Einstellungen zur betreffenden Sprache eine Rolle spielen, aber hauptsächlich aus dem Grund, dass höhere Motivation damit korrelieren könnte, mehr Kontakt mit der Sprache zu suchen (Kupske 2019: 323). Abgesehen davon wurde in Sprachkorrosionsstudien tatsächlich nur ein sehr geringer Einfluss von Motivation auf den Behalt festgestellt (siehe etwa die Studie von Hansen (2011)), jedoch werden in solchen Studien vorrangig Personen ohne nennenswerten Kontakt mit der jeweiligen Sprache ausgewählt, sodass dieser indirekte Einfluss von Motivation weniger gemessen werden kann.

Kritik gegenüber dieser Hypothese kommt unter anderem von Bardovi-Harlig und Stringer (2010: 4), die aber gleichzeitig eingestehen, dass von ihr ein spezieller Reiz ausgeht.

Wie bereits etabliert, wird lexikalisches Wissen laut der Activation Threshold-Hypothese zuerst unzugänglich, da es sich um deklaratives Wissen handelt, bevor die linguistischen Systeme selbst verloren gehen (Paradis 2007: 125), wodurch Bardovi-Harlig und Stringer (2010: 4) die Korrosion von Grammatikkenntnissen aus der Hypothese ausgeschlossen sehen. Darüber hinaus könne man diese Hypothese nicht überprüfen, wenn man nicht vor der Korrosionsphase feststelle, wie gut etwas zuerst erworben worden war.

2.5.4 Retrieval Failure- und Cue Dependency-Theorie

Zwei verwandte Theorien sind die Retrieval Failure- und die Cue Dependency-Theorie, die beide davon ausgehen, dass Wissen, das in das Langzeitgedächtnis eingegangen ist, grundsätzlich nicht vergessen werden kann, sondern lediglich „zugeschüttet“ wird und schließlich nicht mehr zugänglich ist. Die Bezeichnung „Retrieval Failure“ („Abruffehler“) wird meist Loftus und Loftus (1976: 78) zugeschrieben, für die „Vergessen“ eine Fehlbezeichnung ist, da es eher damit zu vergleichen sei, etwas zu verlegen, das man deswegen später nicht mehr wiederfinden könne. Dennoch sei dies nicht gänzlich verloren. Insgesamt besteht die Erinnerung aus drei Komponenten, nämlich aus der Enkodierung, der Aufbewahrung und dem Abruf, wobei Korrosionsforschung zumeist davon ausgeht, dass die Information korrekt enkodiert wurde und den Grund für Korrosion hauptsächlich bei der Aufbewahrung oder dem Abruf sucht (Ecke 2004: 323). Letzteres ist auch bei der Retrieval Failure-Theorie der Fall. Wie Weltens und Grendel (1993: 150-151) feststellten, verringert sich zunächst im Rahmen der Korrosion die Zugriffsgeschwindigkeit, während die Korrektheitsquote in den ersten Jahren faktisch unverändert bleibt. Diese Abnahme der Geschwindigkeit könnte auch bei Studien, in deren Fokus produktive Sprachfertigkeiten stehen, eine Rolle spielen, da ein verlangsamter Abruf die Flüssigkeit der Produktion beeinträchtigen und somit den Eindruck von starker Korrosion entstehen lassen könnte, selbst wenn die Richtigkeit nach wie vor in ähnlichem Maße wie zuvor gegeben ist (Bardovi-Harlig & Stringer 2012: 295). Diese Verlangsamung merken auch die jeweiligen Proband*innen häufig, was begründen könnte, warum sie die Korrosion ihrer Kenntnisse oft überschätzen (Hansen 2001: 63). Trotzdem ist ihre Wahrnehmung insofern bedeutend, als die verringerte Geschwindigkeit des Abrufs und schließlich auch die Unmöglichkeit desselben als erste und auch deutlichste Hinweise auf beginnende Korrosion gelten (Ecke 2004: 335). Abgesehen von der letzten Aktivierung können auch die Umgebung und die persönlichen Gemütszustände eine Auswirkung auf den Abruf Erfolg haben, was bedeutet, dass eine höhere Erfolgsquote zu bestehen scheint, wenn die Umgebung und/oder der Gemütszustand zum Zeitpunkt des Abrufs

mit dem Zeitpunkt des Lernens übereinstimmen (Ecke 2004: 339). Umgekehrt wird der Abruf erschwert, wenn diese „Retrieval Cues“ (etwa „Abrufhilfen“) fehlen (Ecke 2004: 326).

Solche Cues sind in der Cue Dependency-Theorie ebenfalls von Bedeutung, wie schon der Name vermuten lässt. Sie ist eng mit der Retrieval Failure-Theorie verbunden, da ein Ausfallen der notwendigen Cues zu einem Abruffehler führen kann. Die Cue Dependency-Theorie besagt, dass der Erfolg des Abrufs von dem Vorhandensein des richtigen Cues abhängt, mithilfe dessen es möglich ist, die gewünschte Information wiederzufinden (Loftus & Loftus 1967: 78). Somit ist auch in dieser Theorie nicht die Information selbst verschwunden, sondern es fehlt lediglich die korrekte Abrufhilfe. Generell ist diese Theorie aus der kognitiven Psychologie entliehen und wird beispielsweise mit Tulving (1974) in Verbindung gebracht, der bedeutende Forschung zu diesem Thema durchführte. Er argumentiert unter anderem, dass ein Vorteil dieser Theorie sei, erklären zu können, warum dieselbe Information einmal abgerufen werden kann und ein anderes Mal nicht, da es laut der Cue Dependency-Theorie möglich ist, dass die notwendige Abrufhilfe einmal vorhanden war und ein anderes Mal hingegen nicht (Tulving 1974: 80). Diese Theorie ist als Hintergrund für die Retrieval Failure-Theorie bedeutend und kann eventuell etwa erklären, warum Schüler*innen durch einen Hinweis der Lehrperson oft doch noch die richtige Antwort finden können, jedoch verwarf Tulving diese Theorie später selbst, da sie auch von mehreren Studien entkräftet wurde (Howes & O'Shea 2014: 9). Speziell innerhalb der Sprachkorrosionsforschung gilt die Reichweite dieser Theorie als relativ begrenzt.

2.5.5 Savings Paradigm

Eine weitere Theorie, die aus der kognitiven Psychologie stammt, ist das Savings Paradigm (etwa „Rücklagenmodell“), das auf Ebbinghaus (1992) [1885] zurückgeht, der feststellte, dass er alte, bereits einmal gelernte, aber wieder vergessene Silben leichter neu lernen konnte als noch nie zuvor gesehene Silben. Deshalb stellte er die Vermutung auf, die es in vielen weiteren Theorien auch gibt, dass einmal Gelerntes nicht vollständig vergessen werden kann (Keijzer & de Bot 2018: 280-281). Es bleiben somit gewisse „Rücklagen“ („Savings“), derer man sich vielleicht aber gar nicht bewusst ist. Ähnliches wurde in einigen Studien festgestellt, etwa von MacLeod (1988: 195), der unter anderem befand, dass sich die Proband*innen in seiner Studie die ihnen bereits einmal gezeigten Bilder, Wörter und Fotos leichter erneut einprägen konnten als gänzlich neue, obwohl sie angaben, sich nicht zu erinnern. Diese Hypothese lässt sich auch auf vergessen geglaubte Sprachfähigkeiten anwenden, beispielsweise fand eine Studie von de Bot, Martens und Stoessel (2004: 373) heraus, dass die Proband*innen in einer Fremdsprache

Wörter, die sie gelernt, aber größtenteils vergessen hatten, leichter erneut lernen konnten. Für die Sprachkorrosionsforschung ist das Savings Paradigm auch im Hinblick auf erstsprachliche Korrosion interessant und wurde mehrmals angewandt, etwa von Isurin und Seidel (2015: 761), die bei einer Person, die im Alter von drei Jahren adoptiert wurde und dadurch ihre Erstsprache seither nicht mehr verwendet hatte, feststellten, dass sie Wörter, die sie mit großer Wahrscheinlichkeit bereits mit drei Jahren beherrscht hatte, besser erlernte als neue. Dieser Effekt konnte bei den Proband*innen ohne diesen linguistischen Hintergrund nicht festgestellt werden, jedoch ist eine Studie mit einer Person selbstverständlich wenig aussagekräftig. Eine weitere, untergeordnete Hypothese, die vom Savings Paradigm ausgeht, ist die Frage, ob alle vergessenen Sprachkenntnisse einander reaktivieren können, etwa im Hinblick auf lexikalisches Wissen, sodass das Wiederholen von einigen nicht mehr zugänglichen Wörtern auch sämtliche andere wieder auffrischen würde. De Bot, Martens und Stoessel (2004: 381) fanden in ihrer Studie dafür jedoch keine Beweise für diese insgesamt umstrittene Hypothese.

2.5.6 Interference-Theorie

Die letzte hier präsentierte Theorie ist die Interference-Theorie, die, wie der Name schon andeutet, von einer Störung („interference“), die das Erinnerungsvermögen betrifft, ausgeht. Hiermit ist jedoch nichts Pathologisches gemeint, sondern verschiedene Informationen, vor allem früher und später erhaltene, konkurrieren im Gedächtnis miteinander und stören einander dadurch, sodass manche Informationen von anderen sozusagen „verdrängt“ werden (Ecke 2004: 325). Die Arten dieser Störungen werden außerdem in retroaktive und proaktive eingeteilt, wobei retroaktiv eine Störung durch später Erworbenes meint und proaktiv eine Störung durch früher Erworbenes (Köpke 2004: 17). Klar muss hierbei auch sein, dass nur ähnliches Material einander stören kann, beispielsweise verschiedene Sprachkenntnisse, kaum aber etwa Sprachkenntnisse und mathematische Fähigkeiten. In Bezug auf Kenntnisse in mehreren Sprachen, die einander beeinflussen, wird diese Theorie gelegentlich auch Interlanguage-Hypothese oder Cross-linguistic Influence-Hypothese genannt (Bardovi-Harlig 2010: 5), wobei letztere auch beim Erlernen einer Sprache eine Rolle spielt und in diesem Fall auch ganz allgemein den gegenseitigen Einfluss von zwei Sprachsystemen aufeinander in einem Individuum meinen kann (Kellerman & Sharwood Smith 1986: 1). Im Rahmen von Sprachkorrosion erklärt die Interference-Theorie, dass mehrere Fremdsprachen einander einerseits stören können, etwa durch Code-Switching. Andererseits können aber auch positive Effekte auftreten (Herdina & Jessner 2002: 61), wobei vermutet wird, dass Sprecher*innen mit weniger Bildung und einer geringeren kommunikativen Orientierung stärker von der negativen

Art betroffen sein können (Herdina & Jessner 2002: 104). Auch Smythe et al. (1973: 405) stellten eine ähnliche Vermutung auf, die besagt, dass ursprünglich bessere Kenntnisse weniger anfällig für Störungen von anderen Inhalten seien. Außerdem halten sie auch fest, dass Korrosion demnach kein passiver Vorgang sei, sondern durch ebendiese Konkurrenzsituation hervorgerufen wird (Smythe et al. 1973: 400). Die Verbesserungen, die sie nach den Sommerferien bei den Leistungen der Schüler*innen feststellten, könnten ebenfalls durch das Fehlen einer retroaktiven Störung in dieser Zeit bedingt sein (Smythe et al. 1973: 404). Abgesehen von zweit- und fremdsprachlicher Korrosion wurde die Interference-Theorie auch für die Erforschung von Erstsprachenkorrosion genutzt, weil die Erstsprache von einer Zweitsprache „überlagert“ wird und die beiden Sprachsysteme dadurch in Konkurrenz zueinander stehen (Isurin 2013: 320). Prinzipiell mag diese Theorie auch zumindest teilweise der Wahrheit entsprechen, jedoch herrscht in der Spracherwerbsforschung generell Konsens, dass eine Sprache zwar durchaus einen störenden Einfluss auf eine andere haben kann, es aber nicht mehr zeitgemäß ist, Sprachproduktion nur in diesem Hinblick zu betrachten (Olsen 1999: 192).

2.6 Sprachkorrosion mit Fokus auf Latein

Bisher wurde die Korrosion von Lateinkenntnissen in dieser Arbeit lediglich gestreift und der Fokus lag zumeist auf modernen, lebenden Fremdsprachen, was vor allem den Grund hat, dass Forschungsbeiträge zur Korrosion von Lateinkenntnissen bisher kaum vorhanden sind. Die einzigen Beiträge, die zu diesem Thema gefunden werden konnten, nämlich jene von Kennedy (1930), Kennedy (1932)⁷, McMahon (1946) und Geoghegan (1950), sind zudem bereits veraltet und wurden großteils in Kapitel 2.2.4 bereits kurz behandelt, da sie die Veränderung von Wissen über die Sommerferien untersuchten. Die kommenden Kapitel sollen sich nun zunächst der sogenannten „Sonderstellung“ von Latein widmen, die vor allem durch die verwendeten Unterrichtsmethoden begründet ist sowie die Tatsache, dass Latein kaum mehr zur Kommunikation genutzt wird. Danach wird genauer auf die bereits genannten Studien eingegangen, wobei hier ein anderer Blickwinkel eingenommen wird als in Kapitel 2.2.4. Aus diesen beiden Kapiteln sowie allen weiteren theoretischen Feststellungen, die an dieser Stelle bereits gemacht wurden, speist sich auch das nächste Kapitel, das versucht, mögliche Ableitungen für die Korrosion von Lateinkenntnissen aufzustellen.

⁷ Die beiden Beiträge von Kennedy (1930) und Kennedy (1932) beziehen sich auf dieselbe Studie, die er sowohl in seiner Doktorarbeit (Kennedy (1930)) und in einem Forschungsartikel (Kennedy (1932)) beschrieb.

2.6.1 Die Sonderstellung von Latein

Die sogenannte „Sonderstellung“ von Latein im Vergleich mit anderen Sprachen, die für Sprachkorrosionsstudien verwendet wurden, besteht aus zweierlei Gründen, die sich jedoch auch gegenseitig beeinflussen und aufeinander aufbauen. Einerseits ist die Sprachsituation von Latein eine andere als von sämtlichen anderen untersuchten Sprachen, sei es Englisch, Französisch oder Japanisch, da Latein als Umgangs- und Handelssprache an Bedeutung verloren hat und kaum mehr in dieser Weise genutzt wird. Latein wird häufig als „tote“ Sprache bezeichnet, was bedeuten soll, dass die Sprache nicht mehr im Alltag genutzt wird und es auch keine Personen mit lateinischer Erstsprache mehr gibt. Offiziell führt der Vatikan bekanntlich noch Latein als eine seiner Amtssprachen, jedoch ist es selbst dort faktisch bereits von Italienisch verdrängt worden. Während in sämtlichen anderen Fremdsprachen stets versucht wird, die aktuell gesprochene Form zu erlernen, d.h. Neuenglisch und Neuhochdeutsch anstatt etwa Mittenglisch und Mittelhochdeutsch, beruft sich Latein in Ermangelung einer aktuellen Form vor allem auf alte, schriftliche Sprachnormen. Daher steht bei der Beschäftigung mit Latein heutzutage hauptsächlich die Rezeption alter Schriftstücke im Fokus anstatt der Produktion neuer schriftlicher und mündlicher Inhalte. Dies mag im Vergleich mit lebenden Fremdsprachen merkwürdig erscheinen, jedoch ist diese Vorgangsweise durch den Domänenverlust von Latein begründbar. Lediglich in manchen religiösen und wissenschaftlichen Bereichen wird Latein nach wie vor regelmäßig verwendet, wobei aber auch dort vor allem in einzelnen Wörtern oder feststehenden Phrasen. Abgesehen davon kommen Personen, die in den Gebieten leben, in denen Latein früher verbreitet war, mit Latein hauptsächlich durch die Nachfolgesprachen von Latein sowie durch Fremd- und Lehnwörter in Kontakt.

Diese Entwicklung hat auch auf die Schulsituation einen Einfluss, die umgekehrt aber auch auf die Gesamtsituation wirkt. Bereits ein Blick in die aktuellen österreichischen AHS-Lehrpläne lässt deutlich werden, dass Unterricht in Latein anders angelegt ist als in lebenden Fremdsprachen, etwa Englisch oder Spanisch. Als ein didaktischer Grundsatz im Unterricht der lebenden Fremdsprachen wird dort etwa „[k]ommunikative Sprachkompetenz als übergeordnetes Lernziel“ (Lehrplan 2021: 509) genannt, wohingegen in Bezug auf Latein von „Übersetzungskompetenzen“ und „Interpretationskompetenzen“ (Lehrplan 2021: 151) gesprochen wird. Während dem Übersetzen im Lateinunterricht somit eine zentrale Rolle zukommt, ist es im Unterricht zu lebenden Fremdsprachen eher die Ausnahme und wirkt, zumindest in den niedrigeren Stufen, sogar unerwünscht: „Die Techniken der Übertragung und Übersetzung sind lediglich punktuell als Verständnis- und Lernhilfe einzusetzen; als spezielle

Lern- und Lehrziele bleiben sie dem Fremdsprachenunterricht der Oberstufe vorbehalten.“ (Lehrplan 2021: 58). Dass dieser Fokus auf das Übersetzen auch Probleme mit sich führen kann, etwa dass der Prozess oft schleppend vorangeht und das Arbeitsgedächtnis durch den Umgang mit zwei unterschiedlichen Sprachsystemen sehr gefordert wird (Kuhlmann 2018: 29), muss in diesem Zusammenhang auch beachtet werden.

In regelmäßigen Abständen wird auch in den Medien über die Nützlichkeit von Latein als Unterrichtsfach und in dem Zusammenhang auch die potenzielle Abschaffung des Faches diskutiert, etwa in einem Artikel in „Die Zeit“ von Sadigh (2020), die dem Lateinunterricht zwar auch positive Seiten abgewinnen kann, gleichzeitig aber auch Studien zitiert, die besagen, dass Französischkenntnisse beim Erlernen von spanischem Vokabular sogar nützlicher seien als Lateinkenntnisse und Personen durch Latein auch nicht besser logisch denken könnten, was als ein gängiger Mythos gilt. Wie dies bereits zeigt, wird für Lateinunterricht zumeist anders argumentiert als für das Erlernen von lebenden Fremdsprachen. Speziell Englischkenntnisse werden heutzutage sowohl in vielen beruflichen Kontexten als auch privat bereits oft als unverzichtbar gedacht und auch andere Sprachkenntnisse können ein Vorteil im Beruf oder auf Reisen sein. Für Latein hingegen stehen öfter Argumente wie das bessere Verständnis von Fremdwörtern, die Notwendigkeit eines Latinums in einem angestrebten Studium oder auch die Möglichkeit, ein besseres Verständnis für die Funktionsweise von Grammatik im Allgemeinen zu erhalten, beispielsweise auch auf Deutsch.

All diese Unterschiede zwischen den verschiedenen Fächern, die nun beschrieben wurden, lassen sich einerseits darauf zurückführen, dass die aktive Verwendung von Latein weltweit sehr gering ist. Andererseits fördert ein Lateinunterricht, der nur auf Übersetzen ausgerichtet ist, diese Entwicklung seinerseits auch, sodass die Sprache auch im Klassenzimmer nur oder zumindest fast ausschließlich im passiven Gebrauch ist, worauf auch der Lehrplan hindeutet.

2.6.2 Bisherige Studien zur Korrosion von Lateinkenntnissen

Wie bereits erwähnt sind Studien, die die Korrosion von Lateinkenntnissen erforschen, selten und zudem stammen jene wenigen, die verfügbar sind, aus den Jahren 1930-1950 und sind somit bereits veraltet. Außerdem wurden alle dieser Studien in einem US-amerikanischen Kontext durchgeführt und erforschen den Verlust von Kenntnissen lediglich über die Sommerferien hinweg (mit Ausnahme von Kennedy (1932), der auch Abstände von bis zu einem Jahr miteinbezog). Wie im vorigen Kapitel erläutert, sind Übersetzungsfähigkeiten für den Lateinunterricht von zentraler Bedeutung, weshalb es verwunderlich ist, dass Kennedy

(1932) Syntaxkenntnisse, Geoghegan (1950) passives Übersetzungsvermögen und McMahon (1946) das Vokabelwissen überprüfte, niemand von ihnen jedoch Übersetzungsfähigkeiten von einer globalen Perspektive. In keinem Fall mussten die Proband*innen selbst aktiv Übersetzungen anfertigen, sondern sowohl bei Geoghegan (1950) als auch Kennedy (1932) nur die korrekte Übersetzung auswählen, während bei McMahon (1946) überhaupt nur Vokabelwissen abgeprüft wurde. Kennedy (1932) verwendete etwa den Pressey Latin Syntax Test, der passive Übersetzungsfähigkeiten voraussetzt. Der 20-minütige Test besteht aus 33 englischen Sätzen, deren korrekte lateinische Übersetzung aus jeweils vier Möglichkeiten auszuwählen ist (Latshaw 1923: 12). Geoghegan (1950) nutzte einen ähnlichen Test, den Latin Cooperative Test, der das Verständnis lateinischer Sätze, Vokabelwissen und Grammatikkenntnisse mittels Multiple-Choice-Fragen abprüft. Während Geoghegan (1950: 218) in allen Fächern, die sie untersuchte, nur geringe Verluste feststellte, gehörten die Ergebnisse einiger Lateintests dennoch zu jenen mit den größten Verlusten bei bis zu 5%. Kennedy (1932: 144) befand, dass nach einem Jahr ohne Lateinunterricht sogar zwei Drittel seiner Proband*innen kein einziges syntaktisches Phänomen in Latein mehr kannten. Außerdem erforschte Kennedy (1932: 144) auch, welche syntaktischen Phänomene die Studierenden am besten und am schlechtesten behalten hatten. Die besten Ergebnisse erzielten die Proband*innen, die zwei Jahre Lateinunterricht gehabt hatten, unter anderem bei den Phänomenen Ablativus Absolutus, Akkusativ mit Infinitiv und Ablativus Comitativus, und die schlechtesten etwa bei den Phänomenen Ablativ Comparationis, Ablativus Causae und Genitivus Partitivus.

Diese doch drastischen Unterschiede zwischen den Ergebnissen von Kennedy (1932) und Geoghegan (1950) könnten unter anderem damit begründbar sein, dass alle von Geoghegans (1950: 73) Proband*innen katholische Schulen besuchten, wohingegen Kennedy (1932: 132) College-Student*innen der Botanik untersuchte, was dazu führen könnte, dass diese Schulen mehr Wert auf Latein legten als das untersuchte College. In diesem Sinne könnten die Schüler*innen im Vergleich zu den Studierenden beispielsweise mehr Lateinstunden gehabt haben, obwohl beide Studien die Lateinkenntnisse nach sowohl einem als auch zwei Jahren Unterricht untersuchten. Außerdem teste Geoghegan (1950) nur über das Intervall der Sommerferien hinweg, Kennedy (1932) aber auch bis zu einem Jahr nach Unterrichtsende. Dabei stellte Kennedy (1932: 135) auch fest, dass Studierende, die planten, Latein weiter zu studieren, ihre Kolleg*innen übertrafen, wozu Geoghegan (1950) keine Angaben macht. Diese Erkenntnis könnte mit einer alten Hypothese, die bereits auf den Aphasieforscher Pitres zurückgeführt wird, in Verbindung gebracht werden. Diese besagt, dass

eine Sprache, die in der aktuellen Umgebung von Nutzen ist, bewahrt wird (Pan & Gleason 1986: 202). Da Latein für diese Proband*innen eventuell bereits viel des ursprünglichen Nutzens, nämlich den Kurs zu bestehen, verloren hatte, könnten damit auch die Fähigkeiten abnehmen.

Auch McMahon (1946: 43) untersuchte so wie Geoghegan (1950) die Schüler*innen katholischer Schulen, verwendete jedoch einen selbst zusammengestellten Vokabeltest, der die Kenntnis der 200 häufigsten lateinischen Wörter, was anhand der verwendeten Lehrbücher bestimmt wurde, abprüfen sollte. Insgesamt stellte sie fest, dass der Durchschnitt der erzielten Punkte von 144,27 auf 133,63 sank (McMahon 1946: 50), fügte aber auch hinzu, dass, ähnlich wie bei Kennedy (1932: 135), die Schüler*innen, die planten, Latein nicht weiter zu lernen, etwa doppelt so viel Verlust zeigten (McMahon 1946: 56). Diese doch drastische Differenz, speziell im Hinblick auf das nur kurze dazwischenliegende Zeitintervall, scheint jedoch erklärbar, wenn bedacht wird, dass lexikalisches Wissen zumeist im Vergleich mit allen anderen Sprachfertigkeiten als der unbeständigste Teil angesehen wird (Isurin 2013: 320).

Insgesamt wird deutlich, dass sich die Ergebnisse von Korrosionsstudien zu Latein kaum von denen anderer Studien, beispielsweise zu Kenntnissen in lebenden Fremdsprachen, unterscheiden, was etwa bei Geoghegan (1950: 218-219) gut erkennbar wird, da sie dieselben Proband*innen in einer Vielzahl an Fächern testete und dabei keine nennenswerten Unterschiede feststellte. Selbst wenn sie in einzelnen Bereichen, etwa bei den Vokabelkenntnissen nach dem zweiten Lernjahr Latein, größere Verluste feststellte, fand sie bei den passiven Übersetzungkenntnissen derselben Gruppe sogar leichte Verbesserungen, weshalb die Ergebnisse der Lateintests denen anderer Fächer dennoch weitgehend ähneln. Insgesamt scheint die Korrosion von Lateinkenntnissen daher ähnlich vonstattenzugehen wie der Abbau von Sprachfertigkeiten in lebenden Fremdsprachen, wobei stets bedacht werden muss, dass sowohl der kulturelle Kontext als auch die Zeit nicht exakt mit heutigen Umständen in Österreich verglichen werden können. Die Lateintests, die Geoghegan im Jahr 1950 bei ihren Proband*innen einsetzte, wären beispielsweise für aktuelle, durchschnittliche Lateinschüler*innen in Österreich nach dem zweiten Lernjahr gewiss zu fortgeschritten. Ebenso wenig sind sie es zumeist gewohnt, von einem Satz in der Unterrichtssprache auf die korrekte Übersetzung auf Latein zu schließen, wie es der von Kennedy (1932) verwendete Latin Pressey Test verlangt. Aus diesem Grund dürfen diese Ergebnisse ebenfalls wie Studien zu lebenden Fremdsprachen nur mit großer Vorsicht in andere Zeiten und kulturelle Kontexte übertragen und generalisiert werden.

2.6.3 Theoretische Ableitungen zur Korrosion von Lateinkenntnissen

Da abgesehen von denen der bereits erwähnten Studien keine Erkenntnisse zur Korrosion von Lateinkenntnissen verfügbar sind, werden nun einige hypothetische Annahmen aufgestellt, die auf den Ergebnissen anderer Studien sowie Theorien aufgebaut sind. Wie in der Forschung bereits ausreichend etabliert ist, gelten Vokabelkenntnisse als der am stärksten von Korrosion betroffene Teil des Sprachsystems (Isurin 2013: 320), weshalb davon ausgegangen werden kann, dass dies auch bei lateinischem Vokabelwissen der Fall ist. Als beständiger hingegen könnte sich Wissen zur Vorgangsweise beim Übersetzen erweisen, etwa wenn im Schulunterricht konsequent eine spezielle Übersetzungsmethode – sei es die Konstruktionsmethode, die Pendelmethode oder eine beliebige andere – genutzt wurde. Der Grund für diese Vermutung sind Ergebnisse von Conway, Cohen und Stanhope (1991: 405-406), die besagen, dass die Proband*innen mehr Wissen, das sich für eine schematische Repräsentation besser eignete, in diesem Fall etwa Konzepte aus der kognitiven Psychologie, behalten hatten. An Namen von Forscher*innen konnten sie sich hingegen seltener erinnern. Das könnte darauf hindeuten, dass auch Wissen zum Übersetzungsvorgang stabiler sein könnte als beispielsweise das Vokabelwissen oder die Kenntnis spezieller grammatikalischer Phänomene. Basierend auf den Ergebnissen von McMahon (1946: 50) könnte vermutet werden, dass das Vokabelwissen in Latein auf ähnliche Weise abgebaut wird wie in lebenden Fremdsprachen. Ebenso ist es aber vorstellbar, dass Kenntnisse der lateinischen Vokabeln schneller abgebaut werden, da auch das Erlernen neuen Vokabulars den Schüler*innen häufig Probleme bereitet.

Aus der Tatsache, dass Latein von den Schüler*innen kaum oder sogar nie selbst produziert wird, ergibt sich das Problem von oftmals nicht ausreichender Umwälzung (Schirok 2014: 13), was bedeutet, dass es nur durch das Übersetzen lateinischer Texte kaum möglich ist, dass die Schüler*innen einem neuen Wort oft genug begegnen, um es sich erfolgreich einzuprägen (Kuhlmann 2012: 67). Folgt man der Critical Threshold-Hypothese von Neisser (1984), würde das auch bedeuten, dass es schwieriger ist, diesen Schwellenwert zu erreichen, ab dem das Wissen großteils stabil sein sollte. Außerdem unterscheidet sich die Situation, wie lateinische Vokabeln gelernt werden, möglicherweise von jener, wie andere fremdsprachliche Wörter gelernt werden. Nation (2001: 23-24) definiert einen von Wort zu Wort unterschiedlichen Lernaufwand („Learning Burden“). Dieser erhöht sich etwa, wenn das zu lernende Wort ungewöhnlich geschrieben wird, schwierige Laute oder Lautkombinationen beinhaltet oder seine Bedeutung schwer zu fassen ist. Umgekehrt ist der Lernaufwand etwa bei Lehnworten, die den Lernenden bereits vertraut sind, niedriger. Um ein Wort wirklich zu

„kennen“, ist es Nation (2001: 27) zufolge nicht genug, nur etwa eine Übersetzung nennen zu können. Stattdessen ist unter anderem auch Wissen zu möglichen Kollokationen, zur Formalität des Wortes und zu gewöhnlichen Assoziationen damit notwendig. Lateinische Vokabeln zu lernen, wird hingegen häufig lediglich damit gleichgesetzt, eine angemessene Übersetzung in die Unterrichtssprache zu kennen, was nach Nations (2001) Definition kaum als ausreichend erachtet werden kann. In diesem Sinne könnte der Erwerb auch als unvollständig gelten, wovon der Behalt der Fähigkeiten zusätzlich beeinträchtigt sein könnte (Montrul 2002: 39). Die Tatsache, dass im Lateinunterricht zumeist weniger von Nations (2001) Komponenten, die die Kenntnis eines Wortes ausmachen, gelernt werden, könnte auch dazu führen, dass die einzelnen Wörter weniger tief verarbeitet werden. Laut der Theorie, dass am besten Gelerntes am beständigsten ist (Hedgcock 1991: 44), könnte lateinisches Vokabelwissen aus dem Grund insgesamt etwas instabiler sein als andere Vokabelkenntnisse.

Das Argument, Latein gelernt zu haben nütze beim Erwerb anderer Sprachen, vor allem der romanischen Sprachen, ist wohl allseits bekannt, jedoch hat das umgekehrte Phänomen bisher weitaus weniger Aufmerksamkeit erhalten. Weltens (1988: 48), der Französischkenntnisse bei niederländischen Proband*innen überprüfte, ließ beispielsweise nur Personen zu, die maximal drei Jahre Latein gelernt hatten, um den positiven Einfluss, den Lateinkenntnisse ausüben könnten, möglichst gering zu halten. Einerseits werden andere Sprachkenntnisse in verwandten Sprachen folglich manchmal als hilfreich gegen Korrosion eingeschätzt, andererseits besagt etwa die Interference-Theorie, dass eine Information eine andere im Gedächtnis „verdrängen“ könnte (Ecke 2004: 325), was auch auf Sprachkenntnisse anwendbar ist. Auch Herdina und Jessner (2002: 61) vermuteten, dass multilinguale Kenntnisse einander positiv, aber auch negativ beeinflussen könnten. Besonders interessant ist hierbei auch die Feststellung, dass bei einer weniger starken kommunikativen Orientierung mehr Korrosion zu erwarten sei (Herdina & Jessner 2002: 104), was für Lateinkenntnisse von großer Relevanz ist, da diese, wie bereits erwähnt, nur wenig kommunikativ vermittelt werden. Ob der Behalt der Lateinkenntnisse beeinflusst wird, wenn die Proband*innen eine weitere Fremdsprache (Spanisch, Französisch oder Deutsch) erlernten, erforschte auch Kennedy (1932: 146) und urteilte schließlich, dass davon kein nennenswerter Effekt auszugehen scheint. Andererseits ist es wahrscheinlich, dass miteinander verwandte Wörter gegen Korrosion besser geschützt sind (de Groot & Keijzer 2000: 1), weshalb Kenntnisse in romanischen Sprachen einen positiven Effekt auf den – zumindest passiven – Behalt von Lateinvokabeln haben können, sodass diese zumindest korrekt erkannt, wenn vielleicht dennoch nicht abgerufen werden könnten.

Ebenso wahrscheinlich ist es auch, dass die Geschwindigkeit, mit der Proband*innen einen lateinischen Text übersetzen, nach Ende des Kontakts mit der Sprache abnimmt, was zahlreiche Studien zu anderen Sprachen bestätigen (siehe etwa Weltens & Grendel 1993). Daher gilt als weitgehend gesichert, dass durch den Verwendungsabbruch die Geschwindigkeit des Zugriffs schneller abnimmt als die Korrektheit der abgerufenen Informationen selbst (de Bot & Weltens 1995: 157). Das würde bedeuten, dass der Übersetzungsprozess langsamer vonstatten geht und dass Personen, falls ein Wörterbuch zur Verfügung steht, dieses auch häufiger benutzen müssten, wobei sich zugleich auch die Sicherheit der Verwendung desselben verringert haben könnte. Auch wenn sie folglich insgesamt eine passable Übersetzungsleistung zeigen, könnten ihre Fähigkeiten in Bezug auf die Geschwindigkeit bereits Korrosion erfahren haben.

Weiters lassen sich auch Hypothesen aufstellen, die die Korrosion von Grammatikkenntnissen betreffen. Interessanterweise stellte Kennedy (1932: 144) fest, dass der Ablativus Absolutus nach einem Jahr Lateinunterricht zu den am schlechtesten behaltenen syntaktischen Phänomenen gehörte, nach zwei Jahren Lateinunterricht jedoch zu den am besten behaltenen. Er selbst bietet dafür keine möglichen Erklärungen an, jedoch sind mehrere vorstellbar. Im Vergleich zu den anderen von ihm genannten Phänomenen ist der Ablativus Absolutus wahrscheinlich am schwierigsten zu erwerben, was dafür spricht, dass er als letztes Phänomen vermittelt wurde. Bei dieser Annahme muss jedoch auch bedacht werden, dass Kennedy (1932) US-amerikanische Proband*innen untersuchte, deren englische Erstsprache (oder zumindest Unterrichtssprache) kein ausführliches Fallsystem kennt, Latein und auch Deutsch jedoch schon. Falls der Ablativus Absolutus den Studierenden, die erst ein Jahr Unterricht erhalten hatten, tatsächlich zuletzt vermittelt worden war, könnte dies für die Regressionshypothese sprechen, sodass die Proband*innen ihr zuletzt erworbenes Wissen zuerst verloren hatten. Ebenfalls vorstellbar ist auch, dass der Critical Threshold für dieses Phänomen nach zwei Jahren bereits erreicht war, aber nach nur einem Jahr noch nicht. Ebenso könnte das wahrscheinlich häufigere Üben des Ablativus Absolutus nach zwei Jahren den Activation Threshold für dieses Element so weit gesenkt haben, dass er zum Zeitpunkt der Testungen noch niedrig war, sich nach nur einem Jahr und somit weniger Übung jedoch bereits wieder erhöht hatte.

3. Empirischer Teil

Der folgende Teil befasst sich mit der empirischen Studie, die im Rahmen dieses Masterprojekts durchgeführt wurde. Die Studie basiert auf der Literaturrecherche, die im vorhergegangenen Teil vorgestellt wurde, und versucht, einen kleinen Beitrag zu leisten, die Forschungslücke zu schließen, die sowohl in Bezug auf Korrosion von Lateinkenntnissen als auch in Bezug auf Sprachkorrosion in einem österreichischen (Bildungs-)Kontext festgestellt wurde. Somit sind die beiden Hauptteile trotz ihrer unterschiedlichen Natur keinesfalls getrennt zu betrachten, da sie aufeinander aufbauen und voneinander abhängen. Im weiteren Verlauf wird zunächst die Methodologie der Studie skizziert und ihre Durchführung beschrieben. Darauf folgen die Analyse der Resultate sowie deren Diskussion, in die speziell das aus der Literaturrecherche gewonnene Wissen einfließt, wodurch die Ergebnisse der Studie kontextualisiert werden sollen. Mehrere tabellarische Darstellungen der erhaltenen Daten dienen außerdem der Visualisierung.

3.1 Methodologie

Die Studie wurde in mehreren Phasen durchgeführt. Zunächst wurden die notwendigen Materialien erstellt, wobei bestehende Studien sowie der Usus in österreichischen Gymnasien berücksichtigt wurden. Die dadurch entstandene Aufgabenstellung wurde zunächst an einer Kontrollgruppe, bestehend aus aktuellen Schüler*innen, getestet, um zu bestätigen, dass der Schwierigkeitsgrad angemessen ist, und um einen ungefähren Vergleichswert zu erhalten. Erst als diese Stufe abgeschlossen war, wurden Personen, die der eigentlichen Zielgruppe angehörten, d.h. die vor fünf bis zehn Jahren eine österreichische AHS abgeschlossen und dort Lateinunterricht erhalten hatten, gebeten, die Aufgabe zu bearbeiten. Schließlich wurden die so gewonnenen Ergebnisse ausgewertet und in Beziehung mit Erkenntnissen aus anderen Studien gesetzt.

3.1.1 Übersetzungsauftrag

Zu den wichtigsten Materialien, die für diese Studie erstellt und verwendet wurden, zählt der Übersetzungsauftrag (siehe Appendix A). In Bezug auf dessen Erstellung waren die bereits zuvor beschriebenen, spärlich vorhandenen Studien, die sich mit Lateinkenntnissen beschäftigten, von sehr geringem Nutzen. Der Grund dafür liegt darin, dass Tests wie der Pressey Latin Syntax Test, den Kennedy (1930) verwendete, oder der Latin Cooperative Test, der bei Geoghegan (1950) zum Einsatz kam, für den österreichischen Kontext ungeeignet sind, da sie von der englischen Sprache ausgehen. Zudem erfordern derartige Tests auch die

Fähigkeit, von der Unterrichtssprache, in diesem Fall also Englisch, auf Latein zu übersetzen, was speziell im fortgeschrittenen Lateinunterricht in österreichischen Gymnasien unüblich ist. Stattdessen wird der Fokus auf das Übersetzen von lateinischen Texten in die Unterrichtssprache gelegt. Einen ähnlichen Test wie bei Kennedy (1930) oder Geoghegan (1950) zu entwickeln oder die von ihnen genutzten Testinstrumente abzuändern, wäre im aktuellen österreichischen Kontext daher unangemessen und könnte die Aussagekraft der so gewonnenen Ergebnisse negativ beeinträchtigen.

Stattdessen erschien es naheliegend, das übliche Format, das für Lateinschularbeiten in Österreich verwendet wird, zu adaptieren. Hierbei ist aktuell eine Zweiteilung in Übersetzungstext (ÜT) und Interpretationstext (IT) erforderlich, sodass die Schüler*innen insgesamt zwei separate Texte bearbeiten müssen (Leistungsbeurteilung in Latein und Griechisch 2020: 43). Der Übersetzungstext wird in zwölf Sinneinheiten eingeteilt und weiters mit jeweils sechs Checkpoints zu den Bereichen Lexik, Morphologie und Syntax versehen (Leistungsbeurteilung in Latein und Griechisch 2020: 46-47). Bei einer einstündigen Schularbeit in der Lektürephase ist das Höchstmaß der Wortanzahl bei 100 Wörtern angesetzt, wobei davon 50-70 Wörter auf den Übersetzungstext und 30-50 Wörter auf den Interpretationstext entfallen (Leistungsbeurteilung in Latein und Griechisch 2020: 44). Da die Studie dieses Masterprojekts jedoch auf die Teilnahme von Freiwilligen angewiesen war, schien es unangemessen und für die Teilnahmezahlen nachteilig, den Testpersonen so viel Zeit abzuverlangen. Aus diesem Grund fiel auch die Entscheidung, auf einen der beiden Texte, die üblicherweise bei einer Schularbeit zu bearbeiten sind, zu verzichten. In diesem Fall wurde der Interpretationstext weggelassen, da angenommen werden kann, dass es zumeist das Hauptziel des Lateinunterrichts ist, dass die Schüler*innen Übersetzungskompetenzen entwickeln. Die für einen Interpretationstext typischen Arbeitsaufgaben wurden zudem zum ersten Mal flächendeckend bei der Matura im Jahr 2014/15 verwendet (Leitfaden zur Erstellung von Schularbeiten in der Sekundarstufe 2 – Latein und Griechisch 2014: 5). Dadurch kann nicht mit Sicherheit angenommen werden, dass jene Testpersonen, die zwischen 2011 und 2014 maturiert haben, mit den Aufgabenformaten vertraut sind. Aus diesem Grund kam lediglich ein gekürzter Übersetzungstext zum Einsatz, der 60 Wörter zählte und in sieben Sinneinheiten eingeteilt und mit je drei Checkpoints aus den verschiedenen Bereichen versehen wurde. Für jede korrekte Sinneinheit sowie jeden Checkpoint war ein Punkt zu erreichen. Darüber hinaus wurden je nach der Qualität der Zielsprache null, zwei, vier oder sechs sogenannte „Stilpunkte“ vergeben, sodass insgesamt 22 Punkte erreicht werden konnten.

Weitere Kriterien für die Auswahl des Textes waren, dass keine brauchbare deutsche Übersetzung frei im Internet verfügbar sein sollte, da die Testpersonen, die vor fünf bis zehn Jahren eine AHS abgeschlossen hatten, online an der Studie teilnahmen. In einem gewissen Maß ist es hier notwendig, dass die Durchführung auf Vertrauensbasis geschieht und die Proband*innen keine verbotenen Hilfsmittel zu Rate ziehen, jedoch konnte solchen Versuchen durch die Textauswahl zusätzlich vorgebeugt werden. Darüber hinaus floss auch die Überlegung ein, die Testpersonen mit einer ihnen vermutlich bekannten Geschichte zu konfrontieren, sodass sie auch ihr Hintergrundwissen, das sie beispielsweise im Lateinunterricht, aber auch in anderen Kontexten erworben hatten, verwenden konnten.

Anhand dieser Überlegungen wurde ein Abschnitt zu Romulus und Remus aus Charles François Lhomonds (1796: 3) *De Viris Illustribus Urbis Romae, a Romulo ad Augustum* ausgewählt. Es handelt sich dabei um den Beginn des Werkes, der die Überschrift „Romani Imperii Exordium“ trägt. Dieser Text wurde leicht gekürzt und wo notwendig mit Anmerkungen versehen. Außerdem wurde die Rechtschreibung an klassische Normen angepasst, sodass beispielsweise „major“ zu „maior“ umgewandelt wurde. Auch die Angemessenheit des Schwierigkeitsgrades des Textes wurde berücksichtigt, sodass sich der gewählte Textabschnitt ungefähr auf Maturaniveau befindet. Dies zu bestätigen war einerseits ein Zweck der Kontrollgruppe, andererseits finden sich Texte von Lhomond bereits in manchen gängigen Lateinlehrbüchern, beispielsweise in *Medias in Res!* 5-6 (2013: 178) und in *Medias in Res!* 7 (2018: 86-94), was auch ein Hinweis darauf sein könnte, dass es sich hierbei um ein Niveau handelt, das Schüler*innen gut bewältigen können sollten. Schließlich wurde die Bearbeitungszeit auf 20 Minuten begrenzt. Die Wahl von 20 Minuten hatte einerseits pragmatische Gründe, da Freiwilligen nicht unbegrenzt Zeit abverlangt werden kann, andererseits wurde das Zeitlimit gesetzt, um eine potenzielle Geschwindigkeitsabnahme im Übersetzungsvorgang feststellen zu können. Häufig befanden Studien, dass die Zugriffsgeschwindigkeit auf gelerntes Wissen zuerst abnehme (siehe etwa de Bot & Weltens (1995: 157) und Russell (1999: 128)) und ebenso, dass das Fehlen eines Zeitlimits die Ergebnisse daher positiv beeinflusst haben könnte (Weltens 1988: 93).

3.1.2 Fragebogen

Abgesehen von dem Übersetzungstext wurde auch ein Fragebogen entwickelt, den die Proband*innen ausfüllen sollten (siehe Appendix B⁸). Dieser wurde auf der Basis von

⁸ Da der Fragebogen online über den Dienst „Google Forms“ verfügbar war, wurde keine Print-Version verwendet. Die Darstellung im Anhang weicht somit in geringem Maß von jener ab, die für die Proband*innen online verfügbar war.

Forschungsergebnissen ähnlicher Studien gestaltet. Beispielsweise wurde nach dem Maturajahrgang und dem Ausmaß des Kontakts mit Latein nach Schulabschluss gefragt, da zahlreiche Studien (siehe etwa Abbasian & Khajavi (2011) oder Custers & ten Cate (2011)) festgestellt haben, dass Korrosion vom Abstand zum letzten Kontakt mit dem jeweiligen Material beeinflusst wird. Weiters sollten die Proband*innen angeben, wie viele Jahre Lateinunterricht sie gehabt hatten, wie sehr sie sich zu Schulzeiten für Latein interessiert hatten und wie ihre Lateinnoten über ihre gesamte Schullaufbahn hinweg gewesen waren. Der Grund für diese Fragen besteht darin, dass das ursprünglich erreichte Level in mehreren Studien (beispielsweise bei Bahrick & Hall (1991)) als ein entscheidender Faktor für das Ausmaß der Korrosion eingeschätzt wurde. Deshalb könnten Unterschiede bei der Anzahl der Lernjahre und bei den erhaltenen Noten, die das Niveau des Erwerbs darstellen sollen, auch hier mit Differenzen in Bezug auf die Qualität der Übersetzungen zusammenhängen.

Das Interesse für Latein zu Schulzeiten zielt hingegen vor allem auf den Faktor der Motivation, dem bisher meist nur ein geringer Einfluss zuerkannt wurde (siehe etwa Hansen (2011) und Custers & ten Cate (2011)). Auch weitere Fremdsprachenkenntnisse wurden abgefragt, speziell Englischkenntnisse sowie Kenntnisse romanischer Sprachen, da beispielsweise gute Spanischkenntnisse durch die Verwandtschaft mit Latein eine gewisse Hilfe beim Erkennen lateinischer Vokabeln bieten könnten. Diese Vermutung ist auch mit Hinblick auf Hansens (2011: 120-121) Studie interessant, da sie feststellte, dass Kenntnisse von Sprachen, die von der eigenen Erstsprache weiter entfernt waren, schneller abnahmen. Aus diesem Grund könnten Fremdsprachen, die eine Verwandtschaft aufweisen, einander gegenseitig beeinflussen, was ihre Korrosion betrifft.

Abgesehen davon sollten die Proband*innen auch die Lehrperson, die sie in Latein unterrichtet hatte, bewerten. Dies ist eine eher ungewöhnliche Aufforderung in vergleichbaren Studien, begründet sich aber darin, dass erwiesen ist, dass das eigene Verhältnis zur Lehrkraft auf den Erwerb von Fähigkeiten großen Einfluss nehmen kann. Speziell Schüler*innenzentriertheit und leidenschaftliches Unterrichten sind für den Lernerfolg ausschlaggebend (Hattie & Zierer 2019: 95-96). Das legt nahe, dass die Beziehung zur Lehrkraft auch bei Korrosion, die gelegentlich als Umkehrung des Erwerbsprozesses gedacht wird, eine Rolle spielen könnte. Um solche eventuellen Zusammenhänge offenzulegen, sollten die Testpersonen ihre ehemaligen Lehrpersonen anhand mehrerer Likert-Skalen bewerten. Zur Auswahl standen einige Adjektive, die für gewöhnlich benutzt werden, um Lehrkräfte zu charakterisieren, beispielsweise „streng“, „zugänglich“ und „fachlich kompetent“.

Die meisten der zuvor beschriebenen Fragen waren geschlossener Art. In Bezug auf die Art des Kontakts mit Latein nach Schulabschluss wurden die Proband*innen jedoch aufgefordert, frei in ein Textfeld zu schreiben. Zuletzt sollten die Proband*innen angeben, welches Wörterbuch sie bei der Übersetzung verwenden würden. Diese Frage diente dazu, eine gewisse Verbindlichkeit zu schaffen, nur das angegebene Wörterbuch zu nutzen anstatt nicht erlaubte Internetressourcen, Grammatiken, etc. Da vermutet wurde, dass mehrere mögliche Proband*innen über kein Print-Wörterbuch verfügen würden, wurde auch die Bearbeitung des Textes mit der Online-Ausgabe des Pons-Wörterbuchs gestattet. Die Wahl des Wörterbuchs angeben zu lassen, hatte auch den Zweck, mögliche Fehler, die von der Verwendung dieser Online-Ausgabe herrühren könnten, erklären zu können. Der Fragebogen war online verfügbar und die Bearbeitung hatte kein Zeitlimit.

3.1.3 Weitere Materialien

Abgesehen von diesen zweifelsohne wichtigsten Materialien kamen auch Bewertungsblätter, Schüler*inneninformationsblätter sowie ein Werbepost für die Studie zum Einsatz. Die Bewertungsblätter wurden anhand der zuvor beschriebenen Kriterien erstellt. Sie inkludierten alle sieben Sinneinheiten, die Checkpoints der verschiedenen Bereiche sowie eine Kategorie zur Qualität in der Zielsprache, wie es bei aktuellen Schularbeiten im Lateinunterricht üblich ist (Leistungsbeurteilung in Latein und Griechisch 2020: 50). Für jede teilnehmende Person, sowohl aus der Kontroll- als auch aus der Experimentalgruppe, wurde ein Blatt ausgefüllt (für Beispiele siehe Appendix D). Weiters waren Schüler*inneninformationsblätter (siehe Appendix E) notwendig, um die Schüler*innen über das Projekt und die Verwendung ihrer Übersetzungen in Kenntnis zu setzen. Von den Schüler*innen wurden keine Daten erhoben, lediglich ihre Übersetzungen wurden gesammelt. Der Aufruf, an der Studie teilzunehmen, wurde sowohl an persönliche Kontakte weitergeleitet als auch in Facebook-Gruppen verbreitet, um genügend Testpersonen zu finden, die alle Kriterien erfüllten. Um potenzielle Proband*innen auf das Projekt aufmerksam zu machen und ihnen erste Informationen zu geben, wurde ein Informations-Post zusammengestellt (siehe Appendix F). Dieser inkludierte auch die Information, dass unter allen interessierten Teilnehmer*innen ein Museumsbesuch verlost wurde, was die Teilnahmebereitschaft steigern sollte.

3.1.4 Durchführung: Kontrollgruppe

Nach der Erstellung der zuvor präsentierten Materialien wurden die jeweiligen Unterlagen zuerst von der Kontrollgruppe, d.h. aktuellen Schüler*innen, bearbeitet, und erst nach der

Auswertung dieser Ergebnisse von der Experimentalgruppe, d.h. Personen, die vor 5-10 Jahren ihren 4- oder 6-jährigen Lateinunterricht an einer AHS abgeschlossen hatten. Um das Niveau der durchschnittlichen Übersetzungsfähigkeiten nach Abschluss eines österreichischen Gymnasiums abzubilden, wurden zwei Klassen, die aktuell die 12. Schulstufe (8. Klasse AHS) besuchten, ausgewählt. Dabei war das Ziel, eine Gruppe der Langform (sechsjähriges Latein) und eine Gruppe der Kurzform (vierjähriges Latein) zu testen. Weiters sollten die beiden Gruppen nicht derselben Schule bzw. derselben Region entstammen, um etwaigen externen Einflüssen wie eventuellen Stadt-Land-Unterschieden bestmöglich entgegenzuwirken. Dennoch ist dabei zu bedenken, dass die Reliabilität bei der Verwendung einer so geringen Proband*innenzahl begrenzt ist, was nicht nur für die Ergebnisse der Kontrollgruppe gilt, sondern für das gesamte Forschungsprojekt. Als L6-Gruppe wurde eine Klasse aus einer AHS im Nordburgenland ausgewählt; die L4-Gruppe kam aus einer AHS in Wien. In der L6-Gruppe nahmen 16 Schüler*innen teil, während die L4-Gruppe 18 Schüler*innen zählte. Mit der Durchführung der Untersuchung wurden die jeweiligen Lehrkräfte betraut. Sie achteten darauf, dass das Zeitlimit nicht überschritten wurde und dass die Schüler*innen keine unerlaubten Hilfsmittel benutzten oder voneinander abschrieben. Die Übersetzungen der L6-Gruppe wurden im Oktober 2021 angefertigt, die Übersetzungen der L4-Gruppe im November. Der Grund für diese Verzögerung lag daran, dass zunächst eine andere L4-Gruppe aus Wien ausgewählt worden war, deren Übersetzungen sich jedoch als nicht verwendbar erwiesen. Die Schüler*innen hatten die Aufgabe sichtlich nicht ernst genommen, was sich darin zeigte, dass sie wenig bis nichts übersetzten, thematisch Unpassendes auf die Abgabebblätter schrieben und in ihren – großteils spärlichen – Übersetzungen unangemessenes Vokabular nutzten (etwa „Imposter“ und „legen-wait for it-dary“). Aus diesem Grund musste eine zweite L4-Gruppe untersucht werden.

Die Abgaben der Schüler*innen wurden zur Identifizierung als N1-N16 (L6-Gruppe) und A1-A18 (L4-Gruppe) nummeriert. Anschließend wurden die Übersetzungen mittels des zuvor erstellten Beurteilungsblattes bewertet. Wie bereits erwähnt, erhielten die Schüler*innen den Arbeitsauftrag und das Informationsblatt, jedoch keinen Fragebogen, da einige der Fragen auf die Kontrollgruppe nicht zutrafen, etwa die Frage nach dem Maturajahr und dem Kontakt mit Latein in der Zeit danach. Weiters konnten bei mehreren Fragen für alle Schüler*innen einer Klasse dieselben Antworten angenommen werden, beispielsweise was die weiteren in der Schule erworbenen Fremdsprachenkenntnisse, die L4- oder L6-Zugehörigkeit sowie die Art des verwendeten Wörterbuchs betraf. Die L6-Gruppe lernte neben Latein bereits im achten Jahr Englisch und im vierten Jahr Italienisch und verwendete als Wörterbuch den Stowasser; die L4-

Gruppe lernte im achten Jahr Englisch und im sechsten Jahr Französisch und verwendete ebenfalls den Stowasser.

3.1.5 Durchführung: Experimentalgruppe

Nachdem die Übersetzungen der Kontrollgruppe gesammelt und ausgewertet worden waren, wurden der Fragebogen und der Übersetzungsauftrag für die Experimentalgruppe zur Verfügung gestellt. Mittels des Informations-Posts wurden potenzielle Teilnehmer*innen auf die Studie aufmerksam gemacht. Für die Teilnahme mussten Interessierte mehrere Kriterien erfüllen, die zu beachten aber ihrer eigenen Verantwortung überlassen war. Um für die Studienteilnahme in Frage zu kommen, mussten die Proband*innen eine österreichische AHS vor fünf bis zehn Jahren (d.h. in den Maturajahrgängen 2011-2016) mit der Reifeprüfung abgeschlossen haben und dort auch 4- oder 6-jährigen Lateinunterricht erhalten haben. Außerdem wurden Personen, die nach Schulabschluss noch an einer Hochschule Latein studierten, explizit von der Studie ausgeschlossen, um das Ergebnis nicht zu verfälschen, da diese Personen mit großer Wahrscheinlichkeit intensiver mit Latein Kontakt gehabt hatten und dieser weniger weit zurücklag. Alle Personen, auf die diese Kriterien zutrafen, waren zur Teilnahme eingeladen. Die Information zu dieser Studie verteilte ich sowohl an persönliche Kontakte, von denen ich wusste, dass sie für die Teilnahme qualifiziert waren, als auch über Facebook-Gruppen, von denen anzunehmen war, dass zahlreiche Mitglieder die Kriterien erfüllen würden.

Wie bereits erwähnt, musste einiges der Eigenverantwortung der Teilnehmer*innen überlassen werden, da die Studie online stattfand. Dadurch kann auch erklärt werden, dass wesentlich mehr Personen einen ausgefüllten Fragebogen einreichten, nämlich insgesamt 71, während die Anzahl der eingereichten Übersetzungen mit 56 deutlich darunter lag. Ein Grund für diesen große Differenz zwischen den beiden Teilen der Studie kann sein, dass der Fragebogen in wenigen Minuten ausgefüllt werden konnte, die gewissenhafte Bearbeitung des Übersetzungsauftrags jedoch bis zu 20 Minuten in Anspruch nahm, was die Bereitschaft für eine vollständige Teilnahme eventuell senkte. Solche unvollständigen Bearbeitungen mussten in der weiteren Folge von der Auswertung ausgeschlossen werden. Dies traf auch auf eine Übersetzung zu, der kein Fragebogen zugeordnet werden konnte. Von den übrigen 55 Übersetzungen konnten noch drei weitere nicht miteinbezogen werden, da erkennbar war, dass sie von derselben Person eingereicht worden waren. Die Übersetzungen wiesen größere Ähnlichkeiten auf, als durch Zufall wahrscheinlich wäre, wurden direkt nacheinander abgegeben und wurden dabei zunehmend länger, was nahelegt, dass diese Person das Zeitlimit

überschritt, um den Text zu Ende zu übersetzen. Nach Ausschluss dieser Abgaben reduzierte sich die Anzahl der Proband*innen auf 52, von denen sowohl eine Übersetzung als auch ein Fragebogen vorhanden war, wobei in einem Fall auch eine leer abgegebene Übersetzung mitgezählt wird.

3.2 Analyse

Die Analyse gliedert sich in mehrere Teile, da sowohl die Ergebnisse der Fragebögen als auch der Übersetzungen der Kontroll- und der Experimentalgruppe analysiert werden müssen. Das Ziel dieses Abschnitts ist, die einzelnen Resultate zu präsentieren und miteinander in Beziehung zu setzen, bevor sie anschließend in der Diskussion auch mit den Forschungsergebnissen anderer Studien verglichen werden.

3.2.1 Fragebogen

In den 52 ausgefüllten Fragebögen, die für diese Studie verwendet werden konnten, zeigen sich insgesamt einige klare Tendenzen über den Großteil der einzelnen Abgaben hinweg, jedoch auch teilweise größere Unterschiede zwischen den individuellen Fragebögen. Die Zugehörigkeit zu den einzelnen Maturajahrgängen 2011-2016 ist annähernd ausgewogen, mit der Ausnahme des Jahrgangs 2011, aus dem nur drei Personen teilnahmen (5,8%). Auf alle anderen Jahrgänge entfiel eine Teilnahmezahl zwischen rund 13 und 26%, wobei der Jahrgang 2013 mit 26,9% am besten vertreten war, gefolgt von dem Jahrgang 2015 mit 23,1%. Die Unausgewogenheit in Bezug auf das Maturajahr 2011 muss selbstverständlich auch beachtet werden, wenn versucht wird, verschiedene Jahre miteinander zu vergleichen. Ausgeglichenere zeigen sich die Antworten auf die Frage, ob in Latein auch maturiert wurde. Hierbei antworteten 28 Personen, nicht in Latein maturiert zu haben, wohingegen die übrigen 24 Personen die Reifeprüfung in Latein mündlich oder schriftlich oder sowohl mündlich als auch schriftlich bestritten, wobei auf jede dieser drei Varianten mit 15,4% derselbe Prozentsatz entfiel. Repräsentativ für alle Schüler*innen, die Lateinunterricht hatten, scheint dieses Ergebnis kaum zu sein, ebenso wenig wie einige andere Ergebnisse des Fragebogens, etwa, dass 34 Personen angaben, sechsjähriges Latein gehabt zu haben, sodass auf vierjähriges Latein mit 17 Personen deutlich weniger Teilnehmer*innen entfielen. Eine Person gab auch an, durch eine Schulstufenwiederholung sieben Jahre lang Latein gelernt zu haben. Der Realität in den Schulen entspricht dies wohl kaum, da L4 tendenziell von mehr Gymnasien angeboten wird als L6. Auch die Angabe der Lateinnoten spiegelt wider, dass eine solche Studie vor allem Personen anspricht, die ein gewisses Interesse an Latein haben. Die am häufigsten angegebene

Noteneinschätzung war 1-2 (44,2%), gefolgt von 2-3 (32,7%). Auf den Notenbereich 3-4 entfielen lediglich 3,8% und auf 4-5 9,6%. Die übrigen 9,6% gaben an, ihre Noten hätten stark variiert. Die Tatsache, dass somit mehr als 75% aller Proband*innen gute oder sehr gute Noten angaben, mag überraschend oder auch unglaublich wirken, jedoch bekräftigen die Forschungsergebnisse von Bahrick, Hall und Da Costa (2008), dass Noteneinschätzungen nach mehreren Jahren durchaus Glaubhaftigkeit besitzen, speziell in Bezug auf sehr gute und sehr schlechte Leistungen. Außerdem fragten Bahrick, Hall und Da Costa (2008) nach einzelnen Noten, wohingegen diese Studie nur eine holistische Einschätzung von den Testpersonen verlangte, was die Vertrauenswürdigkeit der Einschätzungen zusätzlich steigern könnte. Ebenfalls überdurchschnittlich, wobei nicht in gleichem Maße auffällig, fielen die Ergebnisse in der Rubrik „Interesse an Latein zu Schulzeiten“ aus. Die am häufigsten gewählte Option war „mäßig“ mit 32,7%, gefolgt von „sehr groß“ mit 23,1% und „eher gering“ mit 21,2%. Auf die übrigen Optionen entfielen 13,5% („eher groß“) und 9,6% („sehr gering“); letzteres stellt zugleich auch den niedrigsten Prozentsatz für diese Antwortoptionen dar.

In Bezug auf die fremdsprachlichen Kenntnisse, die die Proband*innen anzugeben gebeten wurden, bekundeten 43 Personen (82,7%), in der Schule mindestens eine romanische Sprache (Italienisch, Spanisch oder Französisch) gelernt zu haben, was eine große Mehrheit darstellt. Englisch hatten ausnahmslos alle Proband*innen gelernt. Abgesehen davon gaben auch zwei Personen an, Unterricht in Altgriechisch gehabt zu haben. Im Übersetzungsauftrag, den die Testpersonen bearbeiteten, könnten Kenntnisse romanischer Sprachen oder Englisch bei der Herleitung mehrerer Vokabeln helfen, etwa bei „maior“ (siehe „mayor“ (Spanisch); „maggiore“ (Italienisch)), „lingua“ (siehe „lingua“ (Spanisch); „lingua“ (Italienisch); „langue“ (Französisch)) oder „filios“ (siehe „figlio“ (Italienisch); „fils“ (Französisch)). Um umfassend und merkbar von diesen Kenntnissen profitieren zu können und auch schwierigere Wörter erschließen zu können, etwa „edidit“, kann jedoch angenommen werden, dass zumindest mittlere Kenntnisse der jeweiligen Fremdsprache notwendig sind. Insgesamt gab nur eine Person Englischkenntnisse unter dem mittleren Niveau an, der Großteil (76,9%) sogar gute Kenntnisse. Mittlere oder gute Kenntnisse bekundeten 12 Personen für Italienisch, 13 für Französisch und 12 für Spanisch, was ein ausgewogenes Verhältnis darstellt. Die Angaben zu Rumänisch- und Portugiesischkenntnissen sind jedoch größtenteils vernachlässigbar, da nur zwei Personen mindestens mittlere Rumänischkenntnisse angaben und eine Person gute Portugiesischkenntnisse.

Teilweise gemischt zeigten sich die Bewertungen der ehemaligen Lateinlehrer*innen. Der fachlichen Kompetenz stellten die Proband*innen ein erfreuliches Zeugnis aus, da 44

Personen (84,6%) ihre ehemalige Lehrperson als sehr kompetent befanden und weitere sieben als eher kompetent. Eine klare Tendenz zeigten auch die Antworten auf die Frage, wie chaotisch die Lehrkraft gewesen sei. 44 Personen (84,6%) sagten aus, ihre Lehrer*innen seien gar nicht oder eher nicht chaotisch gewesen. Die Angaben zu Strenge, Langweiligkeit und Zugänglichkeit sind hingegen stärker durchmischt. Es lässt sich jedoch die Tendenz feststellen, dass die Lateinlehrer*innen als mäßig streng bewertet wurden (75% der Proband*innen wählten die Optionen „eher nicht streng“ oder „eher streng“). Wie langweilig die Proband*innen ihre Lehrpersonen empfunden hatten, deckte sich nicht mit dem gängigen Klischee, da 67,3% sie als eher nicht langweilig oder gar nicht langweilig einstufen. Auch die Zugänglichkeit wurde eher hoch bewertet; 73,1% Personen wählten die Optionen „eher zugänglich“ oder „sehr zugänglich“.

Einen interessanten Gegensatz zu einigen zuvor beschriebenen Ergebnissen, die besagen, dass ein überdurchschnittlich großer Teil der Befragten etwa gute Lateinnoten und großes Interesse an der Sprache angab, stellt die Frage nach dem Kontakt mit Latein nach Schulabschluss dar. Obwohl, wie zuvor erwähnt, ein beträchtlicher Anteil gute Noten erzielte und Interesse bekundete, gaben 88,4% an, in der Folge gar keinen oder nur geringen Kontakt mit der Sprache gehabt zu haben. Lediglich 5,8% (jeweils drei Personen) gaben mäßigen oder ausgeprägten Kontakt an. In einem offenen Textfeld wurden die Proband*innen aufgefordert, zu beschreiben, wie sie mit Latein in Berührung gekommen waren. 32 Personen (61,5%) gaben an, dass Latein in ihrem Studium relevant sei, beispielsweise für Fachbegriffe, was die häufigste Antwort darstellte. Neun Proband*innen (17,3%) sagten auch aus, dass sie entweder Nachhilfe in Latein gäben oder gegeben hätten oder Geschwister beim Lernen unterstützt hätten. Der übrige Kontakt schien von eher sporadischer Natur zu sein und inkludierte beispielsweise „Besuch im Vatikan“, „Urlaub – übersetzen alter Tafeln“ und „engen Kontakt mit Lateinstudent*innen“.

Auch das Vertrauen, das die meisten Testpersonen in ihre aktuellen Lateinkenntnisse hatten, war geringer, als manche zuvor präsentierten Ergebnisse vermuten lassen könnten. 25% aller Teilnehmer*innen gaben an, einen lateinischen Text auf Maturaniveau „überhaupt nicht“ übersetzen zu können, weitere 55,8% wählten „eher nicht“. Nur 5,8% waren sich sicher, diese Aufgabe bewältigen zu können, und 13,5% meinten, es „eher schon“ zu können. Dieses Ergebnis mag überraschend wirken, ist jedoch bei Korrosionsstudien durchaus üblich, wie beispielsweise Conway, Cohen und Stanhope (1991: 408) oder Hansen (2001: 63) zeigen. Es ist daher durchaus plausibel, dass die tatsächlichen Ergebnisse, die die Proband*innen bei den Übersetzungen erzielten, ihre Selbsteinschätzung übersteigen könnten. Die letzte Frage nach

der Art des Wörterbuchs, das sie benutzen würden, beantwortete die Mehrheit (51,9%) damit, die Online-Ausgabe des Pons verwenden zu wollen, gefolgt von 44,2%, die den Stowasser nutzten. Die beiden Proband*innen, die in dieser Auswertung noch nicht inkludiert sind, gaben an, kein Wörterbuch zu verwenden. Eine dieser Personen begründete dies damit, dass sie zuerst die Übersetzung abgeschlossen und erst anschließend den Fragebogen bearbeitet habe.

3.2.2 Kontrollgruppe

Die Kontrollgruppe teilt sich in eine L4- und eine L6-Gruppe, die sich jeweils aus Schüler*innen der 12. Schulstufe aus zwei verschiedenen Gymnasien zusammensetzen. Diese sollen auch kurz getrennt behandelt werden, bevor sie schließlich zusammengeführt werden und so die Kontrollgruppe und deren allgemeine Ergebnisse repräsentieren.

Die Gruppe, die im sechsten Jahr Latein lernte, zählte 16 Schüler*innen. Auffällig ist zunächst, dass 11 von diesen den Text zu Ende übersetzten, wohingegen die Texte der übrigen Schüler*innen klare Spuren von Zeitmangel zeigten. Häufig brachen die Übersetzungen mitten im Satz ab, vereinzelt sogar inmitten eines Wortes; beispielsweise schrieb eine Person „Die Wölfin, die vom Ge“. Von den fünf Schüler*innen, die den Text nicht beenden konnten, hatten jedoch nur zwei den letzten Satz nach den vorgegebenen 20 Minuten noch nicht erreicht. Wenn die Bestehensgrenze bei mindestens 50% gesetzt wird, wie es im Schulkontext zumeist üblich ist, d.h. bei 22 erreichbaren Punkten bei mindestens 11, ergibt sich in dieser Gruppe, dass nur eine Person diese Grenze mit 10 Punkten knapp nicht erreichte. Die höchste Punktezahl, die in dieser Gruppe erreicht wurde, liegt bei 19 Punkten. Dieser Wert wurde zweimal erzielt. Insgesamt liegt der durchschnittlich erreichte Wert bei 14,4 Punkten. Der am häufigsten erzielte Punktwert, der viermal erreicht wurde, ist 12.

Die zweite Gruppe war mit 18 Schüler*innen etwas größer und lernte im vierten Jahr Latein. Von diesen Personen übersetzten zehn den vollständigen Text, die übrigen acht schienen wie schon in der L6-Gruppe Zeitprobleme gehabt zu haben. Drei dieser acht Proband*innen waren nach 20 Minuten in ihrer Übersetzung jedoch bereits beim letzten Satz angekommen. Die Bestehensgrenze, d.h. mindestens 11 Punkte, erreichten 11 Schüler*innen. Der höchste erzielte Wert war 18 Punkte und der niedrigste 4. Dieses schlechteste Ergebnis begründet sich speziell auch dadurch, dass die Person sehr lückenhaft übersetzt und nur drei vollständige Sätze formuliert hatte, jedoch finden sich unter den Abgaben auch mehrere Übersetzungen mit nur unwesentlich besseren Ergebnissen, obwohl diese Proband*innen den Großteil des Textes zu übersetzen versucht hatten. Die durchschnittlich erzielte Punktezahl beläuft sich auf 11,2 und liegt damit nur knapp über der Bestehensgrenze. Wie schon in der L6-

Gruppe war der am häufigsten erreichte Wert 12 Punkte mit drei Abgaben, die diese Punktezahl erhielten.

Wenn diese beiden Untergruppen nun zur größeren Kontrollgruppe zusammengeführt werden, zeigen sich einige deutliche Differenzen. Es ergibt sich ein Durchschnittswert von 12,7 Punkten, der von den Schüler*innen erreicht wurde. Am häufigsten erreicht wurde die Punktezahl 12, nämlich siebenmal. Den vollständigen Text übersetzten überdies 21 der insgesamt 34 Schüler*innen, was 61,8% entspricht. „Bestanden“ wurde von 26 Personen, d.h. von 76,5% aller Proband*innen der Kontrollgruppe. Die folgende Tabelle dient als Zusammenfassung der präsentierten Ergebnisse.

	L6-Gruppe	L4-Gruppe	Gesamt
vollständige Übersetzung	68,8%	55,6%	61,8%
Bestehensgrenze erreicht	93,8%	61,1%	76,5%
Mittelwert	14,4	11,2	12,7
Modus	12	12	12

***Tabelle 1.** Zusammenfassung der Ergebnisse der Kontrollgruppe*

Im direkten Vergleich der beiden Gruppen zeigen sich somit klare Leistungsunterschiede. Die Gründe dafür können vielfältig sein und etwa mit individuellen Charakteristika der Schüler*innen oder mit dem Unterricht, den sie erhalten haben, zusammenhängen. Darüber hinaus muss selbstverständlich beachtet werden, dass die Gruppe, deren Ergebnisse besser waren, bereits zwei Jahre länger Lateinunterricht gehabt hatte. Den exakten Grund für diese Differenz zu determinieren, ist jedoch nicht möglich. Ebenfalls sollen hier keine Generalisierungen getroffen werden, da die Proband*innengruppe dafür zu klein ist.

3.2.3 Experimentalgruppe

Auch die Experimentalgruppe setzt sich selbstverständlich aus mehreren kleineren Untergruppen zusammen, wie zum Beispiel aus einer L4- und einer L6-Gruppe, jedoch wird sie zunächst als eine Einheit betrachtet, um einen allgemeinen Eindruck zu bieten, bevor die Gruppe in den nächsten Abschnitten auf mehrere Arten in Untergruppen aufgeteilt wird, um eine detailliertere Analyse zu ermöglichen. Bei der Betrachtung der Experimentalgruppe im Allgemeinen zeigt sich, dass von 52 Personen 30 den Text bis zum Ende übersetzten, was 57,7% entspricht. Dieser Wert liegt somit insgesamt etwas unter dem der Kontrollgruppe (61,8%), gemessen an der L4-Gruppe (55,6%) allein zeigt sich jedoch, dass die

Experimentalgruppe öfter zu Ende übersetzte. Dass zahlreiche Proband*innen keine vollständige Übersetzung abgaben, könnte einerseits wie bei der Kontrollgruppe mit dem Zeitlimit zusammenhängen, jedoch nannten manche Testpersonen auch andere Gründe für ihre unvollständigen Abgaben, etwa „sorry ich kann nichts mehr :D“ oder „ich gebe auf“. Dass der Prozentsatz der beendeten Übersetzungen in der Experimentalgruppe höher ist als in der L4-Gruppe, könnte wiederum damit zusammenhängen, dass dieses Forschungsdesign Personen, die einen stärkeren Bezug zu Latein haben, stärker anzieht. Darüber hinaus ist es beispielsweise auch möglich, dass die Experimentalgruppe, in der 51,9% aller Teilnehmer*innen die Online-Ausgabe des Pons nutzten, dadurch im Vorteil war, da die unterschiedliche Wahl des Wörterbuchs mitunter auch die Geschwindigkeit beim Nachschlagen beeinflusst haben könnte. Mindestens 11 Punkte oder mehr erreichten 27 Personen der Experimentalgruppe, was somit 51,9% entspricht. Im Vergleich zur Kontrollgruppe zeigt sich auch eine größere Spannweite bei den erreichten Punktezahlen, die sich von 0 bis 21 Punkte erstreckte, wobei die Person, die 0 Punkte erreichte, keine Übersetzung einreichte. Dennoch wurden auch zahlreiche Übersetzungen abgegeben, die nur einige wenige Punkte bekamen, jedoch vollständig oder beinahe vollständig waren. Die durchschnittliche Punktezahl beträgt 10,5 und liegt somit einen halben Punkt unter der Bestehensgrenze und etwas mehr als zwei Punkte unter dem Mittelwert der Kontrollgruppe (12,7). Der Modus der Experimentalgruppe ist 11 Punkte, was von sechs Proband*innen erreicht wurde, gefolgt von den Punktezahlen 5, 8 und 12, die jeweils fünfmal erzielt wurden. Die bisherigen Ergebnisse können wie folgt zusammengefasst werden.

	Kontrollgruppe	Experimentalgruppe
vollständige Übersetzung	61,8%	57,7%
Bestehensgrenze erreicht	76,5%	51,9%
Mittelwert	12,7	10,5
Modus	12	11

Tabelle 2. Zusammenfassung der Ergebnisse der Kontroll- und Experimentalgruppe

Wenig überraschend zeigt diese Zusammenfassung, dass die Werte der Experimentalgruppe hinter jenen der Kontrollgruppe in jedem untersuchten Bereich zurückblieben. Gleichzeitig fällt aber auch auf, dass die Kontrollgruppe prozentuell öfter die Bestehensgrenze erreichte, jedoch nicht bis zum Ende übersetzte, wohingegen die Experimentalgruppe seltener die Bestehensgrenze erreichte als sie vollständige Übersetzungen aufwies. Unter den

Übersetzungen der Schüler*innen befinden sich zwei, die den vollständigen Text übersetzten, aber trotzdem weniger als 11 Punkte erzielten, was somit 5,9% aller Schüler*innen entspricht. Dieser Wert ist in der Experimentalgruppe bei 11,5% deutlich höher, da sechs Personen der insgesamt 52 alles übersetzten, jedoch nicht bestanden. Ein potenzieller Grund für diese Differenz könnte das niedrige Vertrauen der Proband*innen der Experimentalgruppe in ihre Fähigkeiten sein – wie bereits erwähnt, gaben 80,9% an, einen lateinischen Text „überhaupt nicht“ oder „eher nicht“ übersetzen zu können. Durch diese Ausgangssituation könnte es sein, dass einige Proband*innen kein Vertrauen in ihre Fähigkeiten, Details übersetzen zu können, hatten, weshalb sie sich eher am Gesamtsinn zu orientieren versuchten. Dadurch könnte sich ergeben, dass sie zwar vollständig, jedoch inkorrekt oder zumindest ungenau übersetzten, weshalb sie in weiterer Folge auch nicht mindestens die Hälfte der Punkte erzielen konnten.

3.2.3.1 Abschlussjahr

Nach der allgemeinen Analyse aller Testpersonen aus der Experimentalgruppe wird im Folgenden versucht, eine detailliertere Darstellung zu bieten, indem die Gruppe anhand einzelner Faktoren neu aufgeteilt und untersucht wird. Das jeweilige Abschlussjahr der Proband*innen könnte beispielsweise beeinflussen, wie weit ihre Sprachkorrosion fortgeschritten ist. Andererseits stellten manche Studien auch eine Stabilisierung der Fähigkeiten nach einem anfänglichen Abfall fest (siehe etwa Bahrick (1984)). Aus diesem Grund ist es interessant, die jeweiligen Ergebnisse aufgeteilt nach den Maturajahrgängen zu betrachten, was in der folgenden Tabelle dargestellt wird.

	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Bestehensgrenze erreicht	66,7%	37,5%	42,9%	57,1%	50%	62,5%
Mittelwert	11	10,6	9,7	10,4	11,3	9

Tabelle 3. Ergebnisse der Experimentalgruppe nach Maturajahrgang

Bei diesem Vergleich wird offenbar, dass der Mittelwert, den die Proband*innen jedes Maturajahrganges erzielten, keinen dramatischen Schwankungen unterlag. Er bewegte sich stets zwischen dem Minimum 9 und dem Maximum 11,3. Deutliche Unterschiede lassen sich jedoch in Bezug auf die Bestehensgrenze feststellen, die von einem Prozentsatz zwischen 66,7% und 37,5% erreicht wurde. Mit großer Vorsicht muss hierbei das Ergebnis des Jahrganges 2011 behandelt werden, da nur drei Proband*innen diesem Jahrgang angehörten,

während alle anderen Jahrgänge mindestens sieben Personen zählten (Maturajahrgang 2014) bis hin zu 14 Personen (Maturajahrgang 2013). Durch diese geringe Proband*innenanzahl ist das Ergebnis des Jahrganges 2011 als wenig verlässlich anzusehen. Abgesehen von diesem Jahr zeigt sich ein kontinuierlicher Abfall des Prozentsatzes an Personen, die mindestens 11 Punkte erreichen konnten. Mit der Ausnahme des Jahres 2014, der bessere Ergebnisse erzielte als der vorhergegangene Jahrgang 2015, und des Jahrganges 2011, der jedoch nur drei Personen zählte, scheint die Tendenz kontinuierlich abfallend zu sein. Dies weist dem Zeitpunkt des letzten intensiveren Kontakts mit der Sprache, angenommen dieser liegt in der Schulzeit, eine wichtige Rolle zu. Somit scheint der Abstand zum Schulunterricht zumindest einer der ausschlaggebenden Faktoren für das Ausmaß der Korrosion zu sein.

3.2.3.2 Lateinnoten und Lernjahre

Im folgenden Punkt sollen die Lateinnoten und Lernjahre der Proband*innen im Zusammenhang mit den Ergebnissen, die sie fünf bis zehn Jahre später erzielen konnten, analysiert werden. Zahlreiche Studien bezeugen, dass das ursprüngliche Niveau der Fähigkeiten die Korrosion betreffend hohes prognostisches Potenzial besitzt. Bei Personen, deren Leistungen ursprünglich besser waren, könnte somit geringerer Verlust gemessen werden, wie es beispielsweise bei Studien von Bahrck und Hall (1991) und Ridgeway, Mozer und Bowles (2017) zutraf. Ähnliches könnte auch für die Anzahl der Lernjahre gelten, da die Annahme, dass die Fähigkeiten durch mehr Lernjahre zunehmen sollten, naheliegt. In Bezug auf die Noten, die die Proband*innen angaben, zeigt sich die folgende Verteilung.

	1-2	2-3	3-4	4-5	variierend
Bestehensgrenze erreicht	78,3%	47,1%	0%	0%	40%
Mittelwert	13	9,6	6	6,2	7,6

Tabelle 4. Ergebnisse der Experimentalgruppe nach Lateinnoten zu Schulzeiten

Anhand dieser Tabelle zeigt sich, dass markante Unterschiede entstehen, wenn die Proband*innen anhand ihrer Lateinnoten in Untergruppen eingeordnet werden. Die Bestehensquote der Gruppe, die die besten Noten angab, liegt mit 78,3% beispielsweise deutlich über der allgemeinen Quote der Gruppe, die bei 51,9% liegt. Alle anderen der nach Noten sortierten Untergruppen weisen eine Bestehensquote merkbar unter der allgemeinen Quote auf. Bei den Notenkategorien 3-4 und 4-5 bestand zudem keine einzige Person, wobei angemerkt werden muss, dass nur wenige Teilnehmer*innen diesen Gruppen angehörten.

Lediglich zwei Personen gaben an, ihre Noten seien zwischen 3-4 gelegen und auch die Gruppe 4-5 ist mit fünf Testpersonen nicht wesentlich größer. Abgesehen davon meinten auch nur fünf Personen, ihre Noten hätten sehr stark variiert. Obwohl diese Zahlen daher mit Vorsicht behandelt werden müssen, scheint es wahrscheinlich, dass das ehemalige Leistungsniveau den Abstand zum letzten Kontakt an Aussagekraft noch übertrifft. Gleichzeitig muss aber auch die Unausgewogenheit der ehemaligen Schulnoten der Proband*innen beachtet werden sowie mögliche andere Gründe für diese Ergebnisse, da es unter anderem etwa vorstellbar wäre, dass die Gruppe mit den besten Noten auch nach ihrer Schulzeit noch mehr Kontakt mit Latein pflegte, was die Resultate beeinflussen könnte.

Da auch die Anzahl der Lernjahre für das ursprüngliche Leistungsniveau bedeutsam sein könnte, werden in der folgenden Tabelle die Ergebnisse nach Lernjahren geordnet dargestellt.

	L4	L6
Bestehensgrenze erreicht	52,9%	51,4%
Mittelwert	9,4	11

Tabelle 5. Ergebnisse der Experimentalgruppe nach Lernjahren

Zu sehen ist in dieser Tabelle, dass die Personen, die vierjährigen Lateinunterricht erhalten hatten, die Bestehensgrenze etwas öfter erreichten als die Proband*innen, die sechs Jahre lang Latein gelernt hatten. Interessanterweise liegt die durchschnittliche Punktezahl, die die L6-Gruppe erreichte, mit 11 jedoch über der der L4-Gruppe, die 9,4 Punkte erreichte. Insgesamt bestand die L6-Gruppe daher im Durchschnitt knapp. Zu erklären sind die Differenzen zwischen erreichter Bestehensgrenze und Mittelwert dadurch, dass die Ergebnisse der L6-Gruppe breiter gestreut waren und vor allem auch mehrere hohe Punktwerte darunter waren. Die höchste Punktezahl, 21, wurde etwa in der L6-Gruppe erzielt, und ebenso einmal 20, einmal 19 Punkte und einmal 18 Punkte, wohingegen der höchste Wert in der L4-Gruppe 18 war, was zweimal erreicht wurde. Außerdem muss beachtet werden, dass die L6-Gruppe mit 35 Personen mehr als doppelt so viele Teilnehmer*innen zählte wie die L4-Gruppe. Diese Unausgewogenheit könnte die Ergebnisse zusätzlich beeinflusst haben.

3.2.3.3 Interesse

Obwohl vermutet werden könnte, dass Interesse an einem Fach und die darin erzielten Noten häufig zusammenhängen, gab es hierzu bei den Proband*innen einige abweichende Angaben, etwa Proband*innen mit guten Noten aber geringem Interesse, weshalb eine getrennte Analyse lohnend erscheint. Beim Fremdsprachenerwerb spielen Motivation und Interesse erwiesenermaßen eine große Rolle, jedoch ist umstritten, wie wichtig diese Faktoren für den Erhalt von fremdsprachlichen Kenntnissen sind, da etwa Hansen (2011) befand, dass ihr Einfluss stark absinke.

	sehr groß	eher groß	mäßig	eher gering	sehr gering
Bestehensgrenze erreicht	75%	50%	52,9%	50%	0%
Mittelwert	13,3	9,4	11,1	9,1	5,8

***Tabelle 6.** Ergebnisse der Experimentalgruppe nach Interesse zu Schulzeiten*

Sichtbar wird hier, dass vor allem sehr großes oder sehr geringes Interesse einen Einfluss auf die Leistungen nach 5-10 Jahren ohne Kontakt mit der Sprache ausübt, wohingegen die dazwischenliegenden Werte einander ähneln. Erwähnt werden muss hierbei aber auch, dass lediglich fünf Proband*innen sehr geringes Interesse angaben, darunter aber auch zwei Personen, die Noten in der besten Kategorie erzielt hatten. Bei diesen Personen schien ihr ursprüngliches höheres Leistungsniveau die Korrosion nicht verlangsamt zu haben, wie es auf die meisten Personen mit guten Noten zuzutreffen schien. Da keine einzige Testperson mit den Noten 3-4 oder 4-5 ein höheres Interesse als „mäßig“ angab, können keine Angaben zum Einfluss von großem Interesse bei gleichzeitig schlechten Leistungen gemacht werden.

3.2.3.4 Kontakt

Der letzte Kontakt mit den jeweiligen Inhalten stellt zweifelsohne einen wichtigen Faktor bei der Analyse von Sprachkorrosion dar. Dennoch befanden mehrere Studien, dass die Fähigkeiten auch ungenutzt erstaunlich lange auf einem ähnlichen Niveau bestehen können. Zu nennen ist hier Bahrick (1984) Studie, die zu der Permastore-Theorie führte, aber auch Russell (1999) stellte eine Art Plateauzustand fest, der mehrere Jahre nach dem Kontaktabbruch bestehen zu bleiben schien. Dass die Leistungen der Experimentalgruppe holistisch gesehen nach mehreren Jahren ohne nennenswerten Kontakt bereits abgesunken sind, scheint unbestreitbar, wenn mit den Ergebnissen der Kontrollgruppe verglichen wird. Im Detail, sortiert

nach der Intensität des Kontakts mit Latein nach Schulabschluss, ergibt sich bei der Experimentalgruppe folgendes Bild.

	viel Kontakt	mäßiger Kontakt	geringer Kontakt	gar kein Kontakt
Bestehensgrenze erreicht	66,7%	33,3%	58,3%	30%
Mittelwert	13,7	11,7	10,5	9,1

Tabelle 7. Ergebnisse der Experimentalgruppe nach Kontakt mit Latein nach Matura

Betrachtet man hier den Mittelwert, scheint es, als würde dieser kontinuierlich absinken, je nachdem, wie viel Kontakt mit Latein die Proband*innen angaben. Wird jedoch auch der Prozentsatz, der die Bestehensgrenze erreichte, miteinbezogen, wird deutlich, dass der Zusammenhang komplexer ist. Die Personen, die viel Kontakt angaben, erzielten zwar nach wie vor die besten Ergebnisse, jedoch gefolgt von der Gruppe, die nur geringen Kontakt verzeichnete. Auch hier kann die Unausgeglichenheit der Angaben, die von den Testpersonen gemacht wurden, als ein Grund genannt werden. Während die große Mehrheit (69,2%) angab, dass ihr Kontakt mit Latein nach Schulabschluss gering gewesen sei, gaben nur jeweils drei Personen (jeweils 5,8%) an, mäßigen oder sogar viel Kontakt gehabt zu haben. In diesem Sinne sind die Resultate vorsichtig zu behandeln. Darüber hinaus schienen die Proband*innen den Ausmaß ihres Kontakts mit Latein unterschiedlich einzuschätzen und mehrere Personen gaben beispielsweise an, keinen Kontakt mehr gehabt zu haben, bekundeten dann jedoch, dass ihnen Latein in ihrem Studium mehrmals begegnet sei, was andere Proband*innen bereits als immerhin geringen Kontakt einstufen. Auch das gegenteilige Phänomen konnte festgestellt werden, sodass Proband*innen ihren Kontakt als gering einstufen, als einzigen Berührungspunkt jedoch etwa „Besuch im Vatikan“ nannten. Insgesamt wirken diese Resultate weniger aussagekräftig als die bereits zuvor angeführten, jedoch scheint zumindest an den beiden Extremen des Spektrums ein Einfluss gegeben.

3.2.3.5 Weitere Sprachkenntnisse

Wie bereits angedeutet, könnten auch Kenntnisse in romanischen Sprachen und Englisch die Ergebnisse, die die Proband*innen bei der Übersetzung erzielten, beeinflussen. Dass zwischen Latein und den modernen romanischen Sprachen Verwandtschaftsbeziehungen bestehen und daher Ähnlichkeiten etwa im Vokabular bestehen, ist unbestritten. Auch für Englisch besteht selbstverständlich ein lateinischer Einfluss, der aber als geringer anzusetzen

ist. Daher könnten gute fremdsprachliche Kenntnisse zu wünschenswertem Transfer führen, der den Übersetzungsprozess erleichtern kann. Dass dieser Faktor zu berücksichtigen ist, zeigt auch die Forschung von Weltens (1988: 48), der die Korrosion von Französischkenntnissen erforschte, jedoch aus pragmatischen Gründen auch Proband*innen zulassen musste, die Lateinunterricht gehabt hatten, obwohl er anmerkte, dass diese davon profitieren könnten. Auswertungen zum möglichen Einfluss von Latein auf seine Ergebnisse finden sich bei Weltens (1988) zwar nicht, aber es wird offenbar, dass sich eine Analyse im Hinblick auf andere romanische Sprachkenntnisse lohnt. Im Folgenden werden nur Angaben zu Sprachkenntnissen ab dem Niveau „mittel“ berücksichtigt, da angenommen wird, dass ausgeprägte Transferleistungen erst ab diesem Niveau möglich werden. Die entsprechende Verteilung wird anschließend dargestellt.

	1 Sprache	2 Sprachen	3 Sprachen
Bestehensgrenze erreicht	36,8%	57,1%	80%
Mittelwert	8,2	11,6	13

Tabelle 8. Ergebnisse der Experimentalgruppe nach Sprachkenntnissen

Hier wird sichtbar, dass sowohl die Bestehensquote als auch der Mittelwert mit der Anzahl der romanischen Sprachen, die die Proband*innen jeweils mindestens auf mittlerem Niveau beherrschten, zu steigen scheinen. Eine Sprache auf dem entsprechenden Niveau sprachen 19 Personen, darunter nur eine Person, die nicht Englisch, sondern Französisch angab. Zwei Sprachen, nämlich immer Englisch und eine romanische Sprache, nannten 28 Personen. Drei Sprachen, d.h. Englisch und zwei romanische Sprachen, gaben nur fünf Personen an, weshalb diese Ergebnisse weniger verlässlich sind als die beiden zuvor. Die Unterschiede, die hier festgestellt wurden, könnten einerseits mit einem möglichen positiven Transfer von den modernen Fremdsprachen zu Latein zusammenhängen, andererseits sind aber auch andere Gründe vorstellbar. Potenziell könnten Personen, die mehr Sprachen auf höherem Niveau beherrschen, etwa eine höhere Sprachbegabung besitzen. Darauf könnte auch hindeuten, dass zwar 82,7% aller Proband*innen eine romanische Sprache in der Schule gelernt hatten, jedoch nur 57,1% angaben, diese Sprache und ebenso Englisch zumindest auf mittlerem Niveau zu beherrschen. Abgesehen davon könnte dies aber ebenso mit Interesse an der jeweiligen romanischen Sprache und Motivation, die erworbenen Kenntnisse nach Schulabschluss zu bewahren, zusammenhängen.

3.2.3.6 Verhältnis zur Lehrperson

Zuletzt könnten auch die Charakteristika der ehemaligen Lehrperson und das Verhältnis, das die Proband*innen zu ihr hatten, die Sprachkorrosion beeinflussen. Im Erwerbsprozess ist dies erwiesenermaßen ausschlaggebend, im Besonderen etwa Bereiche wie Schüler*innenzentriertheit und leidenschaftliches Unterrichten (Hattie & Zierer 2019: 95-96). Aus diesem Grund muss auch die Wirkung auf Korrosion betrachtet werden. Das Verhältnis zur Lehrperson wurde anhand der Charakteristika „langweilig“, „zugänglich“ und „humorvoll“ gemessen. Abgesehen davon wurden die Proband*innen auch gebeten, zu bewerten, wie chaotisch, fachlich kompetent und streng ihre ehemalige Lehrkraft gewesen war. Diese Charakteristika wurden für diese vorliegende Analyse jedoch nicht genutzt, da Organisiertheit, fachliche Kompetenz und auch Strenge weniger mit der Qualität der Beziehung zur Lehrkraft korrelieren. Für die Bewertung „trifft sehr zu“ wurden in der Kategorie „langweilig“ 0 Punkte vergeben, für „trifft eher zu“ 1 Punkt, für „trifft eher nicht zu“ 2 Punkte und für „trifft gar nicht zu“ 3 Punkte. Für die Kategorien „humorvoll“ und „zugänglich“ wurde in umgedrehter Reihenfolge Punkte vergeben, d.h. „trifft sehr zu“ erzielte 3 Punkte usw. Für ein gutes Verhältnis zur Lehrperson mussten 8-9 Punkte erreicht werden, für ein eher gutes 6-7, für ein mäßiges 4-5, für ein eher schlechtes 2-3 und für ein schlechtes 0-1. Dadurch ergibt sich die folgende Verteilung.

	gut	eher gut	mäßig	eher schlecht	schlecht
Bestehensgrenze erreicht	66,7%	44,4%	53,8%	33,3%	40%
Mittelwert	12,2	9,3	11,7	8	8,8

Tabelle 9. Ergebnisse der Experimentalgruppe nach Verhältnis zur Lehrperson

Die Gruppe, die ihre Lehrer*innen sehr positiv bewertete, erzielte somit den besten Mittelwert und erreichte auch die Bestehensgrenze am häufigsten. Daher könnte darauf geschlossen werden, dass das Verhältnis zur Lehrperson auch die Korrosion beeinflussen kann, jedoch sind die restlichen Ergebnisse weitaus weniger schlüssig. Die zweitbesten Ergebnisse erzielte die Gruppe, die lediglich ein mäßiges Verhältnis zur ehemaligen Lehrkraft angab, und die schlechtesten Ergebnisse entstammten ebenfalls nicht der Gruppe, die die schlechteste Beziehung zur Lehrperson angab. Beeinträchtigt werden diese Resultate auch hier von einer Unausgewogenheit der Angaben. Während 12 Personen eine gute, 18 Personen eine eher gute und 13 Personen eine mäßige Beziehung angaben, was somit ein eher ausgewogenes Verhältnis darstellt, bewerteten nur drei bzw. fünf Personen die

Beziehung als eher schlecht bzw. schlecht. Eine Person machte unvollständige Angaben, die deshalb nicht inkludiert werden konnten. Außerdem muss auch beachtet werden, dass Proband*innen bei Fragebögen insgesamt häufig eine Tendenz dazu zeigen, Extreme seltener zu wählen. Abgesehen davon könnte ein positives Verhältnis zu der Lehrperson auch etwa dazu führen, dass sich die Proband*innen auch nach ihrer Schulzeit noch mehr mit Latein auseinandersetzten oder dass sie in der Schule mehr Interesse am Fach zeigten und/oder auch bessere Noten erzielten. Aus diesem Grund ist es schwierig, den positiven Effekt, der hier zu bestehen scheint, klar und ausschließlich der Beziehung zur Lehrkraft zuzuordnen. Insgesamt entsteht jedoch der Eindruck, dass ein positives Verhältnis Korrosion abschwächen könnte, wenn der Effekt auch weniger signifikant zu sein scheint als bei anderen zuvor präsentierten Faktoren.

3.3 Diskussion

In diesem Teil sollen die zuvor beschriebenen Ergebnisse mit Studien und Hypothesen, die im ersten Teil dieser Arbeit vorgestellt wurden, in Beziehung gesetzt und diskutiert werden. Nachdem das generelle Vorhandensein von Korrosion in den Ergebnissen wenig verwunderlich ist, stellt sich vor allem die Frage nach der Art des Rückgangs der Fähigkeiten. Bahricks (1984: 1) vertritt beispielsweise die These, dass (Sprach-)Fähigkeiten in den ersten 3-6 Jahren nach Unterrichtsende eine exponentielle Abnahme erfahren würden, bevor sie in weiterer Folge im Permastore stabil bleiben sollten. Auch bei Conway, Cohen und Stanhope (1991: 395) schien sich das Wissen nach einer Abnahme in den ersten drei Jahren stabilisiert zu haben. Custers und ten Cate (2011: 422) vertraten zuletzt einen linearen Abfall. In der hier vorliegenden Studie scheint das Wissen nach lediglich drei Jahren, wie es Conway, Cohen und Stanhope (1991: 395) zufolge sein sollte, noch keine Stabilisation erfahren haben, nachdem die unterschiedlichen Maturajahrgänge deutlich verschiedene Bestehensquoten sowie Mittelwerte aufwiesen (siehe Tabelle 3). Um Bahricks (1984) Permastore-Hypothese mit zufriedenstellender Verlässlichkeit prüfen zu können, wäre darüber hinaus eine längerfristige Studie notwendig, weshalb dazu keine ausreichenden Daten zur Verfügung stehen. Fest steht jedenfalls, dass die Ergebnisse mit einigen Ausnahmen – etwa dem Maturajahrgang 2014, der bessere Ergebnisse aufwies als der Jahrgang 2015 – einen kontinuierlichen Rückgang zeigen.

In Bezug auf Faktoren, die Korrosion verstärken oder abschwächen können, werden in der Forschungsliteratur speziell in der Schule oder am College erhaltene Noten sowie die Anzahl der Lernjahre herangezogen. In dieser Studie schienen Lateinnoten einen signifikanteren Unterschied zu machen als die Anzahl der Lernjahre. Während 78,3% aller

Proband*innen, die angaben, ihre Noten seien 1-2 gewesen, immer noch mehr als die Hälfte der Punkte erreichen konnten, traf dies auf 0% der Proband*innen mit den Noten 3-4 und 4-5 zu. In Bezug auf die Lernjahre ähnelten die Ergebnisse jedoch einander bzw. war die Bestehensquote der Personen, die nur vier anstatt sechs Jahre Latein gelernt hatten, sogar höher. Dieser Unterschied ist jedoch bei 52,9% (L4) und 51,4% (L6) wenig signifikant. Im Durchschnitt erreichte die L6-Gruppe dennoch mehr Punkte (11 anstatt 9,4). Dadurch besitzen diese Ergebnisse eine gewisse Uneindeutigkeit und ihre Bedeutung bleibt hinter jener der erreichten Noten klar zurück. Allgemein ist in der bisherigen Forschung die umgekehrte Annahme vorherrschend; so stellten Bahrack und Hall (1991: 25) etwa fest, dass die Anzahl der besuchten Kurse einen größeren Einfluss auf die Korrosion hatte als die in diesen Kursen erhaltenen Noten. Obwohl die Länge des Unterrichts zumeist als der aussagekräftigere Faktor bewertet wird, gilt dennoch als anerkannt, dass Personen mit ursprünglich besseren Noten auch nach mehreren Jahren ohne Kontakt noch mehr Kenntnisse besitzen. Die Annahme eines proportionalen Abfalls, wie ihn etwa Ebbinghaus (1992) [1885] vermutete, wurde bereits häufig kritisiert, etwa von Hedgcock (1991: 44), und auch in der vorliegenden Studie finden sich keine Beweise für einen proportionalen Verlust. Stattdessen bestätigt sie eher die Annahme, dass geringere Kenntnisse stärkere Korrosion erleiden würden, wie etwa von Jessner, Oberhofer und Megens (2011: 43) vertreten, und dass was besser gelernt wurde, weniger Korrosion ausgesetzt ist (Ridgeway, Mozer & Bowles 2017: 45). Dies lässt sich vermuten, da 78,3% aller Proband*innen, die die besten Noten angaben, nach wie vor die Bestehensgrenze erreichen konnten und mit 13 auch den höchsten durchschnittlichen Punktwert erzielten.

Der Faktor der Motivation wurde in der Forschung bisher für Sprachkorrosion als vernachlässigbar angesehen. Sowohl Hansen (2011: 123) als auch Custers und ten Cate (2011: 422) untersuchten Proband*innengruppen, die als sehr motiviert eingeschätzt wurden, jedoch schien die Auswirkung dieser Motivation auf die Korrosion minimal zu sein. In der hier vorliegenden Studie wurden die Proband*innen nach ihrem Interesse an Latein zu Schulzeiten befragt. Von den Personen, die sehr großes Interesse angaben, erreichten 75% die Bestehensgrenze sowie einen Mittelwert von 13,3 Punkten. In diesem Sinne erscheint die Bedeutung der Motivation hier deutlich größer als in anderen Studien. Großteils ausgeschlossen werden kann auch ein indirekter Einfluss von Motivation, was bedeutet, dass Personen mit größerer Motivation häufiger Kontakt mit der Sprache suchen würden (Kupske 2019: 323), da nur 11,6% aller Proband*innen bekundeten, viel oder mäßigen Kontakt gehabt zu haben. Wahrscheinlicher ist hingegen, dass das höhere Interesse bereits zu Schulzeiten zu mehr

Beschäftigung mit der Sprache führte, was eine tiefere Verarbeitung der Informationen begünstigt haben könnte. Folgt man der Critical Threshold-Hypothese, könnte sich daraus ergeben, dass die entsprechende Schwelle, nach deren Überschreitung die Korrosion gering ist, auf diese Weise erreicht werden konnte.

Wie bereits erwähnt, sind die Angaben zum Ausmaß des Kontakts mit Latein nach Schulabschluss unausgewogen, jedoch scheint an beiden Enden des Spektrums, d.h. bei viel und gar keinem Kontakt, ein gewisser Effekt gegeben zu sein, wenn er auch weniger ausgeprägt wirkt wie etwa der Einfluss der erhaltenen Noten oder der Einfluss der Motivation. Die Sichtweise, dass Proband*innen ihre Fähigkeiten stärker abbauen würden, je geringer ihr Kontakt in der letzten Zeit gewesen sei, vertreten beispielsweise Jessner, Oberhofer und Megens (2021: 34-36). Ein Grund, warum dem Kontakt in der Forschung oftmals ein größerer Einfluss zuerkannt wird, könnte sein, dass beispielsweise Jessner, Oberhofer und Megens (2021) lebende Fremdsprachen untersuchten, mit denen in Kontakt zu kommen gewiss einfacher ist, speziell im Fall von Englisch, als mit Latein. Als die Proband*innen der hier vorliegenden Studie nach der genauen Art ihres Kontakts gefragt wurden, beschränkten sich die Angaben zumeist auf einzelne Fachbegriffe oder etymologische Herleitungen. In den letzten fünf bis zehn Jahren zusammenhängend übersetzt hatte nur eine Minderheit. Der Sprachgebrauch unterschied sich somit deutlich von dem fremdsprachlichen Gebrauch, den Jessner, Oberhofer und Megens (2021) untersuchten, da bei ihren Proband*innen eine deutlich größere Spannweite gegeben war, was das Ausmaß des Kontaktes betraf. Dies könnte auch ein Grund für die unterschiedlichen Ergebnisse sein.

In Bezug auf andere Sprachkenntnisse neben Latein könnte es entgegen der allgemeinen Vermutung laut der Interference-Theorie hinderlich sein, mehrere Sprachen zu beherrschen, da Kenntnisse verschiedener Sprachen einander stören könnten. Gleichzeitig betonen aber Herdina und Jessner (2002: 61), dass auch positive Effekte möglich sind. In dieser Studie scheint ein positiver Einfluss gegeben, da sowohl die Bestehensquote als auch der Mittelwert bei mehr Sprachkenntnissen anstiegen. Ein Grund dafür könnte ebenfalls sein, dass Ähnlichkeiten im Vokabular der verschiedenen Sprachen bestehen. Hansen (2011: 120-121) stellte fest, dass Vokabelkenntnisse in Sprachen, die weiter von der Erstsprache entfernt waren, der Korrosion stärker ausgesetzt waren, was bedeuten könnte, dass Vokabelkenntnisse in Latein besser bewahrt werden könnten, wenn die Proband*innen auch eine verwandte Sprache beherrschen. Dieser Effekt könnte auch hier eingetreten sein, jedoch kann darauf nicht eindeutig geschlossen werden, da den Testpersonen ein Wörterbuch zur Verfügung stand. Außerdem kann nicht ausgeschlossen werden, dass ein Zusammenhang zwischen Kenntnissen in mehreren Sprachen,

besseren Ergebnissen bei der Übersetzungsaufgabe und allgemeiner Sprachbegabung gegeben ist. In der Sprachkorrosionsforschung wird Faktoren wie Sprachbegabung zumeist eine geringe Bedeutung zugemessen und etwa Ridgeway, Mozer und Bowles (2017: 946) fanden keine Korrelation zwischen Korrosion und derartigen persönlichen Charakteristika. Hierzu kann diese Studie der Lateinkenntnisse aber keine gesicherten Bemerkungen machen. Interessanterweise fand Kennedy (1932: 146) zudem kaum Unterschiede zwischen Proband*innen, die gleichzeitig Französisch, Spanisch oder Deutsch lernten, zu Proband*innen, die nur Latein lernten. Ein Grund dafür mag jedoch sein, dass alle diese Testpersonen die entsprechende Sprache erst im ersten Lernjahr erwarben, wohingegen in der hier vorliegenden Studie nur fortgeschrittene Sprachkenntnisse beachtet wurden.

Größtenteils unerforscht ist die Bedeutung der Beziehung zur ehemaligen Lehrkraft im Hinblick auf Sprachkorrosion, obwohl häufig auf die Wichtigkeit der Lehrperson für den Erwerb von Kenntnissen verwiesen wird. Im Vergleich zu anderen Faktoren wie Abschlussjahr oder in der Schulzeit erhaltene Lateinnoten schien die Auswirkung, die die Lehrkraft ausübte, tatsächlich geringer, wobei dennoch eine gewisse Tendenz erkennbar ist. Die Gruppe, die ihre Lehrperson am besten bewertete, wies sowohl den höchsten Mittelwert (12,2) als auch die höchste Bestehensquote (66,7%) auf. Bei den restlichen Proband*innen waren die Angaben zur Lehrperson und die erreichten Punkte jedoch weniger eindeutig. Ein indirekter Einfluss dieses positiven Verhältnisses zur Lehrperson auf den weiteren Kontakt mit der Sprache nach der Matura scheint auch hier aber nicht gegeben, da 12 Personen (23,1%) ein gutes Verhältnis und weitere 18 Personen (34,6%) ein eher gutes Verhältnis angaben, jedoch insgesamt lediglich 11,6% aller Proband*innen viel oder mäßigen Kontakt mit Latein gehabt hatten. Aus diesem Grund kann angenommen werden, dass im Besonderen eine sehr gute oder sehr schlechte Beziehung zur Lehrperson Auswirkungen auf die Korrosion haben könnte. Diesen Ansatz gilt es in der Sprachkorrosionsforschung definitiv weiter zu verfolgen.

In Bezug auf die Aufgabenstellung sind die früheren Lateinstudien von Kennedy (1932), McMahon (1946) und Geoghegan (1950) kaum vergleichbar, da die Testpersonen in keiner dieser Studien aktiv einen Text übersetzen, sondern bestenfalls die richtige Übersetzung für einzelne Sätze auswählen mussten. Obwohl es sich mit Englisch um eine lebende, moderne Fremdsprache handelt, bietet jedoch die Studie von Abbasian und Khajavi (2011) eine gewisse Vergleichbarkeit, da auch sie Übersetzungen, wenn auch nicht eines ganzen Textes, von den Proband*innen verlangte. An dieser Studie sind speziell ihre schlechten Ergebnisse auffällig, die besagen, dass die Testpersonen nach acht Jahren ohne nennenswerten Kontakt mit Englisch bis zu 90% ihres Vokabelwissens abgebaut hatten (Abbasian & Khajavi 2011: 195). Auch die

hier vorliegende Studie blieb, gemessen an bestehenden Untersuchungen etwa von Bahrick (1984), Weltens (1988) oder Custers und ten Cate (2011), etwas hinter den Erwartungen zurück, da sich im Vergleich zur Kontrollgruppe bei der Experimentalgruppe größere Korrosion zeigte, als diese Studien vermuten lassen würden. Die Ergebnisse von Abbasian und Khajavi (2011) sind andererseits drastischer als die hier gefundenen. Dennoch ist es möglich, dass beide Studien durch die Forderung nach Übersetzungen beeinflusst wurden, da Übersetzen ein sehr komplexer Vorgang ist, der die mentalen Kapazitäten durch De- und Rekodierung speziell belastet (Kuhlmann 2018: 29). Falls die Proband*innen lediglich die korrekte Übersetzung auswählen hätten müssen, hätte dies in beiden Studien zu besseren Ergebnissen führen können. Gleichzeitig wäre dies aber in Bezug auf Lateinkenntnisse weniger aussagekräftig gewesen, da das Übersetzen im Lateinunterricht die am häufigsten trainierte Kompetenz ist.

Obwohl, wie bereits erwähnt wurde, zu berücksichtigen ist, dass sich Kennedys (1932) Messinstrumente drastisch von der hier verwendeten Methode unterscheiden, ist seine Analyse zu den am besten bzw. schlechtesten behaltenen syntaktischen Strukturen interessant. In der hier vorliegenden Studie wurden drei Checkpoints gesetzt, die das syntaktische Wissen der Proband*innen testen sollten. Die Inhalte dieser Checkpoints waren ein Ablativus Absolutus, ein konjunktivischer Ut-Satz und ein Participium Coniunctum. In Kennedys (1932: 144) Untersuchung gehörte der Ablativus Absolutus nach zwei Jahren Unterricht zu jenen Strukturen, die die Proband*innen am besten behalten hatten. In der hier vorliegenden Studie übersetzten in der Kontrollgruppe zehn Personen (29,4%) den Ablativus Absolutus korrekt, in der Experimentalgruppe erhielten jedoch nur sechs Personen einen Punkt dafür (11,5%). Im Vergleich dazu wurde der Ut-Satz in der Kontrollgruppe von 17 Personen (50%) und in der Experimentalgruppe von 18 Personen (34,6%) richtig übersetzt. Insgesamt bei weitem am schlechtesten waren jedoch die Ergebnisse zum Participium Coniunctum, das in der Kontrollgruppe viermal korrekt übersetzt wurde (11,8%) und in der Experimentalgruppe nur zweimal (3,8%), wobei hier auch zu beachten ist, dass sich das Participium Coniunctum gegen Ende des Textes befand, weshalb einige Proband*innen wegen Zeitmangels gar nicht versuchen konnten, dieses zu übersetzen. Insgesamt unterscheiden sich diese Ergebnisse folglich von Kennedys (1932), da hier die Ut-Sätze, die Kennedy (1932) gar nicht erwähnt, am wenigsten Korrosion zu zeigen scheinen. Ein Grund für die markant besseren Ergebnisse für den Ut-Satz könnte auch sein, dass Wörterbücher hierbei die korrekte Übersetzung angeben können, bei einem Ablativus Absolutus oder Participium Coniunctum aber weniger hilfreich sind. Außerdem ist die Ausgangssprache in Kennedys (1932) Studie selbstverständlich eine andere, was neben dem Testformat die Resultate weiter beeinflusst haben könnte. Allgemein zeigt sich

jedoch, dass Kenntnisse der lateinischen Syntax sowohl schwierig zu erwerben als auch vulnerabel bezüglich Korrosion sind.

Zuletzt sollen die hier gemachten Erkenntnisse auch mit Hinblick auf die gängigen Theorien und Hypothesen zu Sprachkorrosion diskutiert werden. Bezüglich der ältesten Hypothese, der Regressionshypothese, eine Aussage zu treffen, ist schwierig, da für Latein keine Erwerbsmuster vorliegen, wie es sie für manche Teile moderner Fremdsprachen gibt. Darüber hinaus kann die Präsentation von Grammatikstrukturen, lexikalischen Einheiten etc. nicht mit deren Erwerbszeitpunkt gleichgesetzt werden. Dennoch ist selbstverständlich naheliegend, dass etwa ein Akkusativobjekt vor einem Ablativus Absolutus erworben wird. Als der einfachste Satz des Textes zu Romulus und Remus, den die Proband*innen übersetzten, kann der erste Satz gewertet werden, da er nur aus einem Hauptsatz besteht und das Akkusativobjekt Sprecher*innen von Deutsch keine größeren Schwierigkeiten bereiten sollte. Dieser Satz wurde auch mit Abstand am häufigsten richtig übersetzt, denn lediglich jeweils eine Person in Kontroll- und Experimentalgruppe gab eine falsche Übersetzung ab, bzw. handelte es sich bei der Experimentalgruppe dabei um jene Arbeit, die gänzlich leer eingereicht wurde. Hierbei könnte freilich anhand der Regressionshypothese argumentiert werden, dass es sich um einen Satz handelt, den bereits Schüler*innen im ersten Lernjahr übersetzen könnten. In diesem Sinne könnte diese Hypothese hier relevant sein, jedoch lässt sich nicht unterscheiden, ob es sich hier um ein Element handelt, das zuerst gelernt wurde im Gegensatz zu einem Element, das am besten eingeübt wurde, da dies häufig zusammenhängt. Darüber hinaus hat die Position des Satzes am Anfang des Textes selbstverständlich auch eine Auswirkung, weil die Proband*innen zu dieser Zeit noch nicht von Zeitmangel gedrängt waren und eventuell auch noch motivierter waren.

Wie bereits erwähnt, sind die hier untersuchten Zeitintervalle zu kurz, um eine verlässliche Aussage zu einem möglichen Permastore, wie ihn Bahricks (1984) feststellte, zu machen. Interessanter ist dagegen die Critical Threshold-Theorie, die Neisser (1984) als Antwort auf Bahricks (1984) Forschung aufstellte. Der Vergleich der L4- und L6-Gruppe legt nahe, dass, falls es tatsächlich einen Critical Threshold gibt, dieser durch sechsjährigen Lateinunterricht nicht eher erreicht wird als durch vierjährigen, da die Proband*innen beider Gruppen ähnlich oft mindestens die Hälfte der Punkte erreichten bzw. jene der L4-Gruppe sogar etwas öfter, wohingegen jene der L6-Gruppe einen höheren Mittelwert erzielten. Dadurch zeigt sich, dass die Immunität gegen Korrosion, die die Critical Threshold-Hypothese verspricht, bei den Proband*innen gemessen an den Lernjahren nicht als gegeben betrachtet werden kann. Passender erscheint die Critical Threshold-Hypothese in Bezug darauf, dass Personen, die

schon zu Schulzeiten gute Noten erhielten, auch nach mehreren Jahren noch bessere Ergebnisse erzielen konnten. Auch hier ist eine Immunität gegen Korrosion nicht in jedem Fall gesichert, was die Bestehensquote von 78,3% und der Mittelwert von 13 für die Personen mit den besten Noten beweisen. Dennoch zählen diese Werte zu den höchsten, die im Rahmen dieser Studie gemessen wurden. Sofern ein kritischer Schwellenwert, ab dem kaum Korrosion geschieht, tatsächlich existiert, ist es daher möglich, dass dieser eher von Personen mit besseren Noten erreicht wurde. Eventuell könnte dies damit zusammenhängen, dass diese Personen die Informationen tiefer verarbeitet haben, was Vorteile für den langfristigen Wissenserhalt mit sich bringen könnte. Dass dieser Schwellenwert anscheinend nicht allgemein erreicht wurde, könnte speziell in Latein auch damit zusammenhängen, dass die Umwälzung im Lateinunterricht meist gering ist, die Schüler*innen vielen Inhalten also nicht oft genug begegnen, etwa durch das meist niedrige Übersetzungstempo, um diese ausreichend zu festigen (Schirok 2014: 13). Dadurch könnte ein Unterschied zu modernen lebenden Fremdsprachen gegeben sein.

In Bezug auf die Activation Threshold-Hypothese fällt es schwer, eine klare Aussage zu treffen. Einerseits gab die große Mehrheit der Proband*innen (88,4%) an, keinen oder nur geringen Kontakt mit Latein nach der Matura gehabt zu haben, dennoch konnte auch ein Teil dieser Proband*innen mindestens die Hälfte der Punkte erreichen oder sogar gute Ergebnisse erzielen, was gegen die Existenz einer solchen Schwelle spricht, die sich erhöhen bzw. gesenkt werden kann. Andererseits scheint der Abstand zum letzten Lateinunterricht dennoch eine gewisse Rolle zu spielen, was die nach Maturajahrgängen geordneten Ergebnisse beweisen, die großteils von fallender Tendenz sind. Kritik an dieser Theorie, etwa von Bardovi-Harlig und Stringer (2010: 4), scheint folglich angemessen, da die Vorstellung einer solchen Schwelle zwar reizvoll ist, jedoch nicht gänzlich der Wahrheit zu entsprechen scheint. Zweifelsohne hat der letzte intensivere Kontakt mit Inhalten, etwa mit einer Sprache, eine Bedeutung für die Korrosion, aber umgekehrt kann laut den Studienergebnissen nicht davon ausgegangen werden, dass geringer Kontakt zwingend mit schlechteren Leistungen gleichzusetzen ist.

Als letzter Theorieansatz ist auch das Phänomen des sogenannten Retrieval Failure, d.h. eines Abruffehlers, bei der Deutung der erhaltenen Daten von Interesse. Als ein Anzeichen für einen (beginnenden) Abruffehler wird zumeist verlangsamte Zugriffsgeschwindigkeit genannt. Die Ergebnisse hierzu sind in der vorliegenden Studie uneindeutig, da die Proband*innen der Experimentalgruppe zwar allgemein etwas seltener den ganzen Text übersetzten (61,8% der Kontrollgruppe und 57,7% der Experimentalgruppe), die Werte des L4-Teils der Kontrollgruppe jedoch mit 55,6% unter den Werten der Experimentalgruppe lagen. Insgesamt

scheint höchstens eine geringe Abnahme der Geschwindigkeit vorzuliegen, was aber, wie bereits erwähnt, auch an den teilweise unterschiedlichen Wörterbüchern, die die Proband*innen nutzten, liegen mag, sowie an einem eher holistisch ausgerichteten Blick der Teilnehmer*innen aus der Experimentalgruppe, sodass sie auf Kosten der Genauigkeit und Korrektheit mit höherem Tempo und überblicksartig übersetzten.

4. Bedeutung für den aktuellen Lateinunterricht

Im letzten Kapitel des Hauptteils soll nun erläutert werden, welche Bedeutung die zuvor vorgestellten und diskutierten Ergebnisse für den aktuellen Lateinunterricht in österreichischen Gymnasien haben. Außerdem sollen einige Möglichkeiten genannt werden, wie das Wissen der ehemaligen Schüler*innen anhand dieser Erkenntnisse bereits im Unterricht gegen Korrosion gestärkt werden kann.

Allgemein scheinen die Faktoren, die am besten gegen Korrosion schützen, eine Kombination aus guten Lateinnoten zu Schulzeiten und hohem Interesse zu sein. Die Personen, die zwar sehr gute Noten angaben, jedoch geringes Interesse, behielten deutlich weniger als ihre Kommiliton*innen, die ebenso gute Noten erhalten, jedoch größeres Interesse am Fach gehabt hatten. Weiters können auch eine gute Beziehung zur Lehrkraft, Kenntnisse in romanischen Sprachen sowie Englisch und noch nicht lange zurückliegender Kontakt mit der Sprache förderlich wirken. Dass ein guter Schutz gegen Sprachkorrosion gegeben ist, wenn Schüler*innen ein möglichst hohes Sprachniveau erreichen, was in der Folge in deren Noten sichtbar wird, scheint somit wahrscheinlich, jedoch ist die Erreichbarkeit dieses Ziels weitaus schwieriger. Selbstverständlich bemühen sich Lehrkräfte, die Fähigkeiten ihrer Schüler*innen aufzubauen und zu fördern, wenn auch zumeist nicht mit dem Hintergedanken, ihr Wissen so vor Korrosion zu schützen. Wie Lehrkräfte unterrichten können und sollen, um ihren Schüler*innen möglichst viel beizubringen, ist nach wie vor eine der größten Fragen der Fachdidaktik, auf die es wahrscheinlich keine Universalantwort geben kann und auf die auch die Ergebnisse dieser Studie nicht antworten können. Mit guten Noten hängt häufig auch das Interesse, das Schüler*innen an dem jeweiligen Fach haben, zusammen. Um ihr Interesse und damit auch den langfristigen Erhalt ihrer Sprachkenntnisse zu fördern, ist es beispielsweise ratsam, den Unterricht abwechslungsreich zu gestalten und verschiedene Materialien, Texte und Unterrichtsmethoden zu nutzen, sodass möglichst viele Schüler*innen angesprochen werden können und der Unterricht nicht eintönig wird, was die Begeisterung der Schüler*innen senken könnte.

Darüber hinaus soll den Lernenden gezeigt werden, dass Latein nicht nur eine alte Sprache ist, was sie daher nutzlos mache, sondern dass sie auch in unserer heutigen Welt Relevanz hat und lateinische Texte auch Themen behandeln, die nach wie vor aktuell und interessant sind. Unabdingbar ist dabei auch, dass spürbar wird, dass die Lehrperson selbst eine Begeisterung für ihr Fach hat und diese auch den Schüler*innen vermitteln möchte (Bäcker 2011: 192). Abgesehen davon bleibt es der Experimentierfreudigkeit der Lehrkraft überlassen, auch nicht vor Methoden und Materialien zurückzuschrecken, die in einem klassischen, klischeehaft langweiligen Lateinunterricht vielleicht ungewöhnlich wirken mögen, etwa Singen auf Latein, Comics, digitale Programme und Vieles mehr. Wenn die Schüler*innen den Lateinunterricht als abwechslungsreich und nach wie vor relevant erleben, steigert dies die Wahrscheinlichkeit, dass ihr Interesse an der Sprache geweckt wird, was auch Einfluss auf ihre Leistungsbereitschaft und ihre Noten nehmen könnte. Zudem können Motivation und eine positive Einstellung gegenüber der Sprache auch indirekt auf die Schüler*innen einwirken, sodass sie mehr Kontakt mit der Sprache suchen (Kupske 2019: 323). Dies kann schließlich auch mehrere Jahre nach Unterrichtsende noch positive Effekte zeigen.

Neben diesen Faktoren kann auch ein gutes Verhältnis zur Lehrperson den Erhalt der Sprachfähigkeiten fördern. Somit ist der Beziehungsaufbau zwischen Lehrkraft und Schüler*innen nicht nur für den Erwerb von Wissen, sondern auch für dessen Erhalt bedeutsam. Klarheit, welche Persönlichkeitsmerkmale eine gute Lehrperson besitzen sollte und wie der Beziehungsaufbau gelingen kann, herrscht jedoch nicht. Zumeist finden sich in der wissenschaftlichen Literatur nur eher allgemeine Aussagen, beispielsweise „Es ist die Aufgabe der Lehrpersonen für alle Schülerinnen und Schüler ein möglichst lernfreundliches Klima zu schaffen, prekäre Interaktionen zu vermeiden und jeden Schüler/jede Schülerin mit seinen/ihren individuellen Bedingungen und Bedürfnissen anzunehmen.“ (Diers 2015: 115). Abgesehen davon finden sich selbstverständlich zahlreiche Ratgeber für Lehrer*innen, die versuchen, praxistaugliche Tipps zu geben. Allgemein muss jedenfalls feststehen, dass Lehrpersonen sich aktiv um ein gutes Verhältnis zu ihren Schüler*innen bemühen und Interesse an ihnen als Individuen zeigen sollten, da dies nicht nur zur Zeit des Unterrichts Auswirkungen haben kann (siehe etwa Hattie & Zierer (2019: 95-96)), sondern auch den langfristigen Wissensabbau verlangsamen könnte. Ausgeschlossen werden kann selbstverständlich auch nicht, dass hier ein gewisser indirekter Effekt eintritt. Da Schüler*innen öfter den Wunsch haben, ihren Lehrer*innen zu gefallen (Hedge 2000: 21), könnte dies ihre Leistungen steigern, was schließlich gegen Korrosion wirken könnte.

Weiters ist es laut den hier erhaltenen Daten ratsam, dass die Schüler*innen neben dem Lateinunterricht nach Möglichkeit auch eine romanische Fremdsprache erwerben. Einerseits könnten verwandte Sprachkenntnisse, zumindest auf einem ausreichend hohen Niveau, aufeinander durch die Ähnlichkeit einen positiven Effekt ausüben. Andererseits könnten Verweise auf lebende Fremdsprachen, die die Schüler*innen idealerweise gleichzeitig lernen, auch die Relevanz von Latein, die sie empfinden, stärken. Häufig sind die Lernenden eher bereit, den Wert von Latein anzuerkennen, wenn ihnen die Verwandtschaft mit romanischen Sprachen vorgeführt wird und sie dadurch einen Nutzen erfahren (Bäcker 2011: 191; 200). Solche Maßnahmen können sowohl unmittelbar Erfolg zeigen und etwa das Interesse der Schüler*innen steigern, als auch langfristig die Sprachkorrosion von Latein vermindern. Letzteres scheint jedoch nur möglich, sofern die Kenntnisse der romanischen Sprache, in der die Schüler*innen unterrichtet wurden, erhalten bleiben, da nur fortgeschrittene Sprachfähigkeiten diesen positiven Effekt auf die Lateinkenntnisse nach mehreren Jahren auszuüben scheinen.

Obwohl in zahlreichen Studien festgestellt wurde (siehe etwa Bahrick & Hall (1991) oder Weltens (1988)), dass die Länge des Unterrichts eine bedeutende Rolle spielt, stellte sich dieser Einfluss hier als geringer heraus und zwischen den beiden Gruppen bestanden nur geringe Differenzen, obwohl eine der beiden zwei Jahre länger Latein gelernt hatte. Wenn anhand der Critical Threshold-Hypothese analysiert wird, kann daher angenommen werden, dass jene kritische Schwelle auch durch vierjährigen Unterricht, in dem gute Noten erzielt wurden, was auf eine tiefere Verarbeitung der Inhalte schließen lassen könnte, erreicht werden kann. Längerer Unterricht scheint die Anzahl der Personen, die den kritischen Schwellenwert erreichten, nicht drastisch zu erhöhen, jedoch könnte der höhere Mittelwert, der in der L6-Gruppe zu verzeichnen war, darauf hindeuten, dass sich Proband*innen, die den kritischen Schwellenwert bereits überschritten hatten, weiter verbessern und ihre Kenntnisse noch mehr festigen konnten. Wenig ratsam scheint zudem, die Länge des Lateinunterrichts zu reduzieren, sodass die Lernenden die Sprache weniger als vier Jahre lang lernen würden. In diesem Fall ist fraglich, ob der kritische Schwellenwert erreicht werden könnte, was den Erhalt der Kenntnisse insgesamt massiv gefährden könnte. Sicherlich gewinnbringend und erleuchtend wäre daher eine Studie, die die Korrosion untersucht, die Personen erfahren, die ihr Latinum an der Universität nachgeholt haben. Es ist unwahrscheinlich, dass der kritische Schwellenwert durch maximal ein Jahr Beschäftigung mit der Sprache erreicht werden kann, jedoch fehlen vergleichbare Studien. Als wahrscheinlich ist aber anzusehen, dass die Korrosion nach lediglich

einem Jahr Lateinunterricht wesentlich größer ist, was gegen eine Kürzung des Lateinunterrichts sprechen würde.

Weniger aussagekräftig schien der Kontakt, den die Proband*innen nach ihrer Matura mit Latein gehabt hatten, da die große Mehrheit geringen oder keinen Kontakt angab. Während gute Ergebnisse trotz geringem Kontakt erzielt werden konnten, scheint wenig zurückliegende Beschäftigung mit Latein die Korrosion hemmen zu können. Daher ist es essenziell, dass Lehrpersonen gegenüber ihren Schüler*innen die Meinung vertreten, dass Latein auch nach Schulabschluss noch nützlich sein kann und nicht annehmen, dass die Lernenden ohnehin alles wieder vergessen und nie mehr verwenden würden. Stattdessen gilt es, den Schüler*innen Möglichkeiten aufzuzeigen, wo sie Latein abseits des Schulbuchs begegnen können. Die Lehrer*innen sollen ihnen Anregungen geben, wie der Kontakt zumindest in geringem Ausmaß gewahrt werden kann, sei dies beispielsweise durch Inschriften, lateinische Literatur, fachsprachliche Verwendung oder Interesse an der antiken römischen Kultur. Dadurch können die Lehrpersonen bereits vor Schulabschluss versuchen, Korrosion bei ihren Schüler*innen vorzubeugen. Einerseits scheint diese Studie zu zeigen, dass die Lehrpersonen der Proband*innen durchaus einige positive Spuren hinterlassen haben, da auch einige Personen, die nach der Schulzeit nur wenig Kontakt mit Latein gehabt hatten, gute Werte erzielen konnten. Andererseits wird auch deutlich, dass manche Lehrer*innen es verabsäumten, ihre Schüler*innen zu motivieren, nach Schulabschluss noch Kontakt mit Latein zu suchen, und ihnen möglicherweise nicht genug Möglichkeiten aufzeigten, wie dies gelingen könnte. Dies wird dadurch deutlich, dass die Angaben zu hohem Interesse zu Schulzeiten und geringem oder sogar gänzlich fehlendem Kontakt danach häufiger gemeinsam vorkamen. Daher könnte die Korrosion abgeschwächt werden, wenn Lehrer*innen bereits zu Schulzeiten Maßnahmen ergreifen, sodass ihre Schüler*innen auch nach Schulabschluss noch Kontakt zu Latein suchen. Das Bewusstsein für Sprachkorrosion und Möglichkeiten, sie abzuschwächen, fehlt bei Lehrkräften jedoch noch großteils, sowohl in Bezug auf die Kenntnisse der Schüler*innen als auch auf ihre eigenen (Szupica-Pyrzanowska & Malesa 2017: 60). Daher könnte es gewinnbringend sein, sowohl zukünftige Lehrpersonen in der Ausbildung auf diese Themen aufmerksam zu machen sowie Lehrer*innen, die sich bereits im Schuldienst befinden, mittels Fortbildungen und ähnlichen Maßnahmen über Korrosion zu informieren. Davon könnten schließlich auch die Kenntnisse ihrer Schüler*innen profitieren, da es laut Szupica-Pyrzanowska (2016: 114) einfacher ist, Korrosion vorzubeugen, als sie umzukehren, nachdem sie bereits geschehen ist.

Eine weitere Abschwächung von Korrosion könnte auch durch eine Anpassung des Unterrichtsstils und der Arbeitsaufgaben ermöglicht werden. Mehrere Forscher*innen, darunter Szupica-Pyrzanowska (2016: 114), vertreten die Meinung, dass eine Sprache nicht bedeutungsvoll gelernt werden kann, wenn in großen Teilen auf Auswendiglernen vertraut wird, da dies keine Vernetzung mit bestehenden mentalen Strukturen bedeutet. Außerdem sei Material, das in bedeutungsvollen Kontexten gelernt wurde, weniger von Korrosion betroffen. Daher empfiehlt Kupske (2019: 322), den Fokus auf Kommunikation und Verständlichkeit zu legen anstatt auf absolute Korrektheit der Form. Selbstverständlich beziehen sich diese Empfehlungen auf lebende Fremdsprachen und sind nicht in gleicher Weise und umfassend auf den Lateinunterricht übertragbar. Beispielsweise ist eine Lehrperson, auch wenn sie am liebsten nur kommunikativ unterrichten würde, durch die österreichischen Lehrpläne verpflichtet, ihren Schüler*innen Übersetzungsfähigkeiten zu vermitteln (siehe etwa Lehrplan (2021: 151)). Dies lässt kommunikativen Übungen wie etwa Sprechen auf Latein nur wenig Platz und Zeit, obwohl diese darüber hinaus das Potenzial hätten, die Umwälzung des Vokabulars zu erhöhen und auch das Interesse der Lernenden steigern könnten, da es gelegentlich geschieht, dass diese enttäuscht sind, wenn sie etwa nach einem Jahr Lateinunterricht noch keinen lateinischen „Small Talk“ führen können, was in lebenden Fremdsprachen bereits in den ersten Wochen erworben wird. Während feststeht, dass die Ausbildung von kommunikativen Fähigkeiten und die Verwendung alternativer Aufgabenformate das Übersetzen von Texten nicht ersetzen können und sollen, bietet die Abwechslung verschiedener Aufgaben dennoch Möglichkeiten, Korrosion vorzubeugen.

Eine Aussage zu den linguistischen Bereichen, in denen die stärkste Korrosion festgestellt werden konnte, lassen die hier vorgestellten Ergebnisse kaum zu, da die Studie auch nicht darauf ausgerichtet war, diese Frage zu untersuchen. Dennoch fällt auf, dass die Syntaxkenntnisse der Proband*innen der Experimentalgruppe besonders gering waren, wobei aber zu beachten ist, dass auch die Schüler*innen in diesem Bereich eher schlechte Ergebnisse erzielten. Beispielsweise übersetzten, wie bereits erwähnt, nur 11,8% der Kontrollgruppe und 3,8% der Experimentalgruppe das Participium Coniunctum korrekt. Der Ablativus Absolutus wurde hingegen häufiger richtig übersetzt, nämlich von 29,4% der Kontrollgruppe und 11,5% der Experimentalgruppe. Der Grund für diese Differenz kann etwa daran liegen, dass die Proband*innen den Ablativ besser erkannten, aber es ist ebenfalls möglich, dass Elemente, die eine Unterscheidung in der Bedeutung herbeiführen, eher vor Korrosion geschützt werden, unabhängig von dem Zeitpunkt, zu dem diese Inhalte erworben wurden (Olshtain 1989: 157). In diesem Sinne wäre eine Erklärung dafür gegeben, dass mehrere Proband*innen (67,6% der

Kontrollgruppe und 42,3% der Experimentalgruppe) zwar den Punkt für die Sinneinheit, die das Participium Coniunctum enthielt, erreichten, jedoch das Participium Coniunctum selbst nicht korrekt übertragen hatten. Für das Verständnis der Sinneinheit ist es nicht notwendig, das Participium Coniunctum als solches erkennen und übersetzen zu können, was auf den Ablativus Absolutus nicht zutrifft. Dieser ist in diesem Text dafür entscheidend, feststellen zu können, welcher der Brüder den anderen umgebracht hat, was selbstverständlich eine wichtige Unterscheidung ist. Dies mag die Unterschiede bei den Punkten, die für die jeweiligen syntaktischen Phänomene erreicht wurden, erklären.

Für den aktuellen Lateinunterricht stellt sich in der Folge die Frage, wie syntaktische Kenntnisse besser vermittelt werden können bzw. ob es sinnvoll ist, Phänomene, die keine Änderung im Sinn herbeiführen, genauso intensiv zu unterrichten wie andere Phänomene, die einen deutlichen Unterschied machen. Eine kommunikativere Herangehensweise an lateinische Syntax könnte hier helfen, sodass die Lernenden, die häufig versuchen, nur anhand der Vokabeln einen Satz zusammenzubauen, verstehen, dass Syntax durchaus sinnstiftend und sinnverändernd wirken kann. Insgesamt wirken die schlechten Ergebnisse im syntaktischen Bereich insofern überraschend, als in Studien zu lebenden Fremdsprachen sowie zu Erstsprachen das Vokabular als am meisten zu Korrosion neigend befunden wurde (Isurin 2013: 320). Ein Grund dafür, dass dies hier nicht zutage getreten ist, könnte sein, dass die Proband*innen ein Wörterbuch verwenden durften. Interessanterweise fanden sich in den Texten der Teilnehmer*innen der Experimentalgruppe aber weitaus mehr deutliche „Fehlanschlagungen“, speziell was die Form „edidit“ betrifft, die von sieben Proband*innen von *edō* 3 („essen“) abgeleitet wurde anstatt von *ēdō* 3 („herausgeben, gebären“). Alle diese Proband*innen entstammten dem Teil der Experimentalgruppe, der das Online-Wörterbuch des Pons verwendete. Für den Lateinunterricht bedeutet dies, dass der Umgang mit Online-Wörterbüchern ebenfalls gelehrt werden sollte, auch wenn sie bei einer Schularbeit nicht zulässig sind. In der Studie wurde darauf verwiesen, nach Möglichkeit ein Print-Wörterbuch zu benutzen, jedoch schienen viele keines griffbereit zu haben, weshalb dies auch zu Schulzeiten bereits berücksichtigt werden sollte, anstatt Online-Wörterbücher abschätzig zu betrachten.

Letztendlich könnten auch Anpassungen der Lehrbücher und Lehrpläne vorbeugend gegen Korrosion wirken. Beispielsweise sollen Lehrbücher, vor allem für den Anfangsunterricht, speziell berücksichtigen, den Lernenden die am häufigsten gebrauchten Wörter und Phrasen beizubringen, da diese am leichtesten erworben werden können sowie vermutlich am langsamsten abgebaut werden (Kupske 2019: 320). Ob die gängigen Lateinlehrbücher, die in Österreich aktuell verwendet werden, dieses Prinzip beachten, muss

noch überprüft werden, da bisher keine Untersuchungen dazu vorliegen. In Bezug auf die Lehrpläne wurde bereits erwähnt, dass sie die Verwendung von kommunikativen Strategien und alternativen Aufgabenformaten einschränken. Aus diesem Grund wäre es zur Verminderung der Sprachkorrosion wünschenswert, solchen Maßnahmen in den Lehrplänen mehr Raum zuzugestehen, da sie, wie in vorigen Abschnitten beschrieben, Potenzial haben könnten, die Korrosion, die die Lernenden nach Schulabschluss erfahren, abzuschwächen. Feststehen muss hierbei natürlich, dass dies Änderungen auf einer höheren Ebene sind als die meisten zuvor genannten, was ihre Implementierung erschwert.

5. Fazit

In den vorigen Teilen dieser Arbeit wurden die theoretischen Grundlagen als auch die empirische Studie besprochen. Auf dieser Basis wurde dann versucht, die Bedeutung der Ergebnisse für den aktuellen Lateinunterricht in österreichischen Schulen abzuleiten und Verbesserungsvorschläge zu bieten, mittels derer die Korrosion, die Absolvent*innen erfahren, vermindert werden könnte.

Im theoretischen Teil wurden anhand von Literaturrecherche die wichtigsten Studien, Theorien und Hypothesen zum Thema der (Sprach-)Korrosion vorgestellt. Hierbei wurde speziell ein chronologischer Vorgang gewählt, sodass nach einer kurzen Begriffsklärung zu Termini wie Sprachkorrosion, Sprachtod und Sprachwandel zunächst die früheste Forschung, d.h. vor 1980, thematisiert wurde. Diese Studien entsprechen vielfach noch nicht den heutzutage angewandten wissenschaftlichen Kriterien, da sie beispielsweise eine sehr geringe Proband*innenzahl aufwiesen – im Extremfall etwa nur eine einzige Person, wie im Selbstexperiment von Ebbinghaus (1992) [1885] – oder Methoden wie Hypnose verwendeten, die mittlerweile an Glaubwürdigkeit verloren haben. Von einem Forschungsfeld der Sprachkorrosion kann zu diesem Zeitpunkt noch nicht gesprochen werden, jedoch entstammen einige nach wie vor einflussreiche Theorien dieser Zeit. Speziell die Aphasieforschung nahm großen Einfluss auf die Entwicklung des Forschungsfeldes und mehrerer bedeutender Hypothesen, wie etwa die Regressionshypothese und die Activation Threshold-Hypothese. Darüber hinaus entwickelte sich bereits vor 1980 ein pädagogisches Interesse an dem Phänomen der Korrosion, da sich mehrere Studien, etwa von Scherer (1957) und Cole (1929), damit befassten, festzustellen, wie viel Wissen Schüler*innen über die Sommerferien abbauen würden. Mit längeren Zeiträumen, die sich über mehrere Jahre erstrecken, beschäftigten sich die Forscher*innen vor 1980 jedoch noch nicht.

Das Jahr 1980 ist in Bezug auf die Sprachkorrosionsforschung von besonderer Bedeutung, da eine an der University of Pennsylvania abgehaltene Konferenz in diesem Jahr den Anstoß für die Entstehung des Forschungsfeldes und dessen weitere Beforschung gab. In den 1980er-Jahren wurden darauffolgend auch mehrere wichtige Studien veröffentlicht, unter anderem jene von Weltens (1988) und Bahricks (1984). Sie befassten sich erstmals mit längeren Intervallen, die mehrere Jahre umspannten; in Bahricks (1984) Fall sogar bis zu 50 Jahre. Im Kontext dieser Studien wurden auch die ersten Theorien, die speziell Fremdsprachenkenntnisse in den Fokus nahmen, ausgebildet, etwa Bahricks (1984) Theorie des Permastore. Insgesamt sind die Jahre von 1980 bis 2000 davon geprägt, dass von mehreren Studien festgestellt wurde, beispielsweise von Bahricks (1984), dass die Verluste nicht proportional geschehen, sondern die Proband*innen vergleichbar viel verlieren, unabhängig von dem ursprünglichen Niveau ihrer Kenntnisse. Dadurch ergibt sich, dass Personen mit ehemals stärker ausgeprägten Fähigkeiten auch nach Jahren noch bessere Ergebnisse erzielten. Abgesehen von Studien mit Sprachfokus wurden auch zwei Studien vorgestellt, die sich mit anderen Inhalten befassten, nämlich mit Mathematik- sowie Psychologiekenntnissen. Diese vervollständigen einerseits den Überblick des Forschungsfeldes, tragen aber auch für die Sprachkorrosion wichtige Erkenntnisse bei, etwa dass das Wiedererkennen von Inhalten zumeist besser bewahrt wird als deren freie Reproduktion (Conway, Cohen & Stanhope 1991: 401).

Obwohl die 1980er-Jahre häufig als Blütezeit der Sprachkorrosionsforschung angesehen werden, gibt es zahlreiche neuere Forschungsbeiträge, die nach 2000 publiziert wurden. Aus dieser Vielzahl wurden Beiträge ausgewählt, die besondere Relevanz besitzen, sei dies durch ihre Verankerung im österreichischen Kontext, ihre neuartige Herangehensweise oder ihre methodische Vergleichbarkeit mit der im nächsten großen Abschnitt präsentierten Studie. Deutlich zeigt sich hierbei die größere Varianz der innerhalb der Sprachkorrosionsforschung verwendeten Methoden und untersuchten Fragestellungen im Vergleich zu früheren Studien. Einige der wichtigsten Erkenntnisse dieser Untersuchungen inkludieren beispielsweise, dass Kenntnisse in Sprachen, die eine größere Distanz zur Erstsprache der Proband*innen aufwiesen, stärker von Korrosion betroffen zu sein scheinen (Hansen 2011: 120-121) und dass die Kenntnisse in Fremdsprachen, die die Testpersonen weniger gut beherrscht hatten, im Vergleich zu besser beherrschten Sprachen über den gleichen Zeitraum stärker abnahmen (Jessner, Oberhofer & Megens 2021: 34-36). Auch in diesem Teil wurden zwei Studien erwähnt, die andere Fähigkeiten abprüften, darunter auch die Erinnerungsfähigkeit an im College erhaltene Noten. Dabei wurde festgestellt, dass

Fehleinschätzungen bzw. fälschliche Erinnerungen schon bald nach Studienende eintraten und in der Folge relativ stabil blieben (Bahrick, Hall & Da Costa 2008: 20).

Nach den wichtigsten Studien aus den Jahren 2000-2021 wurden die wichtigsten Hypothesen und Theorien, die in der Sprachkorrosionsforschung zum Einsatz kommen, vorgestellt und diskutiert, darunter beispielsweise die Critical Threshold-Hypothese und die Cue Dependency-Theorie. Dabei wurden die wichtigsten Merkmale der einzelnen Theorien präsentiert, beispielsweise welche Studienergebnisse sie zu erklären vermögen und auf welche Untersuchungen sie sich stützen. Trotz mittlerweile mehr als vierzig Jahre lang andauernder Forschung herrscht nach wie vor Uneinigkeit, welche dieser Hypothesen tatsächlich geeignet sind, um die in Sprachkorrosionsstudien erhaltenen Ergebnisse zu deuten. Wichtig ist zweifelsohne, diese Theorien bei der Analyse von Studiendaten zu berücksichtigen, da sie Erklärungsmuster bieten können. Gleichzeitig muss aber noch durch weitere Studien bestätigt werden, ob diese Theorien tatsächlich der Wahrheit entsprechen und wenn ja, welche.

Den letzten theoretischen Teil bilden Überlegungen zur Übertragbarkeit der zuvor diskutierten Studien und Theorien auf die Korrosion von Lateinkenntnissen. Studien hierzu sind nur spärlich vorhanden und darüber hinaus dadurch gekennzeichnet, dass sie alle bereits älter sind und einem US-amerikanischen Kontext entstammen, etwa jene von Kennedy (1932) und Geoghegan (1950). Einer der größten Unterschiede zu Kenntnissen in lebenden Fremdsprachen ist die Art, wie Latein an österreichischen Gymnasien unterrichtet wird, da der Fokus auf das Übersetzen von Texten von Latein nach Deutsch gelegt wird und im Gegensatz zu lebenden Fremdsprachen nur wenig kommunikativ unterrichtet wird. Dieser vor allem passive Gebrauch wird auch dadurch verstärkt, dass Latein, anders als andere in Österreich unterrichtete Fremdsprachen wie Englisch oder Spanisch, insgesamt kaum gesprochen wird. Dennoch scheinen sich die Ergebnisse der vorhandenen Studien zu Lateinkenntnissen nicht drastisch von zuvor beschriebenen Studien zu unterscheiden, die andere Sprachen untersuchten, wie etwa die Ergebnisse von Geoghegan (1950: 218-219) zeigen. Darüber hinaus muss auch bedacht werden, dass die Proband*innen in keiner dieser Studien aufgefordert wurden, selbst zu übersetzen. Sowohl im Fall von Kennedy (1932) als auch Geoghegan (1950) mussten sie lediglich die richtige Übersetzung auswählen. Zudem war die Übersetzungsrichtung der Studien vor allem Englisch-Latein, d.h. es musste von der Unterrichtssprache auf Latein übersetzt werden, was im aktuellen Unterricht in Österreich unüblich ist. Insgesamt sind diese Ergebnisse daher kaum auf den aktuellen Lateinunterricht in Österreich übertragbar, was die Notwendigkeit neuer Studien mit diesem Fokus verdeutlicht.

Der zweite große Teil dieser Arbeit umfasste die empirische Studie. Sie wurde an einer Kontrollgruppe, die aus zwei achten Klassen zweier unterschiedlicher Gymnasien bestand, und einer Experimentalgruppe, deren Proband*innen vor fünf bis zehn Jahren eine AHS in Österreich abgeschlossen hatten, durchgeführt. Diese Personen wurden gebeten, einen vorgegebenen lateinischen Text bestmöglich auf Deutsch zu übersetzen. Zudem füllte die Experimentalgruppe einen Fragebogen aus, der etwa nach dem Maturajahr, dem Kontakt mit Latein in den letzten Jahren und den ehemaligen Lateinnoten fragte. Alle Übersetzungen wurden bewertet und die so erhaltenen Ergebnisse ausführlich analysiert und diskutiert. Insgesamt zeigte sich ein Abfall der Fähigkeiten, der aber unterschiedlich ausgeprägt schien. Dabei stellten sich speziell die zu Schulzeiten erzielten Noten als aussagekräftig heraus, da 78,3% der Proband*innen mit den Bestnoten noch mindestens die Hälfte aller Punkte erreichten. Abgesehen davon könnten auch das Interesse an Latein, Kenntnisse in romanischen Sprachen und Englisch, das Verhältnis zur Lehrperson sowie der Abstand zum letzten Kontakt mit Latein einen Einfluss ausüben, der jedoch unterschiedlich stark erscheint. Während das Interesse an Latein in Verbindung mit den erreichten Noten hohes prognostisches Potenzial zu besitzen scheint, zeigte sich das Verhältnis zur Lehrperson nur an beiden Extremen als bedeutsam. Keine Signifikanz kann in dieser Studie der Differenz zwischen vier- und sechsjährigem Lateinunterricht zugeschrieben werden. Bei der Deutung dieser Ergebnisse erweist sich speziell die Critical Threshold-Hypothese als interessant, da es möglich ist, dass Schüler*innen mit besseren Noten durch eine tiefere Verarbeitung der Inhalte diese Schwelle überwinden konnten, was dieser Theorie zufolge sowohl von einigen Personen nach vier- als auch sechsjährigem Unterricht erreicht wurde. Darüber hinaus kann auch die Hypothese des Retrieval Failure angewandt werden, da die Proband*innen der Experimentalgruppe seltener den ganzen Text übersetzten, was auf Zeitprobleme hindeuten könnte. Dennoch scheint dieser Einfluss geringer als angenommen wurde, was aber durch einen eher holistisch ausgerichteten Blick in der Experimentalgruppe oder die Wahl eines Online-Wörterbuchs bedingt sein könnte. Insgesamt muss auch darauf hingewiesen werden, dass die Proband*innenanzahl mit 34 Personen in der Kontrollgruppe und 52 in der Experimentalgruppe eher gering ist, weshalb nicht generalisiert werden sollte. Außerdem ist die Auswahl an Testpersonen nicht repräsentativ, da in der Experimentalgruppe beispielsweise gewisse Maturajahrgänge nur spärlich vertreten waren und ein großer Anteil der Proband*innen in der Schule gute Lateinnoten erhalten sowie eher großes Interesse gehabt hatte.

Aus den soeben genannten Gründen ist es wünschenswert, dass noch weiter zur Korrosion von Lateinkenntnissen geforscht wird. Interessante Ergebnisse könnten

beispielsweise größer angelegte, repräsentative Studien mit mehr Proband*innen bieten. Auch Längsschnittstudien, die die Lateinkenntnisse derselben Testpersonen mehrmals innerhalb eines längeren Zeitraums untersuchen, fehlen noch gänzlich und könnten einen Mangel der hier präsentierten Studie, nämlich die geringe Vergleichbarkeit zwischen Kontroll- und Experimentalgruppe, umgehen. Darüber hinaus könnten auch Studien, die den Behalt von Lateinkenntnissen mehrere Jahre nach Absolvierung eines Latinums an der Universität messen, wesentliche Erkenntnisse bringen, da sie unter anderem Aufschluss zu der hier angewendeten Critical Threshold-Hypothese geben könnten.

Appendix A: Übersetzungsauftrag

Wie kam es zur sagenhaften Gründung Roms? Es begann alles mit einer Königsfamilie...

- 1 Rex Albanorum^a duos filios, Numitorem^b et Amulium^c, ² suboles, -is f.: Nachwuchs
2 habuit. Numitori^b, qui natu maior erat, regnum reliquit; sed ¹ alveus, -i m.: Wanne, Trog
3 Amulius^c, pulso fratre, regnavit, et ut eum subole privaret,
4 Rheam Silviam, eius filiam, Vestae sacerdotem fecit, quae
5 tamen Romulum et Remum uno partu edidit. Quo cognito
6 Amulius^c parvulos alveo² impositos abiecit in Tiberim^d. Lupa,
7 ut fama traditum est, ad vagitum accurrit, infantes lingua
8 lambit.

^a Albani, -orum m.: die Bewohner von Alba Longa

^b Numitor, -oris m.: Numitor

^c Amulius, -i m.: Amulius

^d Tiberis, -is m.: Tiber (Fluss)

Appendix B: Fragebogen

Lateinkenntnisse 5-10 Jahre nach Schulabschluss Teil I

Information und Einverständniserklärung

Salve!

Herzlichen Dank, dass Sie sich entschieden haben, an dieser Umfrage teilzunehmen. Mein Name ist Katharina Kropf und ich erforsche im Rahmen meiner Masterarbeit (Master of Education Latein/Englisch) die Lateinkenntnisse von Personen, die vor 5-10 Jahren eine AHS in Österreich abgeschlossen haben.

Diese Kriterien müssen auf Sie zutreffen:

- Sie haben vor 5-10 Jahren eine AHS in Österreich abgeschlossen (Maturajahrgänge 2011-2016).
- Sie haben in der Schule 4- oder 6-jährigen Lateinunterricht gehabt.
- Sie haben nie an einer Hochschule Latein studiert (auch kein abgebrochenes oder laufendes Studium).

Die Umfrage dauert etwa 25 Minuten und setzt sich aus zwei Teilen zusammen. Die Bearbeitung des ersten Teils, des vorliegenden Fragebogens, nimmt etwa 5 Minuten in Anspruch. Im Anschluss werden Sie gebeten werden, in einem weiteren Fragebogen eine kurze Textpassage von Latein auf Deutsch zu übersetzen, so gut Ihnen dies möglich ist. Die Zeit ist auf maximal 20 Minuten begrenzt. Als Hilfsmittel sind entweder ein Print-Wörterbuch (z.B. Stowasser, Langenscheidt, Pons) erlaubt oder das Online-Wörterbuch von Pons (<https://de.pons.com/übersetzung/latein-deutsch>). Falls möglich, benutzen Sie am besten ein Print-Wörterbuch! Bitte verwenden Sie keine anderen Hilfsmittel, da dies die Ergebnisse verzerren würde! Weiters empfiehlt sich die Beantwortung auf einem PC, jedoch ist die Teilnahme auf einem Smartphone oder Tablet nicht verboten.

Mit der Durchführung sind keine Risiken verbunden. Sie können die Umfrage jederzeit ohne Konsequenzen abbrechen. Ihre Teilnahme ist freiwillig und anonym. Es werden keine Daten an Dritte weitergegeben, die Verarbeitung erfolgt nur im Rahmen dieser Studie für wissenschaftliche Zwecke.

Bei Fragen können Sie sich unter katharina.kropf@univie.ac.at gerne an mich wenden. Wenn Sie diese Informationen aufmerksam gelesen haben und der Durchführung zustimmen, wählen Sie bitte die untenstehende Checkbox aus.

Gratias tibi ago!

☐ Ich habe die Informationen gelesen und bin mit der Durchführung einverstanden.

Persönliche Daten und Einstellungen

Da der Fragebogen zwei Teile umfasst, ist es notwendig, dass Sie einen persönlichen, anonymen Code bekommen. Er umfasst 5 Stellen. Bitte bilden Sie ihn nach dem folgenden Muster:

1. Stelle: Anfangsbuchstabe des Vornamens Ihrer Mutter (z.B. „M“ für „Maria“)
2. Stelle: Letzter Buchstabe des Mädchennamens Ihrer Mutter (z.B. „R“ für „Müller“)
3. Stelle: Dritter Buchstabe des Geburtsmonats Ihres Vaters (z.B. „B“ für „Februar“)
4. Stelle: Anfangsbuchstabe Ihres Geburtsortes (z.B. „W“ für „Wien“)
5. Stelle: Dritter Buchstabe Ihres Vornamens (z.B. „D“ für „Andreas“)

Daraus ergibt sich Ihr Code, z.B.: MRBWD. Tippen Sie ihn in das untenstehende Feld ein und notieren Sie ihn sich selbst auch!

In welchem Jahr haben Sie die AHS abgeschlossen?

- ☐ 2011
- ☐ 2012
- ☐ 2013
- ☐ 2014
- ☐ 2015
- ☐ 2016

Haben Sie in Latein maturiert?

- ☐ Ja, nur mündlich.
- ☐ Ja, nur schriftlich.
- ☐ Ja, mündlich UND schriftlich.
- ☐ Nein, weder mündlich noch schriftlich.

Wie viele Jahre Lateinunterricht hatten Sie in der Schule?

- ☐ 4 Jahre
- ☐ 6 Jahre
- ☐ Weitere...

Wie waren Ihre Lateinnoten über Ihren gesamten Unterricht hinweg?

- ☐ 1-2
- ☐ 2-3
- ☐ 3-4
- ☐ 4-5
- ☐ sehr stark variierend

Wie groß war Ihr Interesse an Latein zu Schulzeiten?

- ☐ sehr gering
- ☐ eher gering
- ☐ mäßig
- ☐ eher groß
- ☐ sehr groß

Welche Fremdsprachen außer Latein haben Sie in der Schule gelernt? Bitte geben Sie die Anzahl der Lernjahre an! (Beispiel: Englisch 8 Jahre, Italienisch 4 Jahre)

.....

.....

Wie gut bewerten Sie Ihre Kenntnisse in diesen Sprachen?

	keine Kenntnisse	geringe Kenntnisse	mittlere Kenntnisse	gute Kenntnisse	Erstsprache
Englisch					
Italienisch					
Französisch					
Spanisch					
Rumänisch					
Portugiesisch					

Bitte bewerten Sie Ihre Lateinlehrerin/Ihren Lateinlehrer, den/die Sie in der AHS hatten, und Ihre Lateinstunden. (Bei mehreren Lehrpersonen wählen Sie bitte die Lehrkraft, die Sie am längsten unterrichtet hat. Bei gleicher Dauer wählen Sie bitte die Person, die bei Ihnen mehr Eindruck hinterlassen hat.)

	trifft sehr zu	trifft eher zu	trifft eher nicht	trifft gar nicht zu
chaotisch				
fachlich kompetent				
streng				
langweilig				
zugänglich				
humorvoll				

Wie viel Kontakt mit Latein hatten Sie nach Ihrer Matura?

- ☐ gar keinen Kontakt
- ☐ geringen Kontakt
- ☐ mäßigen Kontakt
- ☐ viel Kontakt

Bitte beschreiben Sie kurz, welchen Kontakt Sie nach Ihrer Matura noch mit Latein hatten!

.....

.....

Bitte bewerten Sie Ihre aktuellen Lateinkenntnisse. Glauben Sie, einen lateinischen Text (ca. Maturaniveau) auf Deutsch übersetzen zu können?

- ☐ kann ich sicher
- ☐ kann ich eher schon
- ☐ kann ich eher nicht
- ☐ kann ich überhaupt nicht

Übersetzung

Herzlichen Dank, Sie haben Teil I des Fragebogens beendet!

Legen Sie nun bitte entweder ein Print-Wörterbuch (z.B. Stowasser, Langenscheidt, Pons) bereit oder rufen Sie die Pons-Website (<https://de.pons.com/übersetzung/latein-deutsch>) auf. Verwenden Sie keine anderen Hilfsmittel und ziehen Sie keine weiteren Personen zu Rate! Sie werden 20 Minuten Zeit bekommen, den Text bestmöglich zu übersetzen. Sobald das Zeitlimit abgelaufen ist, wird automatisch abgegeben, falls Sie dies noch nicht selbst getan haben.

Beantworten Sie bitte noch die letzte Frage, dann können Sie diesen Fragebogen schließen und mittels des zweiten Links auf den Übersetzungsteil zugreifen. Dort werden Sie Ihren zuvor gebildeten persönlichen Code wieder brauchen, notieren Sie ihn sich bitte.

Fortuna tibi faveat!

Welches Wörterbuch werden Sie verwenden? Falls möglich, gebrauchen Sie ein Print-Wörterbuch.

- ☐ Stowasser
- ☐ Langenscheidt
- ☐ Pons (Print-Wörterbuch)
- ☐ Pons (Online-Wörterbuch)
- ☐ Weitere...

Appendix C: Übersetzungen

Exemplarische Übersetzungen aus der Kontrollgruppe

N6

Der König der Bewohner von Alba Longa hatte zwei Söhne, Numitor und Amulius. Numitor, der der Erstgeborene war, war die Herrschaft überlassen; aber Amulius erschlug den Bruder und regierte, und er beraubt ihn um seine Nachkommen, seine Tochter Rhea Silvia, machte er zur Priesterin der Vesta, welche dennoch Romulus und Remus zeugte und gebor. Diese kennt Amulius und setzte die kleinen Buben in eine Wanne hinein und legte sie im Tiber ab. Wie es in der Sage überliefert ist, ließ eine Wölfin zum Schreien herbei und leckte die Kinder mit der Zunge.

A17

Der König von Alba Long hatte zwei Söhne, Numitor und Amulius. Numitor, der von Geburt älter ist, verließ das Reich, aber Amulius, schlug seinen Bruder, der herrschte und beraubte dessen Nachwuchs, Rhea Silvia, seine Tochter, die der Vesta zur Priesterin machte, die dann Romulus und Remus einen Teil von sich gibt. Jener Bekanntschaft legte den jungen Amulius in eine Wanne und warf sie in den Fluss Tiber.

Exemplarische Übersetzungen aus der Experimentalgruppe

SNLBR

Der König der Bewohner von Alba Longa hatte zwei Söhne, Numitor und Amulius. Numitor, der zuerst geboren war, überließ er die Herrschaft; aber Amulius, der geschlagene Bruder, wollte regieren, und um ihn des Nachwuchses zu berauben, machte er Rhea Silvia, dessen Tochter, zu einer Priesterin der Vesta, welche dennoch Romulus und Remus gebärte. Und dadurch dachte Amulius, die hineingelegten Jungen in einer Wanne in den Tiber zu werfen. Eine Wölfin, wie die Sage überliefert ist, lief zu dem Schreien herbei, und leckte die Kinder mit ihrer Zunge.

GSLWN

Der König von Alba Longa hatte zwei Söhne, Numitor und Amulius. Numitor, welcher der Erstgeborene war, gab sein Recht auf Herrschaft ab. Daher regierte Amulius, der verstoßene Bruder und bald hatte dieser eigenen Nachwuchs mit Rhea Silvia, seine Söhne. Die Priesterinnen der Vesta bewirkten, dass ihnen die Namen Romulus und Remus gegeben wurden.

Appendix D: Beurteilungsblätter

Beurteilungsblatt N6

Typ		Sinneinheit / Checkpoint	Erwartungshorizont		Punkte
SE	1	Rex Albanorum duos filios, Numitorem et Amulium, habuit.	Der König hatte zwei Söhne, Numitor und Amulius.		1
SE	2	Numitori, qui natu maior erat, regnum reliquit;	Er hinterließ sein Reich.		1
SE	3	sed Amulius, pulso fratre, regnavit	Amulius herrschte.		1
SE	4	et ut eum subole privaret, Rheam Silviam, eius filiam, Vestae sacerdotem fecit	Er wollte, dass Numitor keine Nachfahren bekommt, und machte Rhea Silvia zur Vestapriesterin.		1
SE	5	quae tamen Romulum et Remum uno partu edidit.	Sie gebar trotzdem Romulus und Remus.		1
SE	6	Quo cognito Amulius parvulos alveo impositos abiecit in Tiberim.	Amulius ließ sie im Tiber aussetzen.		1
SE	7	Lupa, ut fama traditum est, ad vagitum accurrit, infantes lingua lambit.	Eine Wölfin kam zu den wimmernden Kindern und leckte sie ab.		1
SE	8				
SE	9				
SE	10				
SE	11				
SE	12				
LE	13	maior	z. B. älter	nicht: größer	1
LE	14	eius	z. B. seine	nicht: ihre	1
LE	15	lingua	z. B. Zunge	nicht: Sprache	1
LE	16				
LE	17				
LE	18				
MO	19	Numitori	Dativ		1
MO	20	quae	Nominativ Sg. feminin		1
MO	21	fama	Ablativ Sg.		1
MO	22				
MO	23				
MO	24				
SY	25	pulso fratre	Abl. Abs. mit PPP		0
SY	26	ut ... privaret	Konjunktivisches Ut		0
SY	27	parvulos... impositos	PC mit PPP im Akkusativ		0
SY	28				
SY	29				
SY	30				
			Qualität in der Zielsprache (0 / 2 / 4 / 6)		6
			Summe ÜT (von 22)		19

Beurteilungsblatt A17

Typ		Sinneinheit / Checkpoint	Erwartungshorizont		Punkte
SE	1	Rex Albanorum duos filios, Numitorem et Amulium, habuit.	Der König hatte zwei Söhne, Numitor und Amulius.		1
SE	2	Numitori, qui natu maior erat, regnum reliquit;	Er hinterließ sein Reich.		0
SE	3	sed Amulius, pulso fratre, regnavit	Amulius herrschte.		0
SE	4	et ut eum subole privaret, Rheam Silviam, eius filiam, Vestae sacerdotem fecit	Er wollte, dass Numitor keine Nachfahren bekommt, und machte Rhea Silvia zur Vestapriesterin.		0
SE	5	quae tamen Romulum et Remum uno partu edidit.	Sie gebär trotzdem Romulus und Remus.		0
SE	6	Quo cognito Amulius parvulos alveo impositos abiecit in Tiberim.	Amulius ließ sie im Tiber aussetzen.		0
SE	7	Lupa, ut fama traditum est, ad vagitum accurrit, infantes lingua lambit.	Eine Wölfin kam zu den wimmernden Kindern und leckte sie ab.		0
SE	8				
SE	9				
SE	10				
SE	11				
SE	12				
LE	13	maior	z. B. älter	nicht: größer	1
LE	14	eius	z. B. seine	nicht: ihre	1
LE	15	lingua	z. B. Zunge	nicht: Sprache	0
LE	16				
LE	17				
LE	18				
MO	19	Numitori	Dativ		0
MO	20	quae	Nominativ Sg. feminin		1
MO	21	fama	Ablativ Sg.		0
MO	22				
MO	23				
MO	24				
SY	25	pulso fratre	Abl. Abs. mit PPP		0
SY	26	ut ... privaret	Konjunktivisches Ut		0
SY	27	parvulos... impositos	PC mit PPP im Akkusativ		0
SY	28				
SY	29				
SY	30				
			Qualität in der Zielsprache (0 / 2 / 4 / 6)		2
			Summe UT (von 22)		6

Beurteilungsblatt SNLBR

Typ		Sinneinheit / Checkpoint	Erwartungshorizont		Punkte
SE	1	Rex Albanorum duos filios, Numitorem et Amulium, habuit.	Der König hatte zwei Söhne, Numitor und Amulius.		1
SE	2	Numitori, qui natu maior erat, regnum reliquit;	Er hinterließ sein Reich.		1
SE	3	sed Amulius, pulso fratre, regnavit	Amulius herrschte.		1
SE	4	et ut eum subole privaret, Rheam Silviam, eius filiam, Vestae sacerdotem fecit	Er wollte, dass Numitor keine Nachfahren bekommt, und machte Rhea Silvia zur Vestapriesterin.		1
SE	5	quae tamen Romulum et Remum uno partu edidit.	Sie gebar trotzdem Romulus und Remus.		1
SE	6	Quo cognito Amulius parvulos alveo impositos abiecit in Tiberim.	Amulius ließ sie im Tiber aussetzen.		1
SE	7	Lupa, ut fama traditum est, ad vagitum accurrit, infantes lingua lambit.	Eine Wölfin kam zu den wimmernden Kindern und leckte sie ab.		1
SE	8				
SE	9				
SE	10				
SE	11				
SE	12				
LE	13	maior	z. B. älter	nicht: größer	0
LE	14	eius	z. B. seine	nicht: ihre	1
LE	15	lingua	z. B. Zunge	nicht: Sprache	1
LE	16				
LE	17				
LE	18				
MO	19	Numitori	Dativ		1
MO	20	quae	Nominativ Sg. feminin		1
MO	21	fama	Ablativ Sg.		0
MO	22				
MO	23				
MO	24				
SY	25	pulso fratre	Konjunktivisches Ut		0
SY	26	ut ... privaret	Abl. Abs. mit PPP		1
SY	27	parvulos... impositos	PC mit PPP im Akkusativ		1
SY	28				
SY	29				
SY	30				
			Qualität in der Zielsprache (0 / 2 / 4 / 6)		6
			Summe ÜT (von 22)		19

Beurteilungsblatt GSLWN

Typ		Sinneinheit / Checkpoint	Erwartungshorizont		Punkte
SE	1	Rex Albanorum duos filios, Numitorem et Amulium, habuit.	Der König hatte zwei Söhne, Numitor und Amulius.		1
SE	2	Numitori, qui natu maior erat, regnum reliquit;	Er hinterließ sein Reich.		0
SE	3	sed Amulius, pulso fratre, regnavit	Amulius herrschte.		1
SE	4	et ut eum subole privaret, Rheam Silviam, eius filiam, Vestae sacerdotem fecit	Er wollte, dass Numitor keine Nachfahren bekommt, und machte Rhea Silvia zur Vestapriesterin.		0
SE	5	quae tamen Romulum et Remum uno partu edidit.	Sie gebar trotzdem Romulus und Remus.		0
SE	6	Quo cognito Amulius parvulos alveo impositos abiecit in Tiberim.	Amulius ließ sie im Tiber aussetzen.		0
SE	7	Lupa, ut fama traditum est, ad vagitum accurrit, infantes lingua lambit.	Eine Wölfin kam zu den wimmernden Kindern und leckte sie ab.		0
SE	8				
SE	9				
SE	10				
SE	11				
SE	12				
LE	13	maior	z. B. älter	nicht: größer	1
LE	14	eius	z. B. seine	nicht: ihre	1
LE	15	lingua	z. B. Zunge	nicht: Sprache	0
LE	16				
LE	17				
LE	18				
MO	19	Numitori	Dativ		0
MO	20	quae	Nominativ Sg. feminin		0
MO	21	fama	Ablativ Sg.		0
MO	22				
MO	23				
MO	24				
SY	25	pulso fratre	Abl. Abs. mit PPP		0
SY	26	ut ... privaret	Konjunktivisches Ut		0
SY	27	parvulos... impositos	PC mit PPP im Akkusativ		0
SY	28				
SY	29				
SY	30				
			Qualität in der Zielsprache (0 / 2 / 4 / 6)		2
			Summe ÜT (von 22)		6

Appendix E: Schüler*inneninformationsblatt

Liebe Schüler*innen!

Mein Name ist Katharina Kropf und ich studiere Lehramt Latein und Englisch. Momentan schreibe ich meine Masterarbeit und brauche dafür eure Unterstützung. Ich möchte erforschen, wie sich Lateinkenntnisse verändern, wenn man mehrere Jahre keinen Kontakt mehr mit der Sprache hatte. Deshalb brauche ich einerseits Daten von Personen, die schon länger keinen Lateinunterricht mehr hatten, aber andererseits als Vergleichswert auch von Schüler*innen, also von euch!

Ich erhebe keine persönlichen Daten von euch. Schreibt deshalb auch bitte euren Namen nirgendwo auf! Ich verwende eure Übersetzung nur im Rahmen meines wissenschaftlichen Projekts und auch auf eure Note kann eure Teilnahme keinen Einfluss haben.

Ihr habt 20 Minuten Zeit und dürft auch ein Wörterbuch verwenden. Gebt euer Bestes, damit ihr es den anderen Testpersonen, die schon lange kein Latein mehr hatten, schwer macht! ☺
Gratias vobis ago!

Übersetze den folgenden Text auf Deutsch!

Wie kam es zur sagenhaften Gründung Roms? Es begann alles mit einer Königsfamilie...

- 1 Rex Albanorum^a duos filios, Numitorem^b et Amulium^c, ² suboles, -is f.: Nachwuchs
2 habuit. Numitori^b, qui natu maior erat, regnum reliquit; sed ¹ alveus, -i m.: Wanne, Trog
3 Amulius^c, pulso fratre, regnavit, et ut eum subole privaret,
4 Rheam Silviam, eius filiam, Vestae sacerdotem fecit, quae
5 tamen Romulum et Remum uno partu edidit. Quo cognito
6 Amulius^c parvulos alveo² impositos abiecit in Tiberim^d. Lupa,
7 ut fama traditum est, ad vagitum accurrit et infantes lingua
8 lambit.

^a Albani, -orum m.: die Bewohner von Alba Longa

^b Numitor, -oris m.: Numitor

^c Amulius, -i m.: Amulius

^d Tiberis, -is m.: Tiber (Fluss)

Appendix F: Teilnahmeaufruf



Geht es dir wie Caesar? Dann nimm an meiner Studie teil! Du bist qualifiziert, wenn du

- vor 5-10 Jahren eine österreichische AHS abgeschlossen hast (Maturajahrgänge 2011-2016)
- 4- oder 6-jährigen Lateinunterricht hattest
- nie Latein studiert hast (auch kein laufendes oder abgebrochenes Studium)

Diese Kriterien treffen auf dich zu? Du kannst gar kein Latein mehr, du kannst noch super Latein, du kannst zumindest noch ein bisschen Latein? Ganz egal – ich würde mich sehr freuen, wenn du dir etwa 25 Minuten Zeit nimmst, um bei meiner Studie mitzumachen. Sie besteht aus zwei Teilen: einem Fragebogen (ca. 5 Minuten) und einem kurzen Übersetzungstext (20 Minuten).

Mein Name ist Katharina Kropf und ich studiere Lehramt Latein und Englisch. In meiner Masterarbeit möchte ich erforschen, wie sich Lateinkenntnisse verändern, wenn der Lateinunterricht schon länger beendet ist.

Unter allen Interessierten, die teilgenommen haben, verlose ich einen Eintritt ins Kunsthistorische Museum Wien mit einer von mir gehaltenen Führung durch die Antikensammlung.

1. Teil (Fragebogen):

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdYP5p6el8BeDQ7z7q50z7opKktJLyttcK61cXLMDbcPON4kA/viewform?usp=sf_link

2. Teil (Übersetzung):

<https://extendedforms.io/form/94551f73-5ae9-444b-8a73-f34a81966bd0/login>

Gratias tibi ago!

Appendix G: Abstract

Sprachkorrosion, ein in den 1980er-Jahren entstandenes Forschungsfeld, das den Abbau von ungenutzten Sprachfähigkeiten untersucht, ist nach wie vor bei weitem nicht lückenlos erforscht. Es zeigt sich beispielsweise ein Mangel an Forschungsbeiträgen, die sich mit klassischen Sprachen, wie etwa Latein, befassen. Zudem ist Sprachkorrosion im österreichischen Kontext nur sehr unzureichend dokumentiert.

Ein Abriss der Sprachkorrosionsforschung bis zum Jahr 2021 zeigt, dass bereits zahlreiche Studien mit diesem Fokus durchgeführt wurden, wodurch mehrere einflussreiche Theorien gebildet wurden. Gleichzeitig wird aber deutlich, dass die bisherige Forschung teilweise auch zu widersprüchlichen Ergebnissen gelangte. Unklar ist daher nach wie vor, welche Variablen den Verlust von Sprachkenntnissen abschwächen können oder welchem Muster der Abbau folgt.

Wie sämtliche Sprachkenntnisse, sind auch Lateinkenntnisse von Korrosion betroffen. Die Variable, die den Erhalt von Lateinkenntnissen am stärksten positiv zu beeinflussen scheint, betrifft die zu Schulzeiten erzielten Lateinnoten. Des Weiteren können auch das Interesse am Fach, das Verhältnis zur Lehrperson, Sprachfähigkeiten in Englisch und romanischen Sprachen sowie der letzte Kontakt mit Latein Auswirkungen auf die Sprachkorrosion haben. Geringer Einfluss zeigt sich in Bezug auf die Anzahl der Lernjahre.

Language attrition, a field of research which originated in the 1980s and examines the decay of unused language skills, has still not been studied extensively enough by far. There is, for instance, a lack of research contributions which deal with classical languages, such as Latin. Apart from this, language attrition is documented only insufficiently in the Austrian context.

A summary of research into language attrition up to the year 2021 shows that multiple studies on this topic have already been carried out, which led to several influential theories being formed. Simultaneously it becomes apparent that the past research has partly come to contradictory results. Therefore, it remains unclear which variables can mitigate the loss of language skills or which pattern language attrition follows.

As all language skills, Latin skills are affected by attrition. The variable which seems to have a particularly strong positive influence on the preservation of Latin skills concerns the Latin marks, which were achieved at school. Furthermore, interest in the subject, the relationship with the teacher, language skills in English or Romance languages as well as the last contact with Latin, can impact attrition. The effect of the number of years Latin was studied, however, seems to be slight.

Literaturverzeichnis

- Abbasian, Reza; Khajavi, Yaser. 2011. "Vocabulary Forgetting, L1 & L2 Memory Representations and Years of English Disuse: Investigating the Possible Relations". *Porta Linguarum* 15, 195-209.
- Andersen, Roger W. 1982. "Determining the Linguistic Attributes of Language Attrition". In Lambert, Richard D.; Freed, Barbara F. (Hgg.). *The Loss of Language Skills*. Rowley, MA: Newbury House Publishers, 83-118.
- Arbeitsgruppe "Consensus". 2020. *Rechtsgrundlagen und Leitlinien zur kompetenzorientierten Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung in den klassischen Sprachen Latein und Griechisch*. https://g.schule.at/fileadmin/DAM/Gegenstandsportale/Latein/Dateien/Consensus_NEU_2020_Fassung_2020_11_07.pdf (letzter Zugriff: 9.2.2022)
- Aristoteles. 2004. *De Memoria et Reminiscentia*. Flashar, Hellmut (Hg.). King, R. A. H. (Üs.). Berlin: Akademie Verlag.
- Ås, Arvid. 1962. "The Recovery of Forgotten Language Knowledge through Hypnotic Age Regression. A Case Report". *American Journal of Clinical Hypnosis* 5(1), 24-29.
- Bahrack, Harry P. 1984. "Semantic Memory Content in Permastore: Fifty Years of Memory for Spanish Learned in School". *Journal of Experimental Psychology* 113(1), 1-29.
- Bahrack, Harry P.; Bahrack, P. O.; Wittlinger, R. P. 1975. "Fifty Years of Memory for Names and Faces: A Cross-Sectional Approach". *Journal of Experimental Psychology: General* 104(1), 54-75.
- Bahrack, Harry P.; Hall, Lynda K. 1991. "Lifetime Maintenance of High School Mathematics Content". *Journal of Experimental Psychology: General* 120(1), 20-33.
- Bahrack, Harry P.; Hall, Lynda K.; Da Costa, Laura A. 2008. "Fifty Years of Memory of College Grades: Accuracy and Distortions". *Emotion* 8(1), 13-22.
- Bardovi-Harlig, Kathleen; Stringer, David. 2010. "Variables in Second Language Attrition. Advancing the State of the Art". *Studies in Second Language Acquisition* 32(1), 1-45.
- Bardovi-Harlig, Kathleen; Stringer, David. 2012. "The Lexicon in Second Language Attrition: What Happens When the Cat's Got Your Tongue?" In Bardovi-Harlig, Kathleen; Stringer, David (Hgg.). *Memory, Language, and Bilingualism. Theoretical and Applied Approaches*. Cambridge: Cambridge University Press, 291-318.
- Bäcker, Notburga. 2011². "Motivation". In Keip, Marina; Doepner, Thomas (Hgg.). *Interaktive Fachdidaktik Latein*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 191-207.
- de Bot, Kees; Clyne, Michael. 1989. "Language Reversion Revisited". *Studies in Second Language Acquisition* 11(2), 167-177.
- de Bot, Kees; Weltens, Bert. 1995. "Foreign Language Attrition". *Annual Review of Applied Linguistics* 15, 151-164.
- Bundesministerium für Bildung und Frauen. 2014. *Der Weg zur kompetenzorientierten Reifeprüfung. Leitfaden zur Erstellung von Schularbeiten in der Sekundarstufe 2 – AHS. Latein und Griechisch*. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:5c38cbe8-9b07-4f63-aa56-e67a8fe88ddf/reifepr_ahs_mslgr_leitfaden.pdf (letzter Zugriff: 9.2.2022)
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. 2021. *Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen*. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (letzter Zugriff: 4.1.2022).
- Cicero, M. Tullius. 2007. *De Oratore. Über den Redner*. Sammlung Tusculum. Nüßlein, Theodor (Hg.). Düsseldorf: Artemis & Winkler Verlag.
- Cole, Robert D. 1929. "The Effect of a Summer Vacation on Students' Knowledge of French". *The Modern Language Journal* 14(2), 117-121.
- Conway, Martin A.; Cohen, Gillian; Stanhope, Nicola. 1991. "On the Very Long-Term Retention of Knowledge Acquired through Formal Education: Twelve Years of

- Cognitive Psychology". *Journal of Experimental Psychology: General* 120(4), 395-409.
- Custers, Eugène J. F. M. 2010. "Long-Term Retention of Basic Science Knowledge: A Review Study". *Advances in Health Sciences Education* 15, 109-128.
- Custers, Eugène J. F. M; ten Cate, Olle T. J. 2011. "Very Long-Term Retention of Basic Science Knowledge in Doctors after Graduation". *Medical Education* 45, 422-430.
- Diers, Manuela. 2015. *Resilienzförderung durch soziale Unterstützung von Lehrkräften*. Wiesbaden: Springer.
- Ebbinghaus, Hermann. 1992 [1885]. *Über das Gedächtnis. Untersuchungen zur experimentellen Psychologie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Ecke, Peter. 2004. "Language Attrition and Theories of Forgetting: A Cross-Disciplinary Review". *International Journal of Bilingualism* 8(3), 321-354.
- Ellis, Rod. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- van Els, Theo. 1987. "An Overview of European Research on Language Attrition". In Weltens, Bert; de Bot, Kees; van Els, Theo (Hgg.). *Language Attrition in Progress, Vol. 2*. Berlin: De Gruyter, 3-18.
- van Els, Theo; Weltens, Bert. 1989. "Foreign Language Loss Research from a European Perspective". *International Journal of Applied Linguistics* 83-84, 19-35.
- Footnick, Rosalie. 2007. "A Hidden Language. Recovery of a 'Lost' Language is Triggered by Hypnosis". In Köpke, Barbara; Schmid, Monika; Keijzer, Merel; Dostert, Susan (Hgg.). *Language Attrition. Theoretical Perspectives*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 169-187.
- Freed, Barbara. 1982. "Language Loss: Current Thoughts and Future Directions". In Lambert, Richard D.; Freed, Barbara F. (Hgg.). *The Loss of Language Skills*. Rowley, MA: Newbury House Publishers, 1-5.
- Freud, Sigmund. 1992 [1891]. *Zur Auffassung der Aphasien: Eine kritische Studie*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Fromm, Erika. 1970. "Age Regression with Unexpected Reappearance of a Repressed Childhood Language". *The International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis* 18, 79-88.
- Gardner, Robert; Moorcroft, Richard. 1987. "Linguistic Factors in Second-Language Loss". *Language Learning* 37(3), 327-340.
- Gasser, Peter. 2012. *Lerne lieber hirngerecht! Wie man neuronale Potenziale nutzen und erweitern kann*. Bern: Hep Verlag.
- Geoghegan, Barbara. 1950. "The Retention of Certain Secondary-School Subject Matter over the Period of the Summer Vacation". Doktorarbeit, Fordham University Graduate School.
- de Groot, Annette M. B.; Keijzer, Rineke. 2000. "What Is Hard to Learn Is Easy to Forget: The Roles of Word Concreteness, Cognate Status, and Word Frequency in Foreign-Language Vocabulary Learning and Forgetting". *Language Learning* 50(1), 1-56.
- Hansen, Lynne. 1999. "Not a Total Loss: The Attrition of Japanese Negation over Three Decades". In Hansen, Lynne (Hg.). *Second Language Attrition in Japanese Contexts*. Oxford: Oxford University Press.
- Hansen, Lynne. 2001. "Language Attrition: The Fate of the Start". *Annual Review of Applied Linguistics* 21, 60-73.
- Hansen, Lynne; Chen, Yung-Lin. 2001. "What Counts in the Acquisition and Attrition of Numeral Classifiers?" *JALT Journal* 23(1), 90-110.
- Hansen, Lynne. 2011. "The Acquisition, Attrition, and Relearning of Mission Vocabulary". In Schmid, Monika S.; Lowie, Wander (Hgg.). *Modeling Bilingualism: From Structure to Chaos. In Honor of Kees de Bot*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 115-134.
- Hattie, John; Zierer, Klaus. 2019. *Visible Learning Insights*. New York: Routledge.

- Hedge, Tricia. 2000. *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Herdina, Philip; Jessner, Ulrike. 2002. *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics. Multilingual Matters 121*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hedgcock, John. 1991. "Foreign Language Retention and Attrition: A Study of Regression Models". *Foreign Language Annals* 24(1), 43-55.
- Hildebrand, Wilfried; Scheibner-Herzig, Gudrun. 1986. "Retention and Forgetting of Grammatical Structures in Learning English as a Foreign Language". *The Journal of Experimental Education* 54(3), 149-152.
- Hunt, Kellogg W. 1965. "Grammatical Structures Written at Three Grade Levels". *National Council of Teachers of English, Research Report No. 3*. Champaign, IL: NCTE.
- Howes, Mary; O'Shea, Geoffrey. 2014. *Human Memory: A Constructivist View*. San Diego: Elsevier Science & Technology.
- Isurin, Ludmila. 2013. "Memory and First Language Forgetting". In Altarriba, Jeanette; Isurin, Ludmila (Hgg.). *Memory, Language, and Bilingualism. Theoretical and Applied Approaches*. Cambridge: Cambridge University Press, 319-348.
- Isurin, Ludmila; Seidel, Christy. 2015. "Traces of Memory for a Lost Childhood Language. The Savings Paradigm Expanded". *Language Learning* 65(4), 761-790.
- Jakobson, Roman. 1969 [1944]. *Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Janse, Mark. 2003. "Introduction: Language Death and Language Maintenance: Problems and Prospects". In Janse, Mark; Tol, Sijmen; Hendriks, Vincent (Hgg.). *Language Death and Language Maintenance: Theoretical, Practical and Descriptive Approaches*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, ix-xvii.
- Jessner, Ulrike; Oberhofer, Kathrin; Megens, Manon. 2021. "The Attrition of School-Learned Foreign Languages: A Multilingual Perspective". *Applied Psycholinguistics* 42, 19-50.
- Kautzky, Wolfram; Hissek, Oliver. 2013. *Medias in Res! 5-6 Latein für den Anfangsunterricht mit Texten zu den Einstiegsmodulen*. Linz: Veritas.
- Kautzky, Wolfram; Hissek, Oliver; Zravy, Susanne. 2018. *Medias in Res! 7. Texte. Kompetenzmodul 5 und 6*. Linz: Veritas.
- Keijzer, Merel; de Bot, Kees. 2018. "Unlearning and Relearning of Languages from Childhood to Later Adulthood". In de Houwer, Annick; Ortega, Lourdes (Hgg.). *The Cambridge Handbook of Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 267-286.
- Kellerman, Eric; Sharwood Smith, Michael. 1986. "Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition: An Introduction". In Kellerman, Eric; Sharwood Smith, Michael (Hgg.). *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press, 1-9.
- Kennedy, Leo R. 1930. "Retention of Certain Latin Syntactical Principles by First and Second Year Latin Students after Various Time Intervals". Doktorarbeit, Graduate College in the University of Nebraska.
- Kennedy, Leo R. 1932. "The Retention of Certain Latin Syntactical Principles by First and Second Year Latin Students after Various Time Intervals". *Journal of Educational Psychology* 23(2), 132-146.
- Köpke, Barbara. 2004. "Neurolinguistic Aspects of Attrition". *Journal of Neurolinguistics* 17, 3-30.
- Kuhlmann, Peter. 2012³. *Fachdidaktik Latein Komplette*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kuhlmann, Peter. 2018. „Textverstehen“. In Korn, Matthias (Hg.). *Latein Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor, 29-38.

- Kupske, Felipe Flores. 2019. "The Impact of Language Attrition on Language Teaching: The Dynamics of Linguistic Knowledge Retention and Maintenance in Multilingualism". *Ilha do Desterro* 72(3), 311-329.
- Lambert, Richard D.; Freed, Barbara F. 1982. *The Loss of Language Skills*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Lambert, Richard D. 1982. "Setting the Agenda". In Lambert, Richard D.; Freed, Barbara F. (Hgg.). *The Loss of Language Skills*. Rowley, MA: Newbury House Publishers, 6-10.
- Latshaw, Harry F. 1923. "Latin Tests for High Schools". *The High School Journal: Measurements in Secondary Education* 6(1), 11-13.
- Lhomond, Charles François. 1796. *De Viris Illustribus Urbis Romae, a Romulo ad Augustum: Ad Usum Tyronum Linguae Latinae*. Luzern: Salzmann.
- Loftus, Geoffrey; Loftus, Elizabeth. 1976. *Human Memory. The Processing of Information*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- MacLeod. 1988. "Forgotten but Not Gone: Savings for Pictures and Words in Long-Term Memory". *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition* 14(2), 195-212.
- McMahon, Miriam de Lourdes. 1946. "The Effects of Summer Vacation on the Retention of Latin Vocabulary". Doktorarbeit, Fordham University Graduate School.
- Mehotcheva, Teodora H. 2010. "After the Fiesta is Over: Foreign Language Attrition of Spanish in Dutch and German Erasmus Students". Doktorarbeit, Rijksuniversiteit Groningen, Netherlands.
- Montrul, Silvina. 2002. "Incomplete Acquisition and Attrition of Spanish Tense/Aspect Distinctions in Adult Bilinguals". *Bilingualism: Language and Cognition* 5(1), 39-68.
- Murtagh, Lelia. 2011. "Second Language Attrition: Theory, Research and Challenges". In Schmid, Monika S.; Lowie, Wander (Hgg.). *Modeling Bilingualism: From Structure to Chaos. In Honor of Kees de Bot*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 135-154.
- Nation, Ian Stephen Paul. 2001. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Neisser, Ulric. 1984. "Interpreting Harry Bahrick's Discovery: What Confers Immunity Against Forgetting?" *Journal of Experimental Psychology: General* 113(1), 32-35.
- Nicoladis, Elena; Palmer, Andrea; Marentette, Paula. 2007. "The Role of Type and Token Frequency in Using Past Tense Morphemes Correctly". *Developmental Science* 10(2).
- Olsen, Sonni. 1999. "Errors and Compensatory Strategies: A Study of Grammar and Vocabulary in Texts Written by Norwegian Learners of English". *System* 27, 191-205.
- Olshtain, Elite. 1989. "Is Second Language Attrition the Reversal of Second Language Acquisition?" *Studies in Second Language Acquisition* 11(2), 151-165.
- Pan, Barbara Alexander; Gleason, Jean Berko. 1986. "The Study of Language Loss: Models and Hypotheses for an Emerging Discipline". *Applied Psycholinguistics* 7, 193-206.
- Paradis, Michel. 2004. *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Paradis, Michel. 2007. "L1 Attrition Features Predicted by a Neurolinguistic Theory of Bilingualism". In Köpke, Barbara; Schmid, Monika S.; Keijzer, Merel; Dostert, Susan (Hgg.). *Language Attrition: Theoretical Perspectives*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 121-133.
- Platon. 1959. *Phaidon. Griechisch – deutsch*. Sammlung Tusculum. Dirlmeier, Franz (Hg.). München: Ernst Heimeran Verlag.
- Rhetorica ad Herennium. Lateinisch – deutsch*. 2011. Sammlung Tusculum. Fink, Gerhard; Fuhrmann, Manfred; Graf, Fritz; Hornung, Erik; Nickel, Rainer (Hgg.). Düsseldorf: Artemis & Winkler Verlag.
- Ribot, Théodule. 1882 [1881]. *Das Gedächtnis und seine Störungen*. Leipzig: Verlag von Leopold Voss.

- Ridgeway, Karl; Mozer, Michael C.; Bowles, Anita R. 2017. "Forgetting of Foreign-Language Skills: A Corpus-Based Analysis of Online Tutoring Software". *Cognitive Science* 41, 924-949.
- Russell, Robert A. 1999. "Lexical Maintenance and Attrition in Japanese as a Second Language". In Hansen, Lynne (Hg.). *Second Language Attrition in Japanese Contexts*. Oxford: Oxford University Press, 114-141.
- Sadigh, Parvin. 2020. "Klüger dank Latein". *Die Zeit*, 7. Jan. 2020.
<https://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2019-11/latein-lateinunterricht-schulfach-fremdsprache-vorteile> (letzter Zugriff: 4.1.2022).
- Scherer, George A. C. 1957. "The Forgetting Rate in Learning German". *The German Quarterly* 30(4), 275-277.
- Schirok, Edith. 2014³. "Wortschatzarbeit". In Keip, Marina; Doepner, Thomas (Hgg.). *Interaktive Fachdidaktik Latein*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 13-34.
- Smythe, Padric C.; Jutras, George C.; Bramwell, John R.; Gardener, Robert C. 1973. "Second Language Retention over Varying Intervals". *The Modern Language Journal* 57(8), 400-405.
- Szupica-Pyrzanowska, Małgorzata. 2016. "Language Attrition – Implications for Second/Foreign Language Acquisition". *Lingwistyka Stosowana* 16(1), 109-120.
- Szupica-Pyrzanowska, Małgorzata; Malesa, Katarzyna. 2017. "Are they Part of the Equation? Foreign Language Teachers vs. Language Attrition. A Diagnostic Study". *Theory and Practice of Second Language Acquisition* 2, 49-68.
- Teepen, Jim. 2004. "On the Relationship between Aptitude and Intelligence in Second Language Acquisition". *Studies in Applied Linguistics & TESOL* 4(3), 1-9.
- Thorndike, Edward L. 1923 [1913]. *The Psychology of Learning. Educational Psychology Vol. II*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Tulving, Endel. 1974. "Cue-Dependent Forgetting: When We Forget Something We Once Knew, It Does Not Necessarily Mean that the Memory Trace Has Been Lost; It May Only Be Inaccessible". *American Scientist* 62(1), 74-82.
- VERGESSEN. <https://de.wikipedia.org/wiki/Vergessenskurve> (letzter Zugriff: 15.12.21).
- Vester, Frederic. 1975. *Denken, Lernen, Vergessen. Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und wann läßt es uns im Stich?* Stuttgart: DTV.
- Wei, Junyan. 2014. "Selectivity of Second Language Attrition". *Theory and Practice in Language Studies* 4(8), 1603-1608.
- Weltens, Bert. 1988. *The Attrition of French as a Foreign Language*. Dordrecht: Foris Publications.
- Weltens, Bert; van Els, Theo J. M.; Schils, Erik. 1989. "The Long-Term Retention of French by Dutch Students". *Studies in Second Language Acquisition* 11(2), 205-216.
- Weltens, Bert; Grendel, Marjon. 1993. "Attrition of Vocabulary Knowledge". In Weltens, Bert; Schreuder, Robert (Hgg.). *The Bilingual Lexicon*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 135-156.
- White, Lydia. 1989. *Universal Grammar and Second Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Wintre, Maxine Gallander. 1986. "Challenging the Assumption of Generalized Academic Losses over Summer". *Journal of Educational Research* 79(5), 308-312.
- Włosowicz, Teresa Maria. 2017. "English Language Attrition in Teachers: Questions of Language Proficiency, Language Maintenance, and Language Attitudes". *Theory and Practice of Second Language Acquisition* 3(1), 75-100.
- Yoshitomi, Asako. 1992. "Towards a Model of Language Attrition: Neurobiological and Psychological Contributions". *Issues in Applied Linguistics* 3(2), 293-318.