

GEFÖRDERT UND ÜBERFORDERT? SONDERPÄDAGOGISCHE FÖRDERUNG UND FREMSPRACHENLERNEN

Questo articolo esamina i dati dei bambini della scuola primaria nel cantone di Zurigo. I requisiti individuali di apprendimento sono stati misurati attraverso variabili cognitive, linguistiche e affettive, e le competenze linguistiche in tedesco e inglese sono state misurate per quasi due anni scolastici. In questo articolo, confronto diversi gruppi con bisogni speciali, sia trasversalmente che longitudinalmente. La questione centrale è se certi gruppi di allievi sono sovraccaricati dalle lingue straniere. Il confronto tra i gruppi mostra, specialmente in prospettiva longitudinale, che gli allievi con bisogni speciali non rimangono indietro rispetto agli altri, con l'importante eccezione di coloro che seguono una terapia logopedica.

● Raphael Berthele | UniFR



Raphael Berthele ist Linguist und interessiert sich für die empirische Erforschung des Lernens und Benutzens von mehreren Sprachen. Er arbeitet an der Universität Freiburg sowie am Institut für Mehrsprachigkeit der PH und Uni Freiburg und ist für zwei Masterprogramme verantwortlich.

LernerInnen mit spezifischen Bedürfnissen sind ein Thema im Kontext der teils heftig geführten Diskussionen rund um den sogenannten Frühbeginn des Fremdsprachenunterrichts (FSU) in der Schweiz. Während die einen von einer «brutalen Überforderung» der schwächeren Lernenden durch zwei Fremdsprachen ausgehen (so der Sonderpädagoge Gérard Bless in der NZZaS, 20.3.2016), vertreten andere die Haltung, dass der moderne FSU mit seinem Fokus auf Rezeption und auf 'spielerisches' Lernen so gestaltet ist, dass alle etwas davon haben: [der FSU] «kann auch schwächeren Schülern Freude bereiten» (die Fachdidaktikerin Ursula Bader im 'Factsheet', 2015). Im vorliegenden Beitrag soll auf der Basis von neuen Daten ein Beitrag zur Klärung des Fremdsprachenlernens von vulnerablen Lernenden geleistet werden.

Was heisst 'Überforderung' und welche LernerInnen sind 'schwach'?

Eine direkte Antwort auf die Frage, ob schwache LernerInnen überfordert sind, ist deswegen schwierig, weil weder *Überforderung* noch *schwache LernerInnen* klar definiert werden können. Ist mit *Überforderung* gemeint, dass die fraglichen LernerInnen in der Zielsprache nichts oder nur sehr wenig lernen? Oder ist damit gemeint, dass die Fremdsprachenfächer sogar einen negativen Einfluss auf die Entwicklung in anderen Fächern haben? Letzteres kann man nur beantworten, wenn man die relative Kompetenzentwicklung in verschiedenen Fächern mit einer aussagekräftigen Stichprobe überprüft hat. Dass insbesondere hierarchieniedrige Fähigkeiten, also etwa im Bereich des Erkennens und Decodierens kleiner Einheiten wie Grapheme und Phoneme, im Lesen in der Erstsprache mit den Lesefertigkeiten in der Fremd-

sprache zusammenhängen, zeigen verschiedene Studien, auch aus der Schweiz (Genesee et al., 2008; Rindlisbacher, 2021). Die kognitiven, affektiven und sozialen Faktoren, die mit guten Ergebnissen im Fremdsprachenlernen zusammenhängen, haben wir im Projekt LAPS untersucht (vgl. Berthele & Udry, 2021).

LAPS-Studie

Die LAPS-Studie¹ wurde von 2017 bis 2019 am von der Eidgenossenschaft finanzierten wissenschaftlichen Kompetenzzentrum für Mehrsprachigkeit in Kooperation mit der PHZH durchgeführt. Im Projekt wurden Daten in Primarschulen in den Kantonen Freiburg und Zürich erhoben. Hier diskutiere ich die Daten aus dem Kanton Zürich hinsichtlich der Englisch- und Deutschkompetenzen der SuS. Tabelle 1 zeigt die Anzahl SuS pro Förderkategorie (Informationen gemäss der Lehrpersonen; es gibt Mehrfachförderung in diversen Kombinationen, ausser im Falle der Begabtenförderung, die ausschliesslich allein auftritt).

Fremdsprachigkeit als individuelles Merkmal insgesamt hängt weder positiv noch negativ mit den Englischkompetenzen zusammen, wenn man für allgemein kognitive, sprachbezogene, motivationelle sowie für den familiären Hintergrund der Kinder kontrolliert.

Förderkategorie	N	%	Gruppe
Integrierte Förderung Mathe	51	9.5%	Sonderpädagogik
Integrierte Förderung Deutsch	47	8.7%	Sprachförderung
Deutsch als Zweitsprache	43	8%	Sprachförderung
Logopädie	33	6.1%	Logopädie
Begabten- und Begabungsförderung	16	3%	Begabtenförderung
Allgemeine integrierte Förderung	12	2.2%	Sonderpädagogik
Integrierte Sonderschulung Regelklasse	12	2.2%	Sonderpädagogik
Integrierte Förderung Englisch	5	0.9%	Sprachförderung
Ergotherapie	2	0.4%	Sonderpädagogik
Hörbehinderung	2	0.4%	Sonderpädagogik
Psychomotorik	2	0.4%	Sonderpädagogik
Sehbehinderung	0	0%	Sonderpädagogik
Total Geförderte (z.T. in mehreren Kategorien)	141	26.2%	Sonderpädagogik N=81 ; Sprachförderung N=95
Stichprobe insgesamt	538	100%	

Tabelle 1

Anzahl Geförderte SuS pro Kategorie sowie Gruppe der Förderkategorien²

- 1 Language Aptitude at Primary School; Pls Raphael Berthele & Hansjakob Schneider, Projektleitung bis 2017 Amelia Lambelet, ab 2017 Isabelle Udry, wiss. MitarbeiterInnen Carina Steiner, Jan Vanhove
- 2 Aus Platzgründen ist es hier nicht möglich, detailliert auf die Förderangebote einzugehen. Für mehr Informationen siehe http://tiny.phzh.ch/angebot_und_fachstellen [konsultiert am 21.5.2021]

Das Projekt umfasst Quer- und Längsschnittanalysen. Letztere zeichnen die Entwicklung über knapp 2 Schuljahre nach (T1 Herbst 2017, T3 Frühling 2019) von Anfang 4. und 5. Klasse bis gegen Ende 5. und 6. Klasse. Getestet wurde eine Vielzahl von Variablen sowie die Kompetenzen in der Fremdsprache Englisch mit dem Oxford young learners placement test (Oxford University Press, 2013) an T1 und mit C-Tests an T2 und T3. Der Oxford-Test besteht aus zwei Modulen, 'language use' (deckt Wortschatz und grammatisches Können ab) und Hörverstehen. Im Folgenden wird der Gesamtscore verwendet. Die Schulsprache Deutsch wurde mit dem ELFE Test Lesekompetenzen überprüft (Lenhard & Schneider, 2006).

Faktoranalysen der Messungen am ersten Messzeitpunkt ergeben, dass allgemeine und sprachenspezifische Analyse- und Lernfähigkeiten einen gemeinsamen Faktor bilden, der mit guten Lernergebnissen zusammenhängt (Udry & Berthele, 2021). Beispiele für Fähigkeiten, die auf diesen ersten Faktor laden, wären etwa Intelligenz, Arbeitsgedächtnis, aber auch sprachliche Induktionsfähigkeit und sprachliche Analyse. Analyse wurde in unserem Fall mit einem angepassten Modul des MLAT-E Tests (Carroll & Sapon, 2010) gemessen (vgl. Abbildung 1). Als zweiter positiv mit Sprachkompetenzen assoziierter Faktor ist ein motivational-emotionaler Faktor zu nennen, der intrinsische Motivation, aber auch das Selbstkonzept als FS-Lerner und Ängstlichkeit im FSU miteinschliesst. Diese Faktoren sind naturgemäss kontinuierlich und nicht kategorisch, das heisst sehr erfolgreiche SuS holen viele Punkte auf beiden, und weniger erfolgreiche weniger auf einer oder beiden Skalen.

Vergleich von Fertigkeiten und Fähigkeiten

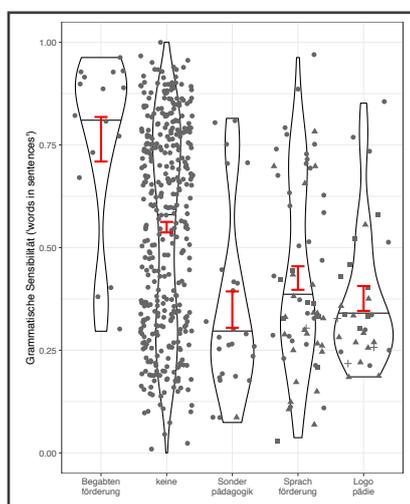
Im vorliegenden Beitrag vergleiche ich im institutionellen Rahmen besonders geförderte Lernende mit Lernenden ohne solche besondere Förderung. Ich tue das bezüglich der Kompetenzen in der Schulsprache Deutsch und in der ersten Fremdsprache Englisch. Was interessiert, ist, inwiefern sich die fokussierten besonderen LernerInnen in diesen beiden Sprachen vom Rest der Stichprobe unterscheiden und ob sich diese Unterschiede im Längsschnitt verändern.

Die Kategorisierung von SuS in geförderte (etwa in Logopädie) oder nicht-geförderte Individuen zeigt einen gewissen Zusammenhang mit den gemessenen Fähigkeiten, wie die Abbildungen in diesem Beitrag zeigen. In Abbildung 1 etwa ist die zentrale Tendenz in der Gruppe der logopädisch Geförderten für grammatische Analysefähigkeit tiefer als etwa für die Gruppe der nicht speziell Geförderten («keine»). Was die Abbildung aber auch zeigt, ist, dass die individuellen Werte von logopädisch Geförderten für diesen Test hoch bis sehr hoch sein können (vgl. Kronig, 2007 zur «systematischen Zufälligkeit» der sonderpädagogischen Massnahmen). Dies gilt im Grossen und Ganzen für alle Förderkategorien und gemessenen Fähigkeiten: Es gibt auch SuS in der Begabtenförderung, die in den Tests wenige Punkte machen. Das ist grundsätzlich ein trivialer Befund, er gilt für alle kategorischen Unterscheidungsmerkmale von Populationen (Migrantenstatus, Geschlecht, Bilingualismus, Rasse, etc.), aber man kann nicht genug wiederholen, dass die zentrale Tendenz von Fähigkeiten einer Gruppe nicht alle Mitglieder der Gruppe charakterisiert.

Im Folgenden präsentiere ich die Daten in Form von Grafiken, aus denen man die Unterschiede zwischen den Gruppen, aber eben auch die Überlappung in den Messwerten direkt ablesen kann. Ich verzichte auf inferenzstatistische Tests, da die relevanten Unterschiede direkt aus den Grafiken (mit Hilfe der Standardfehler um die Mittelwerte auch hinsichtlich Signifikanz) abgelesen werden können.

Abbildung 1

Sprachliche Analysefähigkeit und verschiedene Förderkategorien. Analysefähigkeit wurde mit einer Adaptation des MLAT-E 'words in sentences' Tasks gemessen. Die schwarze horizontale Linie gibt den Median an, das rote Intervall den Standardfehler des Mittelwerts. Dreiecke stehen für 2, Quadrate für 3, Kreuze für 4 Fördermassnahmen.



Migrantenkinder, Förderungskategorien und Dispense

Im Zusammenhang mit dem Überforderungsthema stellt sich die Frage nach Dispensationen und Lernzielbefreiungen in den Fremdsprachen. In der Tat werden in gewissen Regionen der Schweiz offensichtlich SuS in beträchtlichem Ausmass von einer oder beiden Fremdsprachen befreit. Peyer et al. (2016) berichten von bis zu 15% auf Sek-I-Stufe in der Zentralschweiz. In unserer gesamten Zürcher Stichprobe ist nur gerade ein Kind von der zweiten Fremdsprache Französisch dispensiert. Die Sorge, dass unsere Stichprobe vom 'survivor bias' betroffen sein könnte, scheint also unbegründet. Sie kann jedoch andere uns nicht bekannte Verzerrungen aufweisen, da es sich nicht um eine repräsentative Zufallsstichprobe von Schulklassen handelt, sondern um Schulklassen, deren Lehrpersonen sich bereit erklärt haben, teilzunehmen.

In den Abbildungen erscheinen die Kinder mit Migrationshintergrund, die zu Hause kein Deutsch sprechen, in der Kategorie der sprachgeförderten Kinder, sofern sie zu T1 DaZ oder andere Sprachförderangebote erhalten. Fremdsprachigkeit als individuelles Merkmal insgesamt hängt, wie die Analysen in Berthele (2021) zeigen, weder positiv noch negativ mit den Englischkompetenzen zusammen, wenn man für die oben angesprochenen Faktoren und den familiären Hintergrund der Kinder kontrolliert. Weder die in der Mehrsprachigkeitsforschung verbreiteten Explosionstheorien im Sinne von «nach der zweiten Sprache fällt das Lernen von zusätzlichen Sprachen leichter» (vgl. dazu Montanari, 2019), noch die Überforderungstheorie durch Sprachen werden durch die Daten gestützt.

Sprachkompetenzen und Förderkategorien

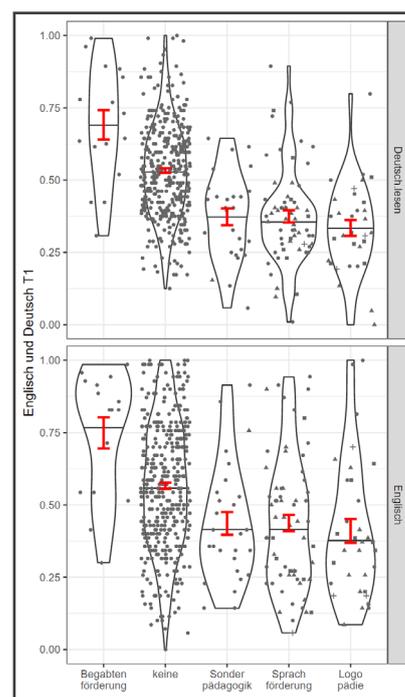
Da Förderung im Schweizer Schulsystem unterschiedlichste Fertigkeiten und Ziele betreffen kann, ist eine binäre Unterscheidung in 'gefördert' und 'nicht-gefördert' nicht sinnvoll. Um die Analysen auf eine bewältigbare Zahl von Kategorien reduzieren zu können, habe ich wie in Tabelle 1 dokumentiert verschiedene Fördertypen gruppiert. Logopädie betrachte ich als separate Kategorie, weil sie spezifisch sprachliche Probleme betrifft, die für Sprachforschung und -pädagogik besonders interessant sind. Die Kategorie Sprachförderung umfasst die restlichen sprachbezogenen Massnahmen, inklusive DaZ. Sonderpädagogische Förderung umfasst diverse Förderszenarien, auch disziplinenbezogene (Mathematik). Zuletzt wird auch die Begabten- und Begabungsförderung separat ausgewiesen. Wenn ein Kind mehrfach gefördert wird, so erscheint es nur in einer Kategorie, und zwar mit Priorität Logopädie>Sprachförderung>Sonderpädagogik.

Abbildung 2 zeigt, dass die zentrale Tendenz (Median, d.h. die mittlere horizontale Linie der Violinplots) in den drei defizitorientierten Förderkategorien wie erwartet niedriger ist als in der Gruppe ohne Förderung oder derjenigen mit Begabtenförderung. Ebenfalls erwartungsgemäss ist diese Tendenz am stärksten für Logopädie. Das Bild ist ähnlich für die Deutsch- und Englischkompetenzen. Was in Abbildung 2 auffällt, ist die grosse Streuung der Werte für die Englischkompetenzen auch in den Förderkategorien: Es gibt logopädisch geförderte Kinder, die im Englischtest Maximalwerte erreichen. Gleichzeitig gibt es auch wieder Hochbegabte, die unterdurchschnittliche Englischkompetenzen haben.

Man kann nicht genug wiederholen, dass die zentrale Tendenz von Fähigkeiten einer Gruppe nicht alle Mitglieder der Gruppe charakterisiert.

Abbildung 2

Lesekompetenzen Deutsch (ELFE Gesamtscore) und Englischkompetenzen (OYLPT) bei T1 nach Förderkategorien.



Der OYLPT-Test, den wir für die Kompetenzmessung Englisch gewählt hatten, deckt gemäss den Entwicklern die Niveaus (prä-)A1 bis B1 ab. Da die Lernziele am Ende der Schweizer Primarschule noch in den A-Niveaus des Referenzrahmens angesiedelt sind, erwarteten wir, dass dieser Test bis T3 (5. und 6. Klasse) die Kompetenzverteilung der SuS abzubilden vermögen sollte. Nach der T1-Messung gab es jedoch bereits einige SuS, die die Maximalpunktzahl erreicht hatten, weshalb wir für T2 und T3 schwierigeres Testmaterial verwenden mussten. Dazu entwickelten wir C-Tests, die wie der OYLPT das allgemeine Sprachniveau abbilden. Diese ursprünglich nicht geplante Modifikation der Testbatterie hat den Nachteil, dass die Testscores im Längsschnitt nicht direkt miteinander vergleichbar sind.

Veränderung der Ranglisten im Längsschnitt

Was man aber machen kann, ist, die Ränge der SuS zu den verschiedenen Messzeitpunkten zu vergleichen. Dies ist gerade aus bildungssoziologischer Sicht sinnvoll, denn die schulische Bewertung und Selektion ist ja nicht eine Selektion auf Basis von absoluten Kompetenzen, sondern passiert vor dem Hintergrund von Bezugsgruppen (z.B. der Klasse) und im Hinblick auf rangskalierte, verknappte Plätze im Bildungssystem (vgl. dazu ausführlich Kronig, 2003). Insofern ist es nicht nur vertretbar, sondern eben auch sinnvoll, zu fragen, inwiefern sich die Ränge der Geförderten im Vergleich der Nicht-Geförderten über die beobachtete Zeit verändern.

Abbildung 3 zeigt die Veränderung der Ränge von T1 bis T3 für beide Sprachen. Hierzu wurde der Rang der SuS innerhalb der Stichprobe jeweils an T1 und T3 errechnet. Bei gleichen Messwerten wurden die Ränge gemittelt, so dass gleich viele Punkte im Test den gleichen Rang ergeben. Nur SuS, für die wir Kompetenzmessungen zu beiden Zeitpunkten haben, wurden berücksichtigt. Danach wird der Rang bei T3 vom Rang bei T1 subtrahiert. Je grösser die resultierende Zahl, desto mehr hat sich ein Individuum von T1 zu T3 relativ zur Stichprobe verbessert.

In allen Kategorien und in beiden Sprachen gibt es SuS, deren Ränge sich dramatisch verändern. Es wäre wohl in einigen Fällen möglich, hier Einflüsse auf die Scores zu rekonstruieren, die nichts mit Lernen zu tun haben (medizinische Gründe, Tagesform, fehlende Motivation, etc.), aber angesichts der Grösse der Stichprobe ist dies nicht zu leisten. In einigen Fällen wird wohl in der Tat eine kompetenzzeitige Veränderung oder aber eine auffällige Nicht-Veränderung im Vergleich zur Stichprobe hinter den grossen Rangdifferenzen stehen. In der zentralen Tendenz jedoch zeigt sich, dass die meisten Kategorien als Gruppen jeweils mehr oder weniger am selben Ort stehen. Ohne hier die grosse statistische Artillerie auffahren zu müssen, sieht man, dass auch zwei der vulnerablen Gruppen in der zentralen Tendenz bei der Nulllinie bleiben. Das Bild für Englisch und Deutsch ist sehr ähnlich. Einzig die logopädisch Geförderten bewegen sich als Gruppe deutlich abwärts, und diese Tendenz ist im Englischen ausgeprägter als im Deutschen. Sowohl für Deutsch als auch für Englisch sieht man also, dass die logopädisch Geförderten als Gruppe zurückfallen im Vergleich zur Gesamtstichprobe.

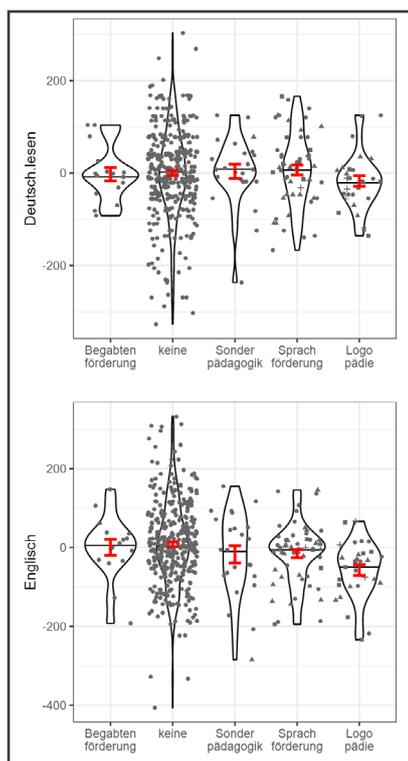
Schlussfolgerungen

Die LAPS-Analysen (Berthele & Udry, 2021) geben Aufschluss über Faktoren, die systematisch mit Variabilität in Fremdsprachenkompetenzen im Quer- und Längsschnitt zusammenhängen. Die kausalen Zusammenhänge, etwa von Gedächtnis oder IQ und Englischkompetenzen, sind dabei Teil der theoretischen Modelle, sie können nur in ganz seltenen Fällen empirisch 'bewiesen' werden. Im vorliegenden Beitrag zeige ich komplementär zu den im zitierten Buch diskutierten Analysen, wie sonderpädagogisch Geförderte unterschiedlichster Kategorien in zwei Sprachen abschneiden, immer im Vergleich untereinander und zur Gesamtstichprobe.

Ziel war es, hier einen Beitrag zu leisten zur meines Erachtens berechtigten Sorge, dass bestimmte vulnerable Gruppen überdurchschnittlich grosse Mühe haben könnten, in der Primarschule Fremdsprachen zu lernen. Es steht ausser Frage, dass auch in unserer Stichprobe gewisse SuS vergleichsweise wenig lernen im FSU. Wie die Analysen jedoch zeigen,

Abbildung 3

Rangveränderung in Deutsch (Lesen) und in Englisch von T1 zu T3 nach Förderkategorien.



betrifft dies Individuen aller Kategorien. Wenn man die Förderkategorien als Gruppen vergleicht, zeigen sich die erwarteten niedrigeren (oder in einem Fall höheren) Durchschnittswerte gewisser Förderkategorien. Bezüglich der relativen Entwicklung zeigen sich zwischen den Gruppen nur in einem Fall nennenswerte Unterschiede: Die Gruppe der logopädisch Geförderten verliert tendenziell Ränge, vor allem im Englischen.

Wie beschrieben musste das Testformat nach T1 geändert werden, von einem auf dem Computer gelösten, kommunikativ orientierten Test (OYLPT) zu einem paper-and-pencil C-Test (T3). Es ist nicht auszuschliessen, dass dies zum negativen Effekt der betroffenen Gruppe beigetragen hat: Insbesondere die SuS mit Leserechtschreibstörung in dieser Gruppe haben wohl mehr Mühe mit einem rein schriftlich präsentierten Test. Wenn diese Überlegung zutrifft, so ist der Befund im Englischen in Abbildung 3 nicht überraschend.

Was wir aus den Daten lesen können, ist, dass die erste Fremdsprache Englisch, so wie sie in den untersuchten Schulen im Kanton Zürich unterrichtet wird, nicht dazu führt, dass *alle* vulnerable Gruppen von SuS im Vergleich zu weniger vulnerablen SuS den Anschluss verlieren. Die einzige Gruppe, die Rangplätze verliert, ist diejenige der logopädisch Geförderten.

Wir haben nur die erste, nicht aber die zweite FS getestet, offen bleibt also, inwiefern *zwei* Fremdsprachen gewisse (andere oder dieselben) SuS überfordern. Die diskutierten Daten erlauben auch keine Aussagen über andere Fremdsprachen als Englisch. Englisch ist ein Sonderfall, weil die Lernmotivation messbar höher ist als für andere Sprachen. Dies ist selbst dann der Fall, wenn die andere Sprache eine Landessprache ist, die nur wenige Kilometer entfernt gesprochen wird, wie im Falle der LAPS-Stichprobe im Kanton Freiburg (Steiner, 2021).

Literatur

- Berthele, R.** (2021). Dispositions for language learning and social differences. In R. Berthele & I. Udry (Eds.) *Individual Differences in Early Instructed Language Learning: The Role of Language Aptitude, Cognition, and Motivation*, pp. 105–124.
- Berthele, R., & Udry, I.** (Eds.). (2021). *Individual Differences in Early Instructed Language Learning: The Role of Language Aptitude, Cognition, and Motivation*. Berlin : Language Science Press.
- Carroll, J. B., & Sapon, S. M.** (2010). *Modern Language Aptitude Test—Elementary, 2010 Edition*. Rockville, MD : Second Language Testing Foundation.
- Genesee, F., Geva, E., Dressler, C., & Kamil, M. L.** (2008). Cross-Linguistic Relationships in Second-Language Learners. In D. August & T. Shanahan (Eds.), *Developing Literacy in Second-Language Learners*. Mahwah, NJ : National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth (pp. 61–94).
- Kronig, W.** (2003). Das Konstrukt des leistungsschwachen Migrantenkindes. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft* 6/1, 124–139.
- Kronig, W.** (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Bern : Haupt.
- Lenhard, W., & Schneider, W.** (2006). *ELFE 1–6. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Siebtklässler*. Göttingen : Hogrefe.
- Montanari, S.** (2019). Facilitated Language Learning in Multilinguals. In S. Montanari & S. Quay (Eds.), *Multidisciplinary Perspectives on Multilingualism, The Fundamentals* (pp. 299–324). Berlin : De Gruyter Mouton.
- Oxford University Press** (Ed.). (2013). *Oxford Young Learners Placement Test. Teacher's Handbook*. Oxford : Oxford University Press.
- Peyer, E., Andexlinger, M., Kofler, K., & Lenz, P.** (2016). *Projekt Fremdsprachenevaluation BKZ. Schlussbericht zu den Sprachkompetenztests*. Freiburg : Kompetenzzentrum Mehrsprachigkeit.
- Rindlisbacher, B.** (2021). *Lesen in der Fremdsprache Französisch. Kompetenzen von Drittklässlerinnen und Drittklässlern mit unterschiedlichen Schrift- und Sprachfähigkeiten in der Erstsprache Deutsch*. Münster : Waxman.
- Factsheet.** (2015). *Schulischer Fremdsprachenunterricht in der Schweiz – Argumente zur Debatte*. Hrsg. von der Schweizerischen Akademie der Geisteswissenschaften. Bern : Akademien der Wissenschaften Schweiz.
- Steiner, C.** (2021). The closer the better? Investigating L2 motivation of young learners in different contexts. In R. Berthele & I. Udry (Eds.). *Individual Differences in Early Instructed Language Learning: The Role of Language Aptitude, Cognition, and Motivation*, pp. 143–162.
- Udry, I., & Berthele, R.** (2021). The smart, the motivated and the self-confident: The role of language aptitude, cognition, and affective variables in early instructed foreign language learning. In R. Berthele & I. Udry (Eds.). *Individual Differences in Early Instructed Language Learning: The Role of Language Aptitude, Cognition, and Motivation*, pp. 71–90.