



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

**„Lehrererwartungen und Talent im Fremdsprachen-
unterricht: eine empirische Studie“**

verfasst von / submitted by

Veronika Riegler

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2017 / Vienna, 2017

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

A 190 347 344

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

Lehramtsstudium UF Französisch UF Englisch

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Eva Vetter

Danksagung

Ich danke meinem Verlobten, der mir stets unerschütterlich zur Seite steht, genauso wie meiner großartigen Familie und meinen lieben Freunden Vera und Christina, die mir immer das Gefühl geben, dass alles möglich ist.

Mein Dank gilt auch meiner Betreuerin, Frau Mag. Dr. Eva Vetter, für ihren Enthusiasmus für meine Arbeit und ferner Frau Dr. Susanne Maria Reiterer für ihre großzügige Unterstützung.

Für Alena.

Inhalt

Einleitung.....	1
Teil 1: Überblick über die Forschung	3
1.1 Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenlernen.....	3
1.2 Bedeutung der Muttersprache im Zusammenhang mit Fremdsprachentalent.....	8
1.3 Sprachtalent	9
1.3.1 Definition von Sprachtalent	10
1.3.2 Komponenten	11
1.3.3 Gedächtnis.....	13
1.4 Neurolinguistik – die neuronale Basis für Sprachtalent.....	15
1.4.1 Grammatik.....	16
1.4.2 Vokabular	18
1.4.3 Aussprache	20
1.4.4 Zusammenfassung der Studienergebnisse.....	21
1.5 Musikalität und Sprachtalent.....	24
1.6 Lehrererwartungen und Sprachtalent	27
1.6.1 Gründe für unterschiedliche Erwartungen	28
1.6.2 Auswirkungen und Effekte von Lehrererwartungen	29
1.6.3 Lehrererwartungen im Fremdsprachenunterricht.....	30
1.7 Das Sprachtalent testen	34
1.7.1 Anfänge der Sprachtalentstests	34
1.7.2 Verschiedene Sprachtalentstests	35
Teil 2: Empirische Untersuchung	39
2.1 Methoden.....	39
2.2 Schriftliche Erlaubnis.....	39
2.3 Testverfahren.....	39
2.4 Fragebogen und Interview.....	42
2.5 Teilnehmende Lehrpersonen	49
2.5.1 Louise	50
2.5.2 Mathilde	51
2.6 Resultate der Tests im Überblick	53
2.6.1 Testskalen.....	53
2.6.2 Klasse A	55
2.6.3 Klassen B-D	56
2.7 Vergleich der Testergebnisse und der LehrerInneneinschätzungen.....	62

2.7.1 Louise	62
2.7.2 Mathilde	63
2.7.3 Generelle Tendenzen	64
2.8 Übereinstimmung der Erwartungen mit einzelnen Testergebnissen	67
2.8.1 (Teilweise) zutreffende Einschätzungen.....	68
2.8.2 Abweichende Ergebnisse – Unterschätzung.....	69
2.8.3 Abweichende Ergebnisse – Überschätzungen.....	71
3. Einschränkungen des Studiendesigns und Ausblick	73
4. Conclusio.....	76
5. Résumé français	79
5.1 Les attentes des professeurs et le talent pour les langues – une étude empirique	79
5.2 État de la recherche.....	80
5.3 Méthodes.....	85
5.4 Résultats des tests	88
6. Verzeichnisse.....	92
6.1 Literaturverzeichnis	92
6.2 Abbildungsverzeichnis	98
6.3 Tabellenverzeichnis	98
6.4 Anhangverzeichnis	98

Anhang

Einleitung

Seit nunmehr über 90 Jahren beschäftigt die Wissenschaft die Feststellung der Größe des Talents zum Erlernen von Fremdsprachen (Spolsky 1995: 321). Dieses Talent gilt heute - vor allem im anglophonen Raum - als einer der bedeutendsten Einflussfaktoren für den Erfolg im Fremdsprachenlernen. So ist in der Vergangenheit gezeigt worden, dass Lernende trotz geringer kognitiver Leistungsfähigkeit im Fremdsprachenlernen außergewöhnlich erfolgreich sein können, während umgekehrt manche kognitiv starke Personen beim Erlernen von Fremdsprachen relativ erfolglos bleiben, weil ihr Talent dafür weniger ausgeprägt zu sein scheint. Dies deckt sich mit Beobachtungen, die wir – teilweise auch an uns selbst – immer wieder machen. Es wird hingegen nicht mehr angenommen, dass das Talent für das Erlernen von Fremdsprachen den absoluten Lernerfolg determiniert, sondern dass es dafür verantwortlich ist, wie viel Zeit Lernende benötigen, um die Fremdsprache zu erlernen. Jeder Mensch ist zum Sprachenlernen grundsätzlich fähig, die Größe des Sprachtalents kann nur die Geschwindigkeit dieses Prozesses beeinflussen.

Allerdings schwingt in dieser Betrachtung des Talents immer noch die Idee eines Prozesses mit, der wie von selbst von statten geht. Hingegen ist heute erwiesen, dass sich eine besondere Begabung, ob sie nun prädisponiert ist oder nicht, in jedem Bereich nur entfalten kann, wenn der Mensch hart an ihrer Weiterentwicklung arbeitet (vgl. Achouri 2014: 54ff), was wiederum von mehreren Faktoren abhängt. Zum ersten natürlich vom eigenen Willen, an einer Sache zu arbeiten, zum zweiten von äußeren Faktoren: Denn auch das Umfeld trägt zur Weiterentwicklung dieser Anlagen bei. Die Unterstützung, die Kinder erfahren, scheint, wie auch Achouri (2014: 59f) bestätigt – für die Entfaltung und schlussendliche Ausprägung der Talente maßgeblich zu sein.

Diese äußeren Faktoren, die an der Entstehung besonderer Talente beteiligt sind, sollen im Folgenden untersucht werden. Insbesondere der Beobachtung von Lehrererwartungen soll dabei große Aufmerksamkeit zukommen, denn wie bereits gezeigt werden konnte, hat das Phänomen der Erwartungen einen starken Einfluss auf unseren Alltag. Bisher sind jedoch wenige Studien entworfen worden, die dieses Phänomen im Fremdsprachenunterricht untersuchen und das obwohl Lehrererwartungen in Analysen und Studien als auf den Lernerfolg der SchülerInnen wirksamer Einflussfaktor festgestellt werden konnten.

Diese Forschungslücke zu schließen und das Zusammenspiel zwischen Lehrererwartungen und Sprachtalent zu untersuchen, ist der Zweck dieser empirischen Arbeit. Ausgangspunkt der Studie ist, dass individuelle LernerInnenvariablen von äußeren Faktoren beeinflusst werden können, und es folglich möglich sein kann, dass die interne Variable Sprachtalent und der externe Faktor Lehrperson zusammenhängen.

In einer empirischen Untersuchung zum Zusammenhang zwischen Sprachtalent und Lehrererwartungen soll die Forschungsfrage „Inwiefern überschneiden sich die Erwartungen von Lehrpersonen zum Sprachtalent der Fremdsprachenlernenden mit den Leistungen dieser Lernenden in Sprachtalentstests?“ beantwortet werden. Nach intensiver Recherchearbeit und der Lektüre zahlreicher Studien zum Thema Sprachtalent, wurde hierfür die Größe des Sprachtalents von 47 Französischlernenden unterschiedlichen Alters in Sprachtalentstests festgestellt und anschließend mit den Erwartungen zweier Französischlehrerinnen bezüglich der Größe dieses Talents verglichen. Die Lehrerinnen wurden in Fragebögen und Interviews zu ihren allgemeinen Einstellungen, sowie ihren Erwartungen gegenüber einzelnen LernerInnen bezüglich des Sprachtalents befragt und die Übereinstimmungen mit den Testergebnissen statistisch ausgewertet. Ergänzend hierzu wurden Informationen zu den eigenen Erwartungen der Lernenden bezüglich ihres fremdsprachlichen Könnens mit den Lehrererwartungen, sowie den Testergebnissen in Zusammenhang gebracht.

Im ersten Teil der Arbeit wird der theoretische Grundstock zum Thema Sprachtalent und zu Lehrererwartungen gelegt, um schließlich im zweiten Teil die Vorgehensweise der Studie, sowie deren Resultate darzulegen.

Wenden wir uns zuerst der aktuellen Forschung zu, die der Frage nachgeht, was dieses Talent eigentlich ist und wie es entsteht, bevor die empirische Untersuchung im Detail beschrieben wird.

Teil 1: Überblick über die Forschung

Im folgenden Abschnitt wird ein Blick auf den derzeitigen Forschungsstand zum Thema Sprachtalent geworfen. Zuerst werden allerdings individuelle Unterschiede im Fremdsprachenlernen näher beleuchtet, die alle für den Erfolg im Fremdsprachenlernen zusammenwirken. Unter ihnen befindet sich auch das Sprachtalent, dem besondere Aufmerksamkeit zukommt.

Es kann allerdings nur ein Überblick über die relevante und im Forschungsfeld häufig zitierte Literatur zu individuellen Unterschieden gegeben werden, die zum Verständnis der Forschung am Sprachtalent nötig ist. Die Literatur zu jedem einzelnen Aspekt ist spannend und abwechslungsreich und auch im Augenblick entstehen Neuerungen und werden Erkenntnissen gewonnen, die im Rahmen dieser Arbeit leider keinen Platz finden können. Einen Überblick über den aktuellen Stand der Forschung zu individuellen Unterschieden bieten z.B. Dörnyei und Ryan (2015).

Im deduktiven Vorgehen werden schließlich bestimmte Aspekte des Sprachtalents näher betrachtet, um näher auf die Frage einzugehen, wie das Sprachtalent als interner und Lehrerwartungen als externer Einflussfaktor für den Erfolg zusammenspielen könnten. Es wird auch näher erläutert, wie das Sprachtalent getestet werden kann, um schließlich zur Anwendung dieses Wissens im empirischen Teil überzuleiten.

1.1 Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenlernen

Die Beobachtung, dass manche LernerInnen Fremdsprachen schneller und mit weniger Aufwand erlernen, als andere ist nicht neu. Viele Menschen kennen dieses Phänomen aus eigener Erfahrung, weil sie trotz gleicher (subjektiv beobachteter) Anstrengungen nicht in derselben Zeit an dasselbe Ziel gelangen konnten, wie andere. Für Lehrpersonen, die solche Unterschiede bei ihren Schützlingen entdecken, ist es oft besonders schwierig, den LernerInnen die richtige Unterstützung zukommen zu lassen, weil sie nicht immer wissen, worauf die Schwierigkeiten zurückzuführen sind. Unterschiede im Sprachlernerfolg können auf eine Reihe von Eigenschaften zurückgeführt werden, die bei Menschen verschieden ausgeprägt sein können. Edmondson und House (2011[1993]: 191ff) fassen diese Faktoren, die schon laut Carroll (1965) alle für den Lernerfolg zusammenspielen, zusammen: Es handelt sich dabei in Anlehnung an Carroll (1965) um die Dauer des fremdsprachlichen Unterrichts, die „Qualität der Lehre“, die Intelligenz, das Sprachtalent und die Motivation der Lernenden (Carroll 1965, zitiert in Edmondson & House

2011[1993]: 195), also eine Reihe externer wie interner Faktoren. Doch auch zahlreiche weitere individuelle Faktoren sind bereits untersucht worden. So zählen die Persönlichkeit der LernerInnen, deren Einstellungen gegenüber der Fremdsprache, ihre Stile und Vorlieben zu lernen, aber auch ihre Ansichten und Überzeugungen und das Alter (Lightbrown & Spada 1999) zu Faktoren, deren Einfluss auf den Lernerfolg in Studien gezeigt werden konnten. Ebenso gehören das Selbstbild, das Einfühlungsvermögen und die Furcht der Lernenden (Krashen 2002 [1981]), genauso wie ihr Interesse zu lernen (Robinson 2002: 211) zu den individuellen Einflussfaktoren. Die internen Faktoren lassen sich am besten in affektive und in kognitive unterscheiden. Einige, denen in der Literatur und in der Forschung besonders viel Aufmerksamkeit zukommt, sollen im Folgenden näher beschrieben werden. Allerdings sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass neuere Forschung zu individuellen Unterschieden die Wirksamkeit und Bedeutung dieser Faktoren in Zweifel zieht. Dörnyei und Ryan (2015: 195) warnen, dass in dieser Betrachtungsweise der Kontext, in welchem das Lernen stattfindet, zu wenig Beachtung findet. Eine Interaktion verschiedener Faktoren und anderen Einflüssen miteinander scheint wahrscheinlich, wie es auch bei Robinson (2002: 113) Erwähnung findet. Es sieht außerdem so aus, als wüssten wir noch immer nicht genau, was dieses Sprachtalent eigentlich ist (Dörnyei & Ryan 2015: 70). Allerdings findet die Untersuchung jenes Konstrukts des Fremdsprachentals, von welchem in dieser Arbeit ausgegangen wird, oft innerhalb eines Forschungsparadigmas statt, in welchem stets Bezug auf die im Anschluss erwähnten individuellen Faktoren genommen, weshalb ihre Kenntnis zum Verständnis der Studien und Untersuchungen unerlässlich ist.

Zu allererst sei im Zusammenhang mit individuellen Unterschieden das **Alter** als weder affektive, noch kognitive, sondern als biologische Variable erwähnt. Die Beobachtung, dass manche FremdsprachenlernerInnen die Sprache besser beherrschen, als andere, hat ForscherInnen bereits zu zahlreichen Untersuchungen veranlasst. In alle möglichen Richtungen wurde dabei geforscht und unter anderem ergab sich aus diesen Untersuchungen die Hypothese, dass der Fremdspracherwerb innerhalb einer bestimmten Zeitperiode – im Allgemeinen vor der Pubertät – im Leben eines Menschen leichter von Statten geht, als danach. Diese Annahme ist bekannt als die „*Critical Period Hypothesis*“ nach Lenneberg (1967) (vgl. Gass & Selinker 2008: 406). Natürlich folgten auf diese Hypothese zahlreiche Studien, die die These zu beweisen, oder aber auch zu widerlegen versuchten.

Lightbrown und Spada (1999: 61ff) fassen eine bedeutende Studie aus den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts von Patkowski (1980) zusammen, in der an 67 Probanden gezeigt werden konnte, dass das Alter zu Beginn des Zweitspracherwerbs wichtiger zu sein scheint, als die Jahre, die

die Sprachenlernenden der Sprache ausgesetzt sind, oder die Intensität des Sprachunterrichts (Patkowski 1980, zitiert in Lightbrown & Spada 1999: 61ff). Es stellte sich heraus, dass Zweitsprachenlernende, die vor ihrem 16. Lebensjahr mit dem Zweitspracherwerb begannen, in allen Bereichen der Sprache besser werden konnten, als jene, die zwar insgesamt länger Zeit gehabt hatten, die Sprache zu lernen, aber später damit begonnen hatten. Die Schlussfolgerung die daraus gezogen wurde, lautete: „je jünger Lernende zu Beginn des Unterrichts, desto besser werden sie“. Eine Studie von Snow und Hoefnagel-Höhle (1978) zeigte jedoch, dass es nicht einfach die Jüngsten unter den LernerInnen sind, die die zufriedenstellendsten Ergebnisse hatten, sondern die 12- bis 15-Jährigen, die generell die besten Resultate über alle Bereiche des sprachlichen Könnens hinweg erzielten (Snow & Hoefnagel-Höhle 1978, zitiert in Lightbrown & Spada 1999: 64ff). Dennoch ist der Einfluss des Alters auf das Fremdsprachenlernen nicht zu verachten, weil die Plastizität des Gehirns mit dem Alter abnimmt (vgl. Reiterer 2009: 169).

Eine große Schwierigkeit gibt es jedoch in der Interpretation von Behauptungen zum Einfluss des Alters auf den Erfolg im Fremdsprachenlernen: als die *Critical Period Hypothesis* aufgestellt wurde, galt sie für Situationen des natürlichen Zweitspracherwerbs durch Exposition und nicht für gezielte Instruktion (Lenneberg 1967, zitiert in Gass & Selinker 2008: 406). Auch die meisten Studien zum Zusammenhang zwischen Alter beim Beginn des Fremdspracherwerbs und dessen Erfolg konzentrieren sich auf den Aufbau zweitsprachlicher Kompetenz in einer natürlichen Umgebung, und nicht das bewusste Fremdsprachenlernen (vgl. Edmondson & House 2011[1993]: 189). Es ist also bislang nicht möglich, tatsächlich verallgemeinernde Aussagen zum Faktor Alter im Fremdsprachenunterricht zu treffen, da die zahlreichen Studien keine eindeutigen Schlussfolgerungen zulassen (vgl. Edmondson & House 2011[1993]: 189). Außerdem gibt es auch eine Reihe von Studien, die Gegenbeweise für die Existenz der *Critical Period Hypothesis* liefern, da sie zeigen, dass guter oder weniger guter Fremd- oder Zweitspracherwerb nicht nur mit dem Alter zum Zeitpunkt des Einsetzens des Lernens erklärt werden kann (vgl. Reiterer 2009: 169), also auch durch andere Faktoren beeinflusst wird.

Als erste der affektiven Variablen soll die **Motivation** der FremdsprachenlernerInnen erwähnt werden, da sie sich unter die wichtigsten Faktoren für den Lernerfolg reiht (vgl. Dörnyei und Skehan 2003: 589). Dabei scheinen sowohl instrumentelle, als auch integrative Motivation zum Lernerfolg gleichermaßen beizutragen (vgl. Edmondson & House 2011[1993]: 202f). Der Faktor Motivation steht in enger Verbindung mit dem Faktor **Einstellungen** (vgl. Edmondson & House 2011[1993]: 206), der ebenfalls zu den affektiven Charakteristika gehört. Aus diesem

Grund werden die beiden Faktoren auch öfter gemeinsam angeführt. Lightbrown und Spada (1999) definieren Motivation sogar mit Hilfe von Einstellungen:

„Motivation in second language learning is a complex phenomenon which can be defined in terms of two factors: learners' communicative needs and their attitudes towards the second language community (Lightbrown & Spada 1999: 56).“

Motivation besteht also zum Teil aus den Einstellungen der Lernenden gegenüber den SprechernInnen der Fremdsprache, zum anderen aber aus den kommunikativen Bedürfnissen der Lernenden. Sind die Motivation hoch und die Einstellungen positiv, kann das dem Lernerfolg im Fremdsprachenlernen zuträglich sein bzw. besteht dann eine positive Korrelation mit dem Lernerfolg, wobei oft nicht vollständig klar ist, welcher Faktor welchen begünstigt (vgl. Lightbrown & Spada 1999: 56). Motivation ist auch deswegen ein besonders wichtiger Faktor im Fremdsprachenunterricht, weil sie von der Lehrperson aktiv beeinflusst werden kann (vgl. Lightbrown & Spada 1999: 57), was bei anderen Faktoren nicht der Fall ist.

Auch die **Persönlichkeit** der FremdsprachenlernerInnen wird von zahlreichen AutorInnen (vgl. z.B. Lightbrown & Spada 1999) als ein den Erfolg im Fremdsprachenlernen beeinflussender Faktor betrachtet. Darunter wird verstanden, dass introvertierte Persönlichkeiten anders Fremdsprachen erlernen, als extrovertierte (Lightbrown & Spada 1999: 54). Aber auch Faktoren wie Selbstwert, Einfühlungsvermögen, usw. wurden bereits untersucht, doch konnten keine klaren Ergebnisse aus den Studien gewonnen werden. Es ist folglich nicht möglich, aus Persönlichkeitsfaktoren die Sprachlernfähigkeiten der LernerInnen vorherzusagen oder abzuleiten (vgl. Lightbrown & Spada 1999: 55f). In diesem Zusammenhang soll auch die Ängstlichkeit erwähnt werden: Ängstlichkeit zählt ebenfalls zu den relevanten Persönlichkeitsfaktoren, wobei jedoch die Bedeutung dieses Faktors für den Lernerfolg in Studien nicht eindeutig untersucht werden konnte (vgl. Edmondson & House 2011[1993]: 210).

Neben affektiven Faktoren existieren auch kognitive Variablen, die den Lernerfolg im Fremdsprachenlernen steuern.

Intelligenz ist einer der kognitiven Faktoren, der für den Erfolg beim Erlernen einer Fremdsprache mitbestimmend sein kann. Früher wurde die Intelligenz als der wesentliche zur fremdsprachlichen Leistungsfähigkeit beitragende Faktor betrachtet (z.B. Neufeld 1978, zitiert in Edmondson & House 2011[1993]: 193). Auch wenn mittlerweile gezeigt werden konnte, dass generelle Intelligenz und Talent zum Fremdsprachenlernen nicht stark miteinander in Beziehung stehen (z.B. Gardner und Lambert 1965, zitiert in Carroll 1981: 94), so hat die Intelligenz dennoch Einfluss auf die Leistungen der Lernenden im Fremdsprachenunterricht. Dies hat mit der allgemeinen Form des üblichen Fremdsprachenunterrichts zu tun (vgl. Edmondson &

House 2011[1993]: 192), die LernerInnen mit größerer Intelligenz favorisieren, in der sich also LernerInnen mit größerer Intelligenz leichter tun, die Lernziele zu erreichen, als andere. In den letzten Jahrzehnten hat sich allerdings auch die Idee durchgesetzt, dass es unterschiedliche Intelligenzen gibt und dass es sich beim Konstrukt Intelligenz nicht um eine Einheit handelt (vgl. Lightbrown & Spada 1999: 53). Neuere Untersuchungsergebnisse zum Thema Intelligenz und Fremdsprachenlernen werden also mit einem neuen Konstrukt von Intelligenz womöglich auch andere Forschungsergebnisse hervorbringen.

Ein weiterer Faktor, der das Fremdsprachenlernen maßgeblich beeinflussen soll, ist der **kognitive Stil** der Lernenden. Dabei handelt es sich laut Edmondson und House (2011[1993]: 199) um „unterschiedliche Denkstile und verschiedene Herangehensweisen bei der Bewältigung von Sprachlernaufgaben.“ Demnach lassen sich zwei Stile oder Vorlieben unterscheiden, der umfeldunabhängige und der umfeldabhängige, wobei der erste Stil eher analytisch denkende, und der zweite eher holistisch denkende Personen bezeichnet (Edmondson & House 2011[1993]: 200).

Eine weitere kognitive LernerInnenvariable, die den Lernerfolg steuert, ist das **Sprachtalent**, also eine besondere Fähigkeit, Fremdsprachen schnell und auf einem hohen Kompetenzniveau zu erlernen (vgl. Wesche 1981: 119). Wie wichtig dieser Faktor ist, wird von Dörnyei und Skehan (2003: 589) erläutert, die das Talent neben Motivation und Alter zu Beginn des Fremdsprachenlernens unter die wichtigsten drei Faktoren für den Erfolg reihen. In anderen Publikationen (vgl. AERA 2006: 2) wird die Bedeutung von Talent sogar noch höher eingeschätzt, nämlich als zweitwichtigste LernerInnenvariable nach dem Alter. Angesichts dieser Tatsache macht es Sinn, sich gerade den Faktor Sprachtalent näher anzusehen.

Außerdem ist unter dieser großen Zahl von Variablen gerade das Sprachtalent – im Gegensatz zu anderen – eine Variable, die sich nutzbar machen lässt, um den Lernerfolg von Fremdsprachenlernenden im Fremdsprachenunterricht vorherzusagen (Steinman & Smith 2001: 309). Die in Sprachtalentstests gewonnenen Informationen können, zum Beispiel, dafür eingesetzt werden, Lernprofile der Lernenden zu erstellen und schließlich, wie Edmondson & House (2011[1993]: 211) vorschlagen, die LernerInnen in Programmen zu platzieren, die für ihr Profil geeignete Methoden anbieten. Im Kontext unseres Schulsystems könnte dies bedeuten, dass man FremdsprachenlernerInnen jenes Material zum Lernen zur Verfügung stellt, das ihren Talenten und Lernstilen am ehesten entspricht.

Mit einer ähnlichen Einteilung bringt Wesche (1981: 120f) das Sprachtalent in Verbindung und schlägt vor, dass Sprachtalentstests sich eignen würden, um FremdsprachenlernerInnen in an

ihren Lernstil angepassten, und somit besser geeigneten Fremdsprachenprogramme zu unterrichten. Auch Granena (2015) bringt in ihrer Forschung am impliziten und expliziten Sprachtalent das Sprachtalent mit kognitiven Stilen in Verbindung. Die Forschung ist allerdings noch sehr jung und scheint noch nicht vollständig ausgereift (Dörnyei & Ryan 2015: 62), doch als vielversprechende Richtung wird Granenas weitere Arbeit in Zukunft womöglich zur Entwicklung neuer Konstrukte des Sprachtalents beitragen.

Des Weiteren gehen Edmondson und House (2011[1993]: 211) davon aus, dass die bis hierher angeführten internen LernerInnenvariablen mit äußeren Einflüssen in Interaktion stehen, sich also gegenseitig beeinflussen. Dies würde im Kontext der vorliegenden Studie bedeuten, dass nicht ausgeschlossen werden kann, dass die interne Variable Sprachtalent mit der externen Variable Lehrperson interagiert. All diese Ideen unterstreichen, dass das Sprachtalent in der Tat dynamisch ist (Dörnyei & Ryan 2015: 70).

1.2 Bedeutung der Muttersprache im Zusammenhang mit Fremdsprachentalent

Ein Einflussfaktor, der sich sowohl in die Reihen der Faktoren, die den Erfolg im Sprachenlernen, als auch unter die Einflussfaktoren des Sprachtalents zu reihen scheint ist die Muttersprache. In einigen Untersuchungen der Vergangenheit und Gegenwart, die die Herkunft größeren oder geringeren Sprachtalents als ihren Fokus hatten, kristallisierte sich ein Faktor immer wieder als für die Entwicklung einer fremdsprachlichen Begabung als einflussreich heraus: die Kenntnisse der Muttersprache. Der Sprachlernerfolg und das Sprachtalent scheinen also unter anderem über die muttersprachlichen Kenntnisse zu führen.

Besonders interessant sind frühe Untersuchungen von Sparks (1995) und Sparks & Ganschow (1991, 1995) zu Zusammenhängen zwischen der Kompetenz in der Erstsprache und jener in einer Fremd- oder Zweitsprache. Sparks (1995) und Sparks und Ganschow (1991, 1995) postulieren in ihrer “linguistic coding differences hypothesis”, dass die bereits bestehenden Sprachkenntnisse von FremdsprachenlernerInnen als Fundament für das Erlernen weiterer Sprachen dienen könnten. Die Autoren bringen auch affektive Charakteristika mit diesen Kenntnissen in Verbindung, da sie meinen, dass geringe Motivation und Ängstlichkeit mit geringer Kompetenz in der Muttersprache und folglich mit geringem Sprachtalent und Sprachlernerfolg einhergehen (vgl. Sparks et al. 2004: 275).

Weitere spannende Einsichten in das Funktionieren des Sprachtalents kommen von Sparks, Ganschow und Pohlman (1989). Sie untersuchten StudentInnen, die Probleme beim Fremdsprachenlernen zeigten, auf das Vorhandensein von Sprachlernstörungen und fanden dabei heraus, dass diese LernerInnen nicht nur Schwierigkeiten mit der Fremd-, sondern auch mit der Muttersprache hatten. Diese Defizite gingen einher mit schwachen Testergebnissen bei Sprachtalentstests in einem oder mehreren Bereichen des Fremdsprachenlernens (Phonologie, Semantik, Syntax), waren aber besonders markant bei Problemen mit der phonologischen Verarbeitung der Fremdsprache. Aus dieser Studie kann geschlossen werden, dass FremdsprachenlernerInnen mit besonderen Schwierigkeiten im Erlernen der Fremdsprache beim Erwerb aller Sprachen Probleme haben; eine gewisse Kompetenz in der Muttersprache scheint also auch hier Voraussetzung für den Erwerb weiterer Sprachen. In diesem Zusammenhang ist auch Skehans Theorie der ‚vorprogrammierten autonomen Sprachlerneignung‘ (im Original „pre-programmed autonomous language learning ability“, Skehan 1989: 33, zitiert in Sasaki 1996: 21) nennenswert.

1.3 Sprachtalent

Wie bereits eingangs erwähnt, wird in manchen Quellen das Sprachtalent als einer der wichtigsten individuellen Unterschiede im Fremdsprachenlernen betrachtet. Diese Ansicht scheint sich derzeit noch hauptsächlich auf den englischsprachigen Raum zu konzentrieren. Viele anderssprachige Studien zum Sprachtalent sind nicht zu finden. Die Erforschung des Sprachtalents scheint in den letzten Jahren also erst aus einem Dornröschenschlaf zu erwachen. Noch im Jahr 2008 schrieb Torsten Schlak zu diesem Thema, „[e]ine empirische Erforschung der Fremdsprachenlerneignung ist in Deutschland somit derzeit quasi unmöglich.“ (Schlak 2008: 3). Dabei bietet das Konstrukt des Sprachtalents zahlreiche Möglichkeiten zur Förderung verschieden talentierter LernerInnen.

Marjorie Wesche schlug bereits im Jahr 1981 vor, Lernende mit Hilfe von Sprachtalentstests mit an ihren Lernstil angepassten Unterrichtsmethoden des Fremdsprachenunterrichts zu unterrichten (vgl. Wesche 1981: 138f). Ihre Studie steht zugleich im Zusammenhang mit kognitiven Lernstilen. Mittels der Testergebnisse teilte Wesche (1981: 134f) die LernerInnen in analytische und solche, die sich auf das Gedächtnis verlassen, ein. Analytische LernerInnen schnitten in Wesches (1981) Studie bei Carrolls und Sapons (1959) Sprachtalentstest, dem *Modern Language Aptitude Test* (MLAT), allgemein gut ab und waren auch in der Muttersprache sehr gut. Im Speziellen zeigten die analytischen LernerInnen gute Ergebnisse in den analytisch orientier-

ten Testteilen (Grammatik und Rechtschreibung), waren aber teilweise schwächer bei Gedächtnisaufgaben und phonetischen Diskriminierungsaufgaben (vgl. Wesche 1981: 134). Die zweite Gruppe von LernerInnen war hingegen nicht so stark in der Muttersprache und schwächer in analytischen Aufgabenteilen, dafür hatten diese gedächtnisorientierten LernerInnen gute Ergebnisse in Testteilen, die stärker das Gehör und das Gedächtnis miteinbeziehen. Insgesamt schnitten sie aber beim MLAT weniger gut ab (vgl. Wesche 1981: 135). Analytische LernerInnen waren also besser in Grammatikaufgaben, gedächtnis-orientierte LernerInnen im Vokabellernen.

Diese Einsichten sollen allerdings nicht als Beweis für die althergebrachte Annahme, linksdominante Menschen seien analytische LernerInnen herangezogen werden, da es laut aktuellen Studien einen solchen Zusammenhang nicht gibt (vgl. Macedonia & Höhl 2012: 16f).

1.3.1 Definition von Sprachtalent

Diese Arbeit verwendet einen Sprachtalentsbegriff, wie ihn Carroll und Sapon (1959) formulierten, da in der in weiterer Folge beschriebenen empirischen Untersuchung der LLAMA Sprachtalentstest von Meara (2005) zum Einsatz kam, dem ebendiese Definition des Sprachtalents ursprünglich zugrunde liegt (vgl. Meara 2005: 2). Zudem ist erwähnenswert, dass die Forschung rund um das Sprachtalent und dessen Messung von John B. Carrolls Arbeit bis heute maßgeblich beeinflusst wird (vgl. Dörnyei & Skehan 2003: 591), weshalb auch weiterhin – trotz des Rufs nach neuen Definitionen – Carrolls Sprachtalentsbegriff der vorherrschende ist.

Carroll beschreibt das Sprachtalent als ein bestimmtes, prädisponiertes Vermögen, Sprachen in einem bewussten Akt der Anstrengung (also meist in formellem Rahmen) zu erlernen (vgl. Carroll 1981: 83f). Dabei sind das persönliche Interesse und die Motivation der Lernenden unerheblich, denn Carroll (1981: 85) stellt fest, dass es Lernende gibt, deren Motivation eine Sprache zu lernen gering sein mag, die aber trotzdem schnell lernen, während andere mit großer Motivation dennoch ihre Ziele nicht erreichen. Womit der Kernpunkt bereits angesprochen ist, denn es handelt sich beim Sprachtalent laut Carroll (1981: 86) darum, mit wieviel Leichtigkeit und mit welcher Geschwindigkeit Lernende im Fremdsprachenlernen Erfolg haben. Diese Definition schließt folglich nicht aus, dass Menschen mit geringem Talent zum Fremdsprachenlernen diese überhaupt erlernen, sondern besagt nur, dass sie es mit mehr Anstrengung und geringerer Geschwindigkeit tun werden, als jene mit großem Talent. An selber Stelle fährt Carroll fort, dass das Talent zwar nicht generell unbeeinflussbar zu sein scheint (laut ihm ist es

vermutlich auch nicht angeboren), doch vertritt die Ansicht, dass es über längere Zeiträume hinweg gleich und schwer veränderbar bleibt. Während das Sprachtalent ein von der Motivation unabhängiger Faktor ist, gibt Carroll (1981: 93f) trotzdem zu, dass Motivation und andere Faktoren – siehe weiter oben - den Erfolg im Fremdsprachenlernen schließlich und endlich doch positiv oder negativ beeinflussen. Carroll (1981: 86) zeigt auch auf, dass Sprachtalent sich von genereller Intelligenz unterscheidet. Die kognitiven Fähigkeiten einer Person, die das Sprachtalent ausmachen sind relativ unabhängig von der Intelligenz. Dies konnte, wie eingangs erwähnt, in Studien gezeigt werden (z.B. Gardner und Lambert 1965: 198f) und wurde auch in darauf folgenden Untersuchungen immer wieder von ForscherInnen bestätigt (z.B. in Skehan 1998, zitiert in Sparks et al. 2011: 257, der Studien analysierte, in denen Lernende mit geringem IQ hohes Sprachtalent und umgekehrt zeigten). Was diese Studien auch zu zeigen scheinen ist, dass Lernende in unterschiedlichen Gebieten der Fremdsprache unterschiedlich stark sein können, dass also das Sprachtalent keine geschlossene Einheit mit nur einer Größe ist, wie im nächsten Abschnitt beschrieben wird.

1.3.2 Komponenten

Das Sprachtalent ist also nicht aus einem Guss, sondern besteht aus verschiedenen Komponenten (was auch in verschiedenen Studien immer wieder gezeigt werden konnte, z.B. Munoz & Artieda 2016), die bei einem Individuum unterschiedlich stark ausgeprägt sein können, weshalb LernerInnen sich in manchen Bereichen des Fremdsprachenlernens leichter tun können, als in anderen. Von eben dieser Tatsache gingen bereits John B. Carroll und Stanley Sapon Ende der 50er Jahre aus, als sie ihren berühmt gewordenen Sprachtalentstest (MLAT) entwarfen.

Die von Carroll und Sapon (1959) unterschiedenen Subkomponenten des Sprachtalents sind:

- **phonemische Kodierungsfähigkeit**¹ [„Phonemic coding ability“] also die Fähigkeit, Laute und Lautketten einer Sprache systematisch zu verarbeiten (vgl. Carroll 1962, zitiert in Sparks et al. 2011: 254), bzw. diese Laute so zu kodieren, dass sie auch behalten werden (vgl. Skehan 2002: 71), also in Form von Symbolen (vgl. Skehan 2002: 75).

¹ formuliert nach: Gass & Selinker 2008: 345-349

- **grammatische Sensibilität**² [„Grammatical sensitivity“] oder die Fähigkeit, die Funktionen von einzelnen Wörtern in Sätzen zu identifizieren (vgl. Skehan 2002: 71),
- **assoziatives Gedächtnis** [„associative memory“], also die Fähigkeit, Verbindungen zwischen sprachlichem Input im Gedächtnis herzustellen (vgl. Skehan 2002: 71) und
- **induktive Sprachlernfähigkeit**³ [„inductive language learning ability“] also die Fähigkeit, vom sprachlichen Input Regeln abzuleiten nach denen dieser Input gebildet wurde (vgl. Carroll 1962, zitiert in Sparks et al. 2011: 254), um unter Anwendung dieser Regeln schließlich neues sprachliches Material zu bilden (vgl. Skehan 2002: 71).

Eine ähnliche Zusammensetzung von Komponenten entwickelte auch Skehan (1998). Die von ihm vorgeschlagenen „Sprachmodule“ („language modules“) sind eine Komponente zur Verarbeitung von Lauten und Lautketten, die für die phonomische Kodierung zuständig ist, eine sprachanalytische Komponente, die der grammatischen Sensibilität und der induktiven Sprachlernfähigkeit entspricht und als dritte Komponente das Gedächtnis (Skehan 1998, zitiert in Sparks et al. 2011: 257).

Skehan (2002) argumentiert weiter, dass den Komponenten des Sprachtalents auch einzelne Komponenten, oder aufeinanderfolgende Stufen, des Fremdsprachenerwerbs entsprechen. So beginnt der Erwerb der Fremdsprache mit dem Erkennen („Noticing“) oder der ersten Einsicht in eine sprachliche Struktur, die sowohl mit den Komponenten des Gedächtnisses, als auch entweder mit der akustischen oder mit der analytischen Komponente (je nachdem um welche Struktur es sich handelt) des Sprachtalents einhergeht. In der zweiten Stufe der Kenntnis einer Fremdsprache können die Lernenden Muster erkennen („Patterning“), wobei ihnen eine mehr oder minder ausgeprägte Fähigkeit in den analytischen und verarbeitenden Komponenten des Sprachtalents hilft. Die dritte Stufe („Controlling“) ermöglicht den Fremdsprachenlernenden Kontrolle über die neu erworbene sprachliche Struktur, die mit der Fähigkeit einhergeht, Sprache zu verarbeiten und die richtigen Regelmäßigkeiten herzuleiten. Die vierte und letzte Stufe des Spracherwerbs („Lexicalising“) steht in Verbindung mit dem Gedächtnis und stellt ein Sprachniveau dar, auf dem die Regeln automatisch angewendet werden und das System der Zweitsprache neben dem der Erstsprache existiert (vgl. Skehan 2002: 90ff). Diese Zusammenhänge sollten Sprachtalentstests laut Skehan (2002: 92f) berücksichtigen.

² ibid

³ ibid

Wie Skehan (2002: 71) passend zusammenfasst, besteht also das Sprachtalent – sowohl bei ihm, wie auch bei Carroll und Sapon (1959) – aus einer akustischen Komponente, einer Komponente, die der Analyse und Verarbeitung der Sprache dient und einer Gedächtniskomponente (vgl. Skehan 2002: 71). Die Gedächtniskomponente scheint laut neuerer Forschung besonders wichtig im Zusammenhang mit dem Sprachtalent, daher soll ihr im folgenden Abschnitt mehr Aufmerksamkeit zukommen.

1.3.3 Gedächtnis

Dass das Gedächtnis für das Lernen jeder Art wichtig ist, erscheint logisch. So ist ein gutes Gedächtnis auch dem Fremdsprachenlernen nicht abträglich. Ein Teil des Gedächtnisses ist sogar in jede sprachliche Aktivität verwickelt (vgl. Friederici 2002: 79, Fig. 1), da Sprache ohne Gedächtnis überhaupt undenkbar ist. Bisher herrschte Einigkeit, dass das Gedächtnis neben der Intelligenz und dem Sprachtalent steht und so seinen Einfluss auf das Sprachenlernen ausübt. Doch andere ForscherInnen behaupten, dass das Arbeitsgedächtnis nicht nur eine unabhängige Säule neben dem Talent, sondern sogar ein bedeutender, wenn nicht der bedeutendste, Bestandteil des Konzepts von Sprachtalent ist (vgl. Miyake & Friedmann 1998, zitiert in Kormos 2013: 135).

Nachdem etwas Abstraktes wie das Gedächtnis schwer zu untersuchen und schwierig zu erklären ist, wie es sich zusammenstellt, existieren unterschiedliche Modelle, die versuchen seine Funktionsweise anschaulich zu darzustellen. Im Zusammenhang mit dem Sprachtalent scheint gerade das Arbeitsgedächtnis von besonderer Bedeutung, obwohl natürlich am Sprachenlernen generell auch andere Gedächtniskomponenten beteiligt sind. Das Modell von Baddeley und Hitch (1974) für den Aufbau des Arbeitsgedächtnisses ist das am weitesten verbreitete (vgl. Kormos 2013: 135) und soll daher an dieser Stelle genauer beschrieben werden.

Bereits vor Jahrzehnten konnte in Untersuchungen nachgewiesen werden, dass das Gedächtnis keine Einheit ist, sondern in kleinere Komponenten zerlegt werden kann (Baddeley 2003: 190). Nach Baddeley und Hitch (1974) existieren die folgenden vier Anteile des Arbeitsgedächtnisses:

- Als erste Komponente nennen Baddeley und Hitch (1974) die **phonologische Schleife** („The phonological loop“): Es hat sich gezeigt, dass das Gedächtnis Informationen erst einmal nur für wenige Sekunden behalten kann, diese Informationen dann im Geiste

wiederholt und dabei verbalisiert, also in der Vorstellung in Laute umgesetzt werden müssen, damit sie nicht sofort wieder aus dem Gedächtnis verschwinden. Die imaginativ auditive Komponente ist dabei wichtig, denn Informationen werden nur behalten, wenn die Person die Informationen in Form von Worten oder Lauten benennen kann und sie werden auch nur deshalb behalten, weil sie durch Wiederholung erhalten werden. Informationen, die dieses System des Benennens *und* Wiederaufrufens in Form von auditiven Reizen nicht passieren, werden sofort vergessen (vgl. Baddeley 2003: 191).

- Zur phonologischen Schleife kommt der sogenannte **räumlich-visuelle Notizblock** („visuospatial sketchpad“), ein Teil des Arbeitsgedächtnisses, der zwar für den Spracherwerb als weniger wichtig eingeschätzt wird, als andere Komponenten, aber dennoch eine Bedeutung hat. Man kann sich vorstellen, dass das Arbeitsgedächtnis räumliche und visuelle Informationen prompt abspeichert, was gerade beim Lesen hilfreich sein kann, um den Augen das Fixieren auf die richtige Zeile zu erleichtern, indem im Gedächtnis ein Abbild der Seite abgelegt wird, während eine Person liest. Außerdem scheint auch ein Zusammenhang zwischen dem visuell-räumlichen Gedächtnisanteil und dem Verständnis von visuell-räumlichen Informationen (wie z.B. in Form von Worten, wie Ortsadverbien) zu bestehen (vgl. Baddeley 2003: 200f).

- Die **zentrale Exekutive** („central executive“) ist zuständig für die Kontrolle und die Überwachung der Aufmerksamkeit des Arbeitsgedächtnisses. Das bedeutet, dass diese Komponente die Aufmerksamkeit in wechselnden Aufgaben kontrolliert, was zum Beispiel für die gleichzeitige Verarbeitung, wie für die Abspeicherung von Informationen wichtig ist (vgl. Baddeley 2002: 201f). In anderen Studien konnte außerdem gezeigt werden, dass die zentrale ausführende Komponente dafür wichtig ist, die zur Ausführung einer Aufgabe nötigen Informationen, also das bereits bestehende Wissen darüber, bereitzustellen und dabei zugleich abzugleichen, ob das Wissen noch auf dem aktuellen Stand, also brauchbar ist (vgl. Morris und Jones 1990, zitiert in Kormos 2013: 135f).

- Die letzte Komponente des Arbeitsgedächtnisses ist der **episodische Puffer** („episodic buffer“): Diese Komponente ist im Stande, die eingehenden Informationen bis zu einem gewissen Grad zu ‚Episoden‘ miteinander zu verbinden. Man betrachtet sie als zuständig für die Integration von bildlichen und sprachlichen Informationen, also die Kombination von Signalen verschiedener Herkunft und Medialität, die dann im Langzeitgedächtnis abgespeichert werden, und für die temporäre Speicherung von sprachlichem

Material, das die zuvor beschriebenen sehr kurzen Zeitspannen überschreitet. Der episodische Puffer arbeitet dabei mit der zentralen Exekutive zusammen und kommuniziert mit dem Langzeitgedächtnis (vgl. Baddeley 2003: 202f).

Die Herkunft eines guten oder weniger guten Gedächtnisses bleibt allerdings unklar. Während es in der Vergangenheit als prädisponiert angesehen wurde, deuten neuere Untersuchungen darauf hin, dass besondere Begabungen auch mit einem besonderen Zugang und Einsatz des Gedächtnisses zusammenhängen (vgl. Ericsson & Delaney 1998; Feltovich & Hoffman 2006, beide zitiert in Achouri 2014: 56). Wie genau diese Vorgänge aber wirklich funktionieren, ist ein spannendes Feld, das in der Zukunft interessante Einsichten liefern wird. Aktuelle Studien zum Gedächtnis und Sprachtalent kommen auch von Dörnyei (2009), der implizites Arbeitsgedächtnis mit implizitem Sprachtalent in Verbindung bringt (zitiert in Dörnyei & Ryan 2015: 61). Dörnyei und Ryan (2015: 370) geben jedoch zu, dass die Forschung zum Gedächtnis noch unausgereift ist, weil die Funktionsweise des Gedächtnisses bis jetzt noch nicht ausreichend durchschaut worden ist.

Die Bedeutung des Gedächtnisses für herausragendes Sprachtalent ist insbesondere im Zusammenhang mit neurologischen Studien zum Fremdsprachenlernen immer wieder betont worden, die im folgenden Abschnitt näher beschrieben werden.

1.4 Neurolinguistik – die neuronale Basis für Sprachtalent

Obwohl diese Arbeit sich eher mit Sprachlehrforschung, Pädagogik und Psychologie identifiziert, ist es trotzdem interessant auch in die neuronalen Grundlagen des Sprachtalents einzutau-
chen. Es drängt sich die Frage auf, was *Sprachtalent* eigentlich ist und was sich dabei im Gehirn tut. Zu diesen Fragen gibt es aktuelle zahlreiche Annäherungen im Bereich der Neurolinguistik.

Die moderne Technologie erlaubt uns klarere Einblicke in das menschliche Gehirn vorzunehmen, um besser begreifen zu können, was darin vorgeht, während es Sprache verarbeitet oder produziert. Diese Technik hat in der kurzen Dauer, die sie der Neurolinguistik zur Verfügung steht, bereits faszinierende Ergebnisse zum Sprachtalent zu Tage gefördert, sodass wir heute mit großer Wahrscheinlichkeit sagen können, dass das Gehirn sprachbegabter Menschen in gewissen Bereichen auf andere Art und Weise funktioniert, als jenes normal oder gering begabter Personen. Zum Beispiel eignen sich besonders bildgebende Techniken, wie funktionale Mag-

netresonanztomographien (fMRT-) und Positronen-Emissions-Tomographien (PET- Untersuchungen), um die Lokalität verschiedener Sprachzentren festzustellen, indem Versuchspersonen während solcher Untersuchungen mit sprachlichen Aufgaben konfrontiert werden und dabei die Aktivität in verschiedenen Gehirnregionen gemessen wird (vgl. Hollmann 2010: 54). Mit Hilfe solcher Methoden konnten der Verarbeitung bestimmter sprachlicher Reize (auditive, orale, visuelle) bereits spezifische Bereiche im Gehirn zugeordnet werden. Es wurde auch festgestellt, dass sich diese Bereiche und Aktivitäten für die Muttersprache und für eine Zweit-, oder Fremdsprache größtenteils unterscheiden (vgl. Edmondson & House 2011[1993]: 107). Dies scheint jedoch nicht zu gelten, wenn die Versuchsperson die Zweitsprache sehr früh erworben hat, da in einem solchen Fall die Aktivität für beide Sprachen in den selben Hirnarealen vorgefunden wurde (Kim et al. 1997, zitiert in Edmondson & House 2011[1993]: 109), es gibt also folglich einen neurologisch feststellbaren Unterschied zwischen Fremd- und Zweitspracherwerb.

Interessanterweise hat sich in funktionellen Untersuchungen des Gehirns gezeigt, dass Fremdsprachenlernende, die eine besondere Begabung in einem Bereich zeigen, diese nicht unbedingt auch in anderen Bereichen des Sprachenlernens haben. So ist die Begabung zur Nachahmung von Lauten nicht gleichzusetzen mit jener für die formale Struktur, also Grammatik, die einer Sprache zugrunde liegt (vgl. Munoz & Artieda 2016). Daher finden sich in der folgenden Passage Studienergebnisse, die sich auf bestimmte Bereiche des Sprachtalents beziehen.

1.4.1 Grammatik

Um die Frage zu beantworten, warum Grammatiklernen manchen FremdsprachenlernerInnen leichter fällt als anderen, eignet sich zum Beispiel eine Studie von Nauchi und Sakai (2009). Die Autoren waren auf der Suche nach einer Antwort auf die Frage, in welcher Region des Gehirns die Syntax verarbeitet wird, wo sich also quasi ein Grammatikzentrum befindet (Nauchi & Sakai 2009: 3626).

Für die Studie wurden Versuchspersonen in einem fMRT grammatikalisch falsche Sätze oder Sätze mit Rechtschreibfehlern präsentiert und währenddessen die Aktivität in ihren Gehirnen gemessen. Dabei zeigten LernerInnen unterschiedlicher Lernniveaus unterschiedliche Aktivität in ihren Gehirnen. Das Ziel der ForscherInnen war es, anatomische Unterschiede zwischen erfolgreichen und weniger erfolgreichen LernerInnen festzustellen (vgl. Nauchi & Sakai 2009:

3626). Es konnte gezeigt werden, dass in einem klar begrenzten Gebiet im Gehirn der StudienteilnehmerInnen (im linken triangulären Teil des Gyrus frontalis inferior, der unteren Stirnwindung) das Volumen der grauen Zellen höher war, wenn sie weniger Syntaxfehler begingen (vgl. Nauchi & Sakai 2009: 3629ff). Die Autoren schlossen allerdings noch eine weitere Region (der gleich anschließende Pars opercularis des Gyrus frontalis inferior) in das, was sie als Grammatikzentrum bezeichnen mit ein (vgl. Nauchi & Sakai 2009: 3634). Die wichtigste Erkenntnis ihrer Studie war allerdings, dass in den Gehirnen der stärkeren LernerInnen die Aktivität der linken Hirnhälfte verglichen mit der rechten noch stärker war, die Links-Lateralität also vergrößert war.

Eine ganz gegenteilige Aussage als Nauchi und Sakai (2009) macht hingegen Friederici (2002). Während die meisten Sprachverarbeitungsprozesse beim gesunden (und rechtshändigen⁴) Menschen von einer deutlich höheren Aktivität in der linken Gehirnhälfte gekennzeichnet sind, ist das für Grammatikbegabung nicht so. Friederici (2002) zufolge ist die Verarbeitung der Grammatik sowohl in der linken, als auch in der rechten Gehirnhälfte, und dabei in einem Netzwerk von Regionen der beiden Frontal- und Temporallappen, verortet. In der linken Gehirnhälfte laufen dabei Prozesse der Laut- und Wortverarbeitung, sowie der Bildung von semantischen Verbindungen ab, während die rechte Hirnhälfte mit der Verarbeitung der Satzmelodie betraut ist (vgl. Friederici 2002: 79).

Beide Studien sind allerdings im Zusammenhang mit Sprachtalent kritisch zu betrachten, da keine Aussagen zum Grammatiktalent gemacht werden, sondern nur über die Fremdsprachenkenntnisse, also den Lernerfolg der untersuchten LernerInnen bzw. im Falle Friedericis (2002), nur über die Verortung der Grammatik im Gehirn allgemein. Schwierig ist die Untersuchung der neurologischen Verortung von Grammatik auch, weil zum Beispiel neu produzierte Aussagen anscheinend anders im Gehirn verarbeitet werden, als fertige Chunks, also „sprachliche Routinen“ (Edmondson & House 2011[1939]: 108), in der alltäglichen Sprache aber beide vorkommen.

Anders ist dies bei einer Studie von Amunts et al. (2004). Im Zentrum dieser Untersuchung stand, ebenso wie bei Nauchi und Sakai (2009), der Gyrus frontalis inferior, genau genommen die Brodman Areale 44 und 45, die auch als Broca Zentrum bekannt sind. Dieser Teil des Gehirns wird als für das Fremdsprachenlernen als besonders wichtig erachtet, weshalb von den ForscherInnen erwartet wurde, dass er bei besonders talentierten FremdsprachenlernerInnen auf

⁴ Diese Anmerkung ist insofern nötig, da bei LinkshänderInnen nur in 60% der Fälle die linke Hirnhälfte für Sprachverarbeitungsprozesse dominant ist (vgl. Grande & Huber 2013: 565).

Zellebene verändert sein würde. Daher wurde das Gehirn von Emil Krebs, der zu Lebzeiten ein besonderes Talent im Fremdsprachenlernen gezeigt hatte, nach dessen Tod mit jenem von Kontrollpersonen verglichen, um Unterschiede auf Zellebene zu identifizieren, welche im Broca Zentrum tatsächlich feststellbar waren, während Vergleichsproben anderer Hirnareale diese Unterschiede zu den Kontrollsubjekten nicht aufwiesen. Der Unterschied bestand in einer unterschiedlichen Anordnung von Zellen in den untersuchten Bereichen, die auf eine veränderte Konnektivität im Broca Zentrum schließen ließ. Zugleich stellte sich heraus, dass auch Unterschiede in der Asymmetrie zwischen der linken und rechten Hemisphäre in Emil Krebs Gehirn bestanden (Amunts et al. 2004: 349f).

1.4.2 Vokabular

So wie sich manche Studien auf die Neurologie des Grammatiklernens konzentrieren, existieren auch Studien, die das Vokabellernen untersuchen. Obwohl natürlich Vokabelwissen nicht in einer einzigen Hirnregion allein lokalisiert werden kann (vgl. Lee et al. 2007: 1188), so kann die Größe des Vokabulars nun auf die Dichte der grauen Zellen in spezifischen Regionen beider unterer Parietallappen, genau genommen im hinteren Gyrus supramarginalis des Scheitellappens (wie er auch schon von Mechelli et al. 2004 erkannt worden ist), festgemacht werden (Lee et al. 2007: 1186). Es konnte gezeigt werden, dass die Dichte der grauen Zellen bei Individuen mit besseren Fremdsprachenkenntnissen erhöht ist und dass das umso mehr der Fall ist, je früher diese Individuen die Fremdsprache gelernt haben (vgl. Mechelli et al. 2004: 757). Diese strukturelle Veränderung ginge, so Lee et al. (2004: 1184), höchst wahrscheinlich auch mit einer funktionellen Veränderung einher.

Zwei Hypothesen existieren, die diese veränderte Zelldichte zu erklären versuchen: erstens könnten die Ergebnisse der Studie laut den Autoren die Theorie der Plastizität des Gehirns unterstützen. Zweitens schließen sie auch nicht aus, dass bereits vor dem Lernen anatomische Unterschiede bestanden, die den erfolgreicherer LernerInnen einen Vorteil im Vokabellernen verschafften (vgl. Lee et al. 2007: 1188f).

Weiters konnte gezeigt werden, dass die Größe des Vokabulars und die Veränderung der Dichte der grauen Zellen von anderen kognitiven Faktoren, wie dem allgemeinen IQ unabhängig sind (vgl. Lee et al. 2007: 1187). Diese Aussage steht im Widerspruch mit den Erkenntnissen einer Studie von Xiang et al. (2012), im Zuge derer Hinweise darauf gefunden wurden, dass leichteres

Fremdsprachenlernen und höherer allgemeiner IQ zumindest in gewissen Bereichen nicht voneinander getrennt werden können (Vokabellernen fiel demnach jenen Versuchspersonen leichter, die einen höheren IQ aufwiesen, ebenso wie Laute mit Symbolen in Verbindung zu bringen und ein verbessertes räumliches Gedächtnis), obwohl in den meisten Studien darauf hingewiesen wird, dass der Zusammenhang zwischen genereller Intelligenz und Sprachenlernen gering ist. Die Autoren leiten aus ihrer Studie vorsichtig ab, dass es einen Zusammenhang zwischen der Qualität der Verbindung zwischen dem Parietallappen und einem Teil des Broca Zentrums (genauer gesagt dem Brodman Areal Nr. 47) und dem Vokabellernen geben könnte (Xiang et al. 2012: 123f).

Diese Erkenntnisse sind im Zusammenhang mit dem Sprachtalent höchst interessant, im Gegensatz zu den Resultaten anderer Studien, die keine tatsächlichen Aussagen über Talent und Lernen machen, sondern nur über die Größe des bereits vorhandenen Vokabulars.

Eine andere Erklärung finden Chee et al. (2004: 1526ff) bei Tests zu den Fähigkeiten mehr oder weniger erfolgreicher (gemessen an den Ergebnissen standardisierter Leistungstests) LernerInnen beim Wiedererkennen neuer Wörter. In der Untersuchung wurden unterschiedlich kompetente zweisprachige Studierende mit fremdsprachlichen Wörtern aus einer für sie unbekannten Sprache konfrontiert und dabei die Aktivität in ausgewählten Hirnregionen gemessen. Sie wurden gebeten, beim Hören zuvor festgelegter fremdsprachlicher Wörter einen Knopf zu drücken und es wurden sowohl ihre Reaktionszeit, als auch die Anzahl der korrekten Antworten festgehalten. Es konnte größere Aktivität in sprachverarbeitenden Regionen mit schwächeren Leistungen in Zusammenhang gebracht werden, aber zugleich war auch das Gegenteil in anderen Regionen (jene, die mit Aufgaben des phonologischen Arbeitsgedächtnisses betraut sind) feststellbar (Chee et al. 2004: 15269). Dieser Umstand rührt daher, dass im Zentrum der Untersuchungen mit dem Gedächtnis in Verbindung stehende Regionen standen, daher werden die Ergebnisse mit der Leistungsfähigkeit des phonologischen Arbeitsgedächtnisses erklärt. Es scheint nämlich so, als hängen die fremdsprachlichen Fähigkeiten vom mehr oder weniger erfolgreichen Einsatz von Strategien im Umgang mit sprachlichen Aufgaben ab, die wiederum auf die Leistungen des phonologischen Arbeitsgedächtnisses zurückzuführen sind (Perani 2005: 212).

1.4.3 Aussprache

Der Bereich des Fremdsprachenlernens, der bezüglich Talent am intensivsten untersucht wurde, ist die Aussprache. Zahlreiche Studien haben sich bereits der Erforschung dieses Aspekts gewidmet. Generell wird angenommen, dass junge FremdsprachenlernerInnen die neue Sprache akzentfrei erlernen können, wenn sie früh genug beginnen. Das scheint damit zu tun zu haben, dass sich das Ohr in sehr jungen Jahren an die Laute der Muttersprache gewöhnt (vgl. Billières 2005: 2), wobei es zuvor für alle Sprachen offen war (Eimas et al. 1987 und Kuhl 1987, zitiert in Kuhl et al. 1992: 606). Dennoch gibt es immer wieder Beispiele, die diese Annahme zu widerlegen scheinen, also auch junge LernerInnen, die immer einen hörbaren Akzent bewahren, obwohl sie genauso viel Kontakt mit der Fremdsprache zu haben scheinen, wie ihre AltersgenossInnen. Kann also davon die Rede sein, dass manche LernerInnen mehr Talent für die Aussprache haben, als andere? Oder gibt es andere Erklärungen für dieses wohlbekannte Phänomen?

Gass und Selinker (2008: 407) scheinen an der Theorie einer kritischen oder günstigen Periode für das akzentfreie Erlernen der Fremdsprache zu zweifeln und nennen auch Training und die richtige Unterrichtsmethode als einen wahrscheinlichen Faktor, mit dem sich die Aussprachefähigkeit von Fremdsprachenlernenden verbessern lässt. Auch Edgar Mayer, der bereits in den 50er Jahren daran glaubte, die richtige Aussprache könne man trainieren, selbst wenn man keine große Gabe dazu hat, schlug vor, dass die FremdsprachenlernerInnen zuerst alles über die Laute der Fremdsprache und deren Produktion lernen müssten, denn nur dann könnte sie diese auch beherrschen (vgl. Mayer 1957: 39f).

Andere Studien, hingegen, zeigen, dass selbst mit spezifischem Aussprachetraining von unbekannten, fremdsprachlichen Lauten, manche LernerInnen dennoch in derselben Zeit bessere Ergebnisse erzielen können, als andere (vgl. Golestani et al. 2002), was auf eine besondere Gabe im Lernen dieser Laute hindeutet. Golestani et al. (2002) führten Untersuchungen zur Leichtigkeit und Geschwindigkeit im Erlernen schnell wechselnder fremdsprachlicher und nicht-sprachlicher Laute durch. In dieser Studie wurde ein Zusammenhang zwischen der weißen Substanz und den Fähigkeiten im raschen Erlernen fremdsprachlicher Laute untersucht. Mittels voxel-basierter Morphometrie konnte festgestellt werden, dass der Anteil weißer gegenüber jenem grauer Zellen bei schnelleren LernerInnen größer war (Golestani et al. 2002: 1000f). Interessanterweise stellte sich auch heraus, dass bestimmte Regionen lokal anders verteilung waren, die betrachteten Areale etwas weiter hinten lagen, als bei langsameren LernerInnen.

nen, wobei auch die Asymmetrie zwischen der linken und rechten Hirnhälfte größer war. Zugleich konnte ein Trend zu einer besseren Vernetzung der beiden Hemisphären über das Corpus Callosum bei schnelleren LernerInnen festgestellt werden (Golestani et al. 2002: 1002).

Golestani et al. (2002: 1004) nennen in diesem Zuge auch noch eine weitere ihrer Studien, die zeigen konnte, dass durch Lernen die Aktivität in den untersuchten Hirnregionen verändert wird. Sie gehen davon aus, dass die vergrößerte Aktivität nach dem Lernprozess mit einem besseren Einsatz der betreffenden Hirnregion verbunden ist. Daraus folgt für die Autoren, dass anatomische und funktionelle Faktoren der Hirntätigkeit zusammenhängen und dass diese sowohl angeboren, als auch durch Erfahrung verändert sein könnten. In weiterer Konsequenz würde dies bedeuten, dass anatomische Unterschiede keine Grenzen der Leistungsfähigkeit darstellen (Golestani et al. 2002: 1006).

Auch Reiterer et al. (2011) halten die Existenz eines Aussprachetalents für wahrscheinlich. Die Autoren behaupten, Personen mit einem Talent für das Nachahmen der Laute einer Sprache wären auch nicht eingeschränkt, wenn sie die Sprache erst später erlernen würden, sondern wären in jedem Alter gut im Imitieren von Lauten (vgl. Reiterer et al. 2011: 1). Die Studie zeigt, dass sich außergewöhnliches Talent im Imitieren der Laute einer Sprache, also in der Aussprache, auch in der Struktur und Funktionsweise des Gehirns erkennen lässt. Dafür wurden die Versuchspersonen dazu gebracht, Sätze in ihrer Zweitsprache und Wörter in ihnen unbekannten Fremdsprachen zu imitieren, während eine fMRT-Untersuchung durchgeführt wurde. Es zeigte sich deutlich, dass jene Personen, die sich bereits in den Voruntersuchungen als besonders talentiert herausgestellt hatten (sie wurden von Muttersprachlern beurteilt, wie gut sie die Sprache nachahmten), auch einen höheren Anteil an grauen Zellen in den für die Sprache relevanten Hirnarealen hatten (vgl. Reiterer et al. 2011: 11). Zusätzlich dazu wiesen weniger Begabte eine verstärkte Aktivität bei der Verarbeitung der Sprache auf, was darauf hindeutet, dass diese Personengruppe einen höheren Aufwand zur Verarbeitung sprachlicher Reize hat, sich also mehr plagt, als jene mit großem Talent (vgl. Reiterer et al. 2011: 9).

1.4.4 Zusammenfassung der Studienergebnisse

Zahlreiche ForscherInnen sind und waren bestrebt, die Basis des Sprachtalents im Gehirn zu finden. Ihre Studien lieferten eine Vielzahl an unterschiedlichen Erklärungsansätzen dessen, was im Gehirn sprachbegabter Menschen anders sein könnte. Diese Unterschiede scheinen sowohl anatomischer, als auch funktioneller Natur zu sein.

Eine Studie von Amunts et al. (2004) hat gezeigt, dass es in den Gehirnen sprachbegabter Menschen bereits Unterschiede auf der Ebene der Zytologie geben könnte. Für diese Studie wurde die **Zellstruktur** des Gehirns eines außergewöhnlichen Fremdsprachenlernalers mit jener von 11 Kontrollpersonen verglichen (vgl. Amunts et al. 2004: 347). Im Vergleich der Broca Zentren der Versuchspersonen stellte sich heraus, dass die **Anordnung** der Zellen im Gehirn von Emil Krebs verändert und dadurch die Vernetzung der Zellen untereinander verbessert war (vgl. Amunts et al. 2004: 350). Es wird darauf geschlossen, dass Emil Krebs aus diesem Grund besonders begabt im Fremdsprachenlernen war (vgl. Reiterer et al. 2011: 2).

Ein ähnliches Ergebnis liefert die Studie von Golestani et al. (2002), in der mit Hilfe eines MRT Scans festgestellt wurde, dass bei schnelleren LernerInnen die Lokalität des aktivierten Areals weiter hinten in derselben Hirnregion liegt, als bei langsameren LernerInnen. Die ForscherInnen konnten aber auch eine bessere **Vernetzung** der beiden Gehirnhälften durch den Balken, das Corpus Callosum, miteinander feststellen (vgl. Golestani et al. 2002: 1002ff). Unsicher über die Herkunft dieser und anderer morphologischer Unterschiede stellten die Autoren die Hypothese auf, dass diese sowohl zum Teil angeboren, als auch durch Erfahrung angeeignet wären (Golestani et al. 2002: 1006). Es scheint aber festzustehen, dass gerade eine gute Vernetzung der beiden Hemisphären miteinander über das Corpus Callosum für das erfolgreiche Lösen fremdsprachlicher Aufgaben bedeutsam ist (vgl. Hollmann 2010: 57). Auch andere Studien weisen darauf hin, dass die **Verbindungen** zwischen den für die Verarbeitung von Sprache verantwortlichen Hirnarealen, also die Weiterleitung der Reize bzw. Informationen, bei Menschen mit großem Sprachtalent besser funktioniert (vgl. Xiang et al. 2012).

Verschiedene Hirnareale sind spezialisiert auf die Ausführung verschiedener Aufgaben, so auch in der Verarbeitung von Sprache und im Lernen von Fremdsprachen. Wie zuvor erwähnt, scheinen dabei die Verbindungen zwischen verschiedenen Hirnarealen eine besondere Rolle zu spielen. Aber auch die **Aktivität** in bestimmten Hirnregionen unterscheidet sich bei unterschiedlich kompetenten LernerInnen. Chee et al. (2004: 15268f) fanden heraus, dass die Aktivität in Regionen, die dem phonologischen Arbeitsgedächtnis zugeschrieben werden, bei lernstärkeren Individuen größer war, während bei schwächeren LernerInnen größere Aktivitäten in Bereichen festgestellt werden konnten, die für zielgerichtete Verarbeitung von Reizen zuständig sind. Laut Perani (2005: 212) deuten die Ergebnisse der Chee et al. (2004) Studie darauf hin, dass LernerInnen unterschiedlicher Niveaus auf unterschiedliche Strategien und unterschiedlichen Einsatz des phonologischen Arbeitsgedächtnisses zurückgreifen (vgl. Perani 2005: 212). Aber auch Perani (2005: 212f) kann keine Antwort darauf geben, ob diese Unterschiede angeboren oder erlernt sind.

Es konnte auch gezeigt werden, dass Lernen Veränderungen in der **Aktivität** der untersuchten Hirnregionen verursacht und das unabhängig von den Ausgangsbedingungen (vgl. Golestani et al. 2002: 1004) – jedes Individuum kann also unter den richtigen Voraussetzungen lernen.

Andere ForscherInnen finden den Grund besonderer Fähigkeiten im Fremdsprachenlernen in der Plastizität des Gehirns. Das Gehirn scheint sich durch Lernen zu verändern. Lee et al. (2007: 1184) sprechen in diesem Zusammenhang von Veränderungen der Hirnstruktur, wie auch dessen Funktion. In ihrer Studie konnten sie zeigen, dass eine **Veränderung der Dichte der grauen Zellen** mit besseren Leistungen im Sprachenlernen einhergeht (Lee et al. 2004: 1186). Unterstützung findet diese Hypothese auch von Studien (z.B. Amunts et al. 2004), die zeigen, dass die Struktur des Gehirns von Menschen mit großem Sprachtalent verändert ist. Ferner stellte sich heraus, dass Talent in der Aussprache fremdsprachlicher Laute mit einem **erhöhten Verhältnis grauer Zellen** in den betreffenden Regionen des Gehirns einhergeht (vgl. Reiterer et al. 2011: 11).

In einer anderen Studie konnte gezeigt werden, dass das **Volumen der weißen Zellen** im Parietallappen beider Gehirnhälfte in Individuen erhöht war, die in der Studie rascher lernten (vgl. Golestani et al. 2002: 1004f), aber dass sich dieses Lernen nicht auf Laute irgendwelcher Sprachen, sondern allgemein auf schnell wechselnde Geräusche und auch auf nichtsprachliche Laute bezog. Die Autoren lehnten jedoch die Idee ab, dass diese morphologischen Unterschiede in der Zusammensetzung des Gehirns Grenzen für den schlussendlichen Lernerfolg darstellen würden (vgl. Golestani et al. 2002: 1006).

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass vermutlich eine Kombination mehrerer Faktoren, wie Aufbau, Dichte und Volumen der Hirnzellen und Aktivität und Vernetzung verschiedener Areale, zu größerem Sprachtalent führt.

Problematisch ist der Vergleich der großen Anzahl an neurolinguistischen Studien aus zwei Gründen: erstens konzentrieren sich die meisten Studien darauf, Subjekte mit größeren Fremdsprachenkenntnissen zu untersuchen, was nicht unbedingt gleichzusetzen ist mit größerem Talent zum Fremdsprachenlernen – die Verbindung ist hier nur eine indirekte über den Erfolg im Fremdsprachenlernen. Auch Reiterer (2009: 171) fasst zusammen, dass die meisten Studien das Sprachtalent nur implizit untersuchen. Die Ergebnisse der Untersuchungen leiten sich folglich aus unterschiedlichen Vorbedingungen ab. Und zweitens, wie Reiterer (2009: 161) weiter ausführt, existieren aktuell zahlreiche (neurologische) Studien zu unterschiedlichen Aspekten des Sprachtalents, die teilweise sich widersprechende Ergebnisse liefern, wodurch es schwierig ist, den Überblick zu behalten. Die ForscherInnen untersuchen mit großem Eifer und ähnlichen

Methoden sehr unterschiedliche Bereiche des fremdsprachlichen Könnens und konzentrieren sich dabei auf immer andere Hirnregionen (die alle für das Fremdsprachenlernen als maßgeblich gelten), aus deren unterschiedlichen Ergebnissen schließlich verallgemeinernde Schlussfolgerungen gezogen werden. Erst beim näheren Betrachten wird der Vergleich zwischen den Studien oft unmöglich.

Dennoch liefern die Lektüre und die Auseinandersetzung mit der aktuellen Forschung spannende Einsichten in die Funktionsweise des Fremdsprachenlernens. Die Frage, wie Sprachtalent entsteht, bleibt dabei allerdings unbeantwortet. Es scheint sich dennoch aus der großen Anzahl von Studien abzuzeichnen, dass zweierlei Faktoren für die Entstehung von Sprachtalent zuständig sind, nämlich sowohl angeborene, als auch durch frühkindliche Erfahrungen erworbene (vgl. Reiterer 2009: 171).

1.5 Musikalität und Sprachtalent

Es ist bereits gezeigt worden, dass das Sprachtalent aus Teilbereichen besteht, die sich teilweise stark unterscheiden (z.B. Lautwahrnehmung und grammatische Sensibilität). Oft heißt es, dass Menschen mit musischer Begabung auch im Sprachenlernen besonders gut sein sollen. Im Folgenden soll diese Annahme anhand von Studien wissenschaftlich beleuchtet werden.

Sprachtalentstests haben das Ziel, die Sprachlerneignung von Lernenden vorherzusagen. In diesem Zusammenhang wird auch immer wieder Musikalität als ein Faktor betrachtet, mit dessen Hilfe man die Sprachlerneignung vorhersagen könnte, weil man diesen selbst in Tests feststellen kann. Man könnte folglich aus der Musikalität einer Person auf deren Talent im Fremdsprachenlernen schließen. Was für Laien weit hergeholt scheint, beruht auf wissenschaftlichen Untersuchungen, die zu beweisen versuchten, wie musikalisches Talent mit Talent für Fremdsprachen zusammenhängt.

Sprache und musikalisches Geschick haben gemeinsame neuronale Basen im Gehirn. Ein für das absolute Gehör, das manche MusikerInnen zeigen, zentrales Hirnareal (das Planum temporale der linken Gehirnhälfte, ein Teil des Schläfenlappens) ist zugleich ein für die Sprache besonders wichtiger Bereich (ein Teil des sensorischen Sprachzentrums oder Wernicke-Areals) (vgl. Hollmann 2010: 84). Einige Studien weisen darauf hin, dass sich Musikalität und Sprachtalent – nicht nur neuronal, sondern auch tatsächlich – in manchen Bereich überschneiden (für einen Überblick über eine Auswahl dieser Studien siehe Hollmann 2010, Kapitel 5).

Hollmann (2010: 89f) hebt insbesondere hervor, dass die Fähigkeiten der fremdsprachlichen Aussprache und Musikalität in enger Verbindung stehen. In einer Studie an Kindern (Milovanov et al. 2008) konnte zum Beispiel gezeigt werden, dass Versuchssubjekte mit besseren Aussprachefertigkeiten auch bessere Resultate in Musikalitäts-Tests hatten. Hollmann (2010: 90) gibt sich allerdings dazu hin, die Ergebnisse der Studie als Beweis dafür zu interpretieren, dass Musikalität und Sprachtalent zu einem bedeutenden Anteil angeboren sind. Im Gegensatz zu dieser Hypothese stehen aber andere Studien, die dem Faktor Training und Übung mehr Gewicht beimessen, als den Genen.

Auch in einer Studie von Christiner und Reiterer (2013) an 41 erwachsenen SängerInnen wurde der Zusammenhang zwischen Musikalität und Fremdsprachenlernfähigkeit untersucht. Dabei wurden die SängerInnen unter anderem gebeten, Lieder zu singen, wobei ihr stimmliches, ihr melodisches und ihr rhythmisches Geschick beurteilt wurden und mit ihren Fähigkeiten in der Wiederholung von fremdsprachlichen Aussagen (auf Englisch und Hindi) verglichen. Außerdem wurden die Kapazitäten des Arbeitsgedächtnisses der TeilnehmerInnen getestet, indem sie sich Zahlenreihen und eine Reihe von Aussagen merken und diese wiedergeben sollten. Es konnte nachgewiesen werden, dass die Kapazitäten des Arbeitsgedächtnisses und sowohl die Fähigkeiten in der Nachahmung von fremdsprachlichen Lauten als auch die gesanglichen Fähigkeiten zusammenhängen. Im Speziellen zeigten sich signifikante Zusammenhänge zwischen Rhythmus und Arbeitsgedächtnis, sowie Stimmqualität und Arbeitsgedächtnis, aber auch zwischen melodischem Geschick und Wiederholung der Laute einer unbekannten Fremdsprache (vgl. Christiner & Reiterer 2013: 5f).

Die Autoren schließen aus den Ergebnissen, dass die artikulatorischen Vorgänge, die zur Produktion von Gesang und Sprache gleichermaßen erforderlich sind, durch Übung und Training zu einer Verbesserung der Fähigkeiten im Nachahmen der Aussprache einer unbekannten Sprache führen (vgl. Christiner & Reiterer 2013: 8). Dies erscheint auch logisch, denn SängerInnen können folglich besser Fremdsprachen nachahmen, oder haben bei der Aussprache weniger Probleme, weil sie aufgrund des Singens viel besser mit der Funktion ihrer Artikulationsorgane vertraut sind und daher auch für sie unübliche Laute leichter produzieren können. Die Autoren sehen den Unterschied zum Mutterspracherwerb durch den Input, den Kinder natürlicherweise erhalten und darin, dass Kinder während des Erstspracherwerbs mit ihren Artikulationsorganen mehr „experimentieren“ (vgl. Christiner & Reiterer 2013: 8f). Die lange Übung in der Produktion von Gesang könnte folglich auch einen Einfluss auf die Rezeption von Sprache haben. Die Autoren zeigen dies zum Beispiel an der Komponente Rhythmus: ist das Rhythmusgefühl durch

Gesangstraining gestärkt, können SängerInnen vermutlich auch aus einer Fremdsprache leichter den ihr zugrunde liegenden Rhythmus heraushören (vgl. Christiner & Reiterer 2013: 9).

Die wichtigste Schlussfolgerung, die aus dieser Studie wohl gezogen werden kann ist, dass Fremdsprachenlernen stark vom auditiven Kurzzeitgedächtnis abhängt, welches wiederum bei SängerInnen besonders gut ausgeprägt ist (vgl. Christiner & Reiterer 2013: 9) - daher der starke Zusammenhang zwischen dem Arbeitsgedächtnis und der Imitation einer unbekannten Fremdsprache. Damit ist die Studie in einer Linie mit anderen, die ebenfalls die Bedeutung des phonologischen Kurzzeitgedächtnisses für die Aussprachefähigkeiten einer Person hervorheben.

Doch nicht nur die Aussprache hängt mit der Musikalität zusammen. Es gibt auch Anzeichen dafür, dass die Syntax von Sprache wie jene von Musik verarbeitet wird, wobei nur die Ausprägungen der Phänomene in den unterschiedlichen Gehirnhälften voneinander abweichen (Musik wird eher in der rechten, Sprache eher in der linken Gehirnhälfte verarbeitet, wie die Ausschläge eines EEG zeigen). In verschiedenen Studien wurden die Reaktionen im Heschl Areal des Temporallappens – jenen Teils des auditorischen Kortex, der für die Verarbeitung eingehender akustischer Signale verantwortlich ist – auf grammatikalisch falsche Sätze mit jenen auf unharmonische Akkorde verglichen. Interessanterweise lassen die sich in verschiedenen Studien wiederholenden Ergebnisse darauf schließen, dass Musikunterricht eine positive Wirkung auf die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern haben könnte (vgl. Hollmann 2010: 98), man also mittels Musikunterricht womöglich die Fremdsprachenfertigkeiten von Lernenden verbessern könnte.

Schließlich gibt es auch einen Zusammenhang zwischen Musik und Semantik. Das menschliche Gehirn ist in der Lage, musikalische Information wie sprachliche zu verarbeiten, wenn die Musik zuvor eine Bedeutung zugewiesen bekommen hat. So zeigt sich im EEG, dass Melodien oder Tonfolgen, die für den/die HörerIn die Bedeutung eines Wortes haben, auch wie ein solches im Gehirn verarbeitet werden (vgl. Hollmann 2010: 100f).

Bei den bis hierher angeführten Einflussfaktoren auf das Fremdsprachenlernen handelte es sich um lernerinterne Faktoren. Doch auch äußere Faktoren beeinflussen den Erfolg im Erlernen einer Fremdsprache. Zu diesen Faktoren zählen die Lehrererwartungen, deren Effektstärke nach der Meta-Analyse zahlreicher Studien als mittelmäßig, und daher nicht zu vernachlässigend, eingestuft wurde (vgl. Hattie 2013: 146). Ein Zusammenhang zwischen dem Fremdsprachentalent und den Lehrererwartungen soll im nächsten Abschnitt untersucht werden.

1.6 Lehrererwartungen und Sprachtalent

Erwartungen sind ein wichtiger Faktor in unser aller Leben - egal ob beruflich oder privat, doch meist ist uns das nicht bewusst. Erwartungen bestimmen, welche Entscheidungen wir treffen und welche Wege wir gehen, doch nicht nur das. Viele ForscherInnen haben sich schon mit der Untersuchung von Erwartungseffekten beschäftigt und dabei zeichnete sich deutlich ab, dass Erwartungen sogar den Ausgang von Ereignissen in zahlreichen Lebensbereichen beeinflussen (für eine Übersicht siehe Ludwig 1991). Dabei schlägt Ludwig (1991: 44f) vor, eine Unterscheidung zwischen generellen und spezifischen Erwartungseffekten, worunter auch sich selbsterfüllende Prophezeiungen fallen, vorzunehmen.

Wenn nun Erwartungen so starke Auswirkungen in allen möglichen Kontexten des alltäglichen Lebens haben, so lässt sich schlussfolgern, dass dies auch im Fremdsprachenunterricht der Fall ist. Es gibt bereits einen Forschungsstrang, der sich mit diesem Phänomen auseinandersetzt: Lehrererwartungen werden dabei oft als sich selbsterfüllende Prophezeiungen entlarvt, doch auch andere Faktoren, wie emotionale Einflüsse oder Einflüsse der Muttersprache, als auch die Ansichten und Einstellungen der Lehrpersonen gegenüber dem Fremdsprachenlernen scheinen eine Rolle zu spielen.

Es fällt relativ schwer, sich einen Überblick über die Literatur und Forschung zum Thema Lehrererwartungen zu verschaffen. Die Forschung in diesem Bereich verläuft wenig kategorisch (vgl. Berka & Westhoff 1981: 20), sodass Studien zwar auf den ersten Blick den selben Schwerpunkt zu haben scheinen, sie jedoch bei näherem Betrachten unterschiedliche Aspekte untersuchen, wie zum Beispiel den Gründen für Lehrererwartungen oder die Auswirkungen derselben. In der folgenden Passage soll ein Überblick über einige wichtige Studien zu Lehrererwartungen gegeben werden.

Eine Schwierigkeit im Vergleich der Studien zum Thema Erwartungseffekte ist die Tatsache, dass wir unter dem Begriff Erwartungen durchaus unterschiedliche Konzepte verstehen. Berka und Westhoff (1981: 2) durchforsteten die Literatur zum Thema Erwartungseffekte und entlarvten vier verschiedene Definitionen des Erwartungsbegriffs. Erwartungen werden folglich verstanden als:

- Vorstellungen eines künftigen Ereignisses
- Rollenerwartungen
- Erwartungen als generelle Einstellungen
- Subjektiv eingeschätzte Auftretenswahrscheinlichkeit für ein zukünftiges Ereignis

Sie fassen zusammen

„Eine Erwartung eines Individuums ist eine Vorstellung, die es von einem möglichen zukünftigen Ereignis hat.“ (Berka & Westhoff 1981: 2)

Eine weitere Definition kommt von Ketsman (2012):

„[...] I will define expectations as beliefs and assertions about one's abilities to be able to perform a task.“ (Ketsman 2012: 2)

Ketsman schließt also in ihren Erwartungsbegriff auch Ansichten und Überzeugungen mit ein, die sich allerdings auf das Selbst und dessen Wirksamkeit beziehen. Von den unterschiedlichen Definitionen des Erwartungsbegriffs, die uns aus unserem Alltag alle bekannt scheinen, kehren wir zurück zu den Erwartungen und ihren Auswirkungen im Unterricht. Doch zuerst soll ein Blick auf die Gründe unterschiedlicher Erwartungen gegenüber Lernenden geworfen werden.

1.6.1 Gründe für unterschiedliche Erwartungen

Einige ForscherInnen haben sich zum Ziel gesetzt, herauszufinden, welche Gründe hinter unterschiedlichen Erwartungen von Lehrpersonen stehen. In mehreren der betreffenden Studien wurde die sozioökonomische und ethnische Herkunft der Lernenden als Quelle der Erwartungen der Lehrpersonen identifiziert (vgl. Riley & Ungerleider 2012; Sirota & Bailey 2009; Rubie-Davies, Hattie & Hamilton 2006; Alvidrez & Weinstein 1999). Zum Thema Herkunft gehört oft auch der Status, eine Minderheitensprache zu sprechen, der in einer anderen Studie als ausschlaggebend für unterschiedliche Erwartungen identifiziert wurde. Wold (2013: 500) zeigte, dass norwegische Lehrpersonen unterschiedliche Erwartungen gegenüber den Sprechenden unterschiedlicher Sprachen haben, wobei sie geringere Erwartungen gegenüber Minderheitensprachen hegen (vgl. Wold 2013: 500). LehrerInnen haben spezifische Ansichten und Überzeugungen zur Leistungsfähigkeit der Lernenden aufgrund von Vorurteilen gegenüber bestimmten Gruppen. Es wird angenommen, dass sich diese Vorurteile negativ auswirken, weil sie die Wahrnehmung der SchülerInnen über ihr eigenes Leistungsvermögen beeinflussen (vgl., Sirota & Bailey 2009: 255).

Ein weiterer wichtiger Punkt scheinen also Einstellungen und Überzeugungen der Lehrpersonen zu sein, die auch zu Erwartungen führen oder Erwartungen beeinflussen. Laut Alderman (2004: 174, zitiert in Tsiplakides & Keramida 2010) sind es Ansichten und Überzeugungen der

Lehrperson zur Intelligenz und folglich zu den Fähigkeiten ihrer SchülerInnen, welche die Erwartungen zu deren Leistungen lenken. Lehrpersonen neigen dazu, die Intelligenz als unveränderliche und absolute Größe zu erachten, und den Lernenden ein begrenztes Leistungsvermögen zuzuschreiben, was wiederum dazu führen kann, dass nicht mehr oder weniger erwartet wird, als aufgrund der Intelligenz für wahrscheinlich gehalten wird (vgl. Alderman 2004: 174). Die Lehrpersonen erwarten auch keine Veränderungen oder Verbesserungen der Leistungen von SchülerInnen mehr, denen einmal eine bestimmte Intelligenz zugeschrieben wurde. In diesem Sinne lässt sich annehmen, dass die Einstellungen der Lehrpersonen zum Sprachtalent der Lernenden ebensolche Effekte auf das Leistungsvermögen haben. Doğruer, İpek und Ramadan (2010) konnten zeigen, dass der Fremdsprachenunterricht davon beeinflusst wird, welche Ansichten und Einstellungen die LehrerInnen zu den Prozessen des Fremdsprachenunterrichts haben. Auch das Sprachtalent fällt in diese Kategorie. In Doğruer, İpek und Ramadan (2010: 85) erwies sich das Sprachtalent als der bedeutendste Faktor für den Erfolg im Fremdsprachenlernen: LehrerInnen an der Eastern Mediterranean University glauben nicht nur an die Existenz von Sprachtalent, sondern meinten sogar, dass dieser Faktor von allen der wichtigste ist.

1.6.2 Auswirkungen und Effekte von Lehrererwartungen

In zahlreichen Studien konnte gezeigt werden, dass die Erwartungen, die LehrerInnen ihren SchülerInnen gegenüber hegen, Auswirkungen auf deren Leistungen haben können. Zu allererst muss in diesem Zusammenhang die Studie von Rosenthal und Jacobson von 1974 erwähnt werden. Diese Studie gelangte unter dem Namen "Pygmalion-Effekt" zu weltweiter Bekanntheit und ist bis heute ein berühmtes Beispiel für die Tragweite, die Erwartungseffekte erreichen können. Die beiden Psychologen Robert Rosenthal und Lenore Jacobson untersuchten Erwartungseffekte zwischen LehrerInnen und SchülerInnen in einer Schule im Primarbereich. Dabei überzeugten sie die LehrerInnen mittels gefälschter IQ-Testergebnisse davon, dass manche ihrer SchülerInnen größeres Potenzial und kognitive Fähigkeiten hätten, als andere, um so bei den Lehrpersonen Erwartungen gegenüber der Entwicklung gewisser SchülerInnen aufzubauen. Die auf diese Weise als besonders begabt ausgewiesenen SchülerInnen vollzogen im darauffolgenden Schuljahr einen stärkeren kognitiven Entwicklungsschub, als ihre MitschülerInnen und hatten bei Intelligenztests nach einigen Monaten eine größere Steigerung, als die SchülerInnen, denen keine besondere Verbesserung prophezeit worden war (vgl. Ketsman 2012: 5). Rosenthal und Jacobson konnten so zeigen, dass die kognitive Entwicklung von Kindern von den Erwartungen der LehrerInnen beeinflusst werden können. Obwohl die Studie in

der Folge häufig für die Vorgehensweise der ForscherInnen kritisiert worden war, und sich in Wahrheit ihre Ergebnisse nicht einfach verallgemeinern lassen (vgl. Tsiplakides & Keramida 2010), hat sie beträchtlich zur Forschung in diesem Bereich beigetragen und auch zahlreiche weitere ForscherInnen zu Folgestudien unter unterschiedlichen Bedingungen eingeladen (vgl. Ludwig 1991: 123).

Auch andere Studien zu Erwartungseffekten im Klassenzimmer werden häufig kritisiert, da ForscherInnen den Ergebnissen gegenargumentieren, dass die Voraussagen von LehrerInnen ihren Lernenden gegenüber schlicht korrekt sind und dass die in den Studien als Erwartungen bezeichneten Voraussagen in Wahrheit aus diesem Grund mit den zukünftigen Leistungen der SchülerInnen übereinstimmen (Egan & Archer 1985; Ferguson 2003; Good 1987; Hoge & Butcher 1984, zitiert in Wold 2013: 519). Solche Erkenntnisse sind im Stande, die Auswirkungen von Erwartungseffekten zu relativieren. Alvidrez und Weinstein (1999: 741) argumentieren, dass dies zum Beispiel im Zusammenhang mit dem Intelligenzquotienten von SchülerInnen der Fall ist, da LehrerInnen in ihren Einschätzungen auch andere Faktoren miteinbeziehen, die den Lernerfolg der SchülerInnen beeinflussen und deshalb genauere Aussagen treffen können.

Doch starke Gegenargumente für diese Sichtweise liefern Studien, in denen LehrerInnen manipulierten Informationen über SchülerInnen gegenübergestellt werden. Um die Effekte von Lehrererwartungen ohne unkontrollierte Einflüsse zu untersuchen, kommen häufig Studiendesigns zum Einsatz, in denen die Erwartungen der LehrerInnen mit falschen Informationen über die Lernenden beeinflusst werden (vgl. Li & Rubie-Davies 2016: 2). In solchen Fällen kann das Eintreten der erwarteten Ereignisse oder die Übereinstimmung der Vorhersagen mit den tatsächlichen SchülerInnenleistungen kaum mit der Angemessenheit und Korrektheit der Lehrererwartungen und Einschätzungen erklärt werden. Es müssen also andere Mechanismen für diese Effekte verantwortlich sein. Umgekehrt sind wahrscheinlich in jenen Fällen, in denen Lehrpersonen die Lernenden gut kennen auch nicht ausschließlich deren Erwartungen für das Leistungsvermögen verantwortlich.

1.6.3 Lehrererwartungen im Fremdsprachenunterricht

Nur wenige Studien zu den Effekten von Lehrererwartungen konzentrieren sich auf die Auswirkungen der Erwartungen der Lehrpersonen auf die Leistungen der Lernenden im Fremdsprachenunterricht (vgl. Li & Rubie-Davies 2016: 2) und ein noch geringerer Anteil fokussiert

auf Interaktionen mit Sprachtalent oder Sprachlerneignung. Dennoch kann angenommen werden, dass die Effekte, die Lehrererwartungen auf SchülerInnenleistungen zu haben scheinen, sich ebenso stark auf das Sprachenlernen auswirken. Denn es gibt Hinweise darauf, dass auch LernerInnenvariablen, worunter auch das Sprachtalent fällt, von äußeren Faktoren, wie der Lehrperson beeinflusst werden (vgl. Edmondson & House 2011[1993]: 211).

Die wenigen bereits existierenden Studien zu den Effekten von Lehrererwartungen im Fremdsprachenunterricht untersuchten hauptsächlich die Auswirkungen der Erwartungen auf das Leistungsspektrum der gesamten LernerInnengruppe, und seltener jene auf einzelne SchülerInnen, da angenommen wird, dass die Erwartungen gegenüber der ganzen Gruppe generell größere Effekte auf das Leistungsvermögen haben, als jene gegenüber individuellen LernerInnen (vgl. Li & Rubie-Davies 2016: 13). Lis und Rubie-Davies (2016) sehr aktuelle Studie zeigt beispielsweise, dass hohe bzw. geringe Erwartungen der Lehrperson das Leistungsvermögen der gesamten Klasse positiv bzw. negativ beeinflussen. Es stellte sich heraus, dass LehrerInnen bereits zu Beginn der Zusammenarbeit mit einer Gruppe diesen LernerInnen gegenüber Erwartungen aufbauen, die sich am Ende des Schuljahres in den Ergebnissen standardisierter Leistungstests widerspiegeln. Die ForscherInnen sehen darin die Hypothese bestätigt, dass die Erwartungen und Überzeugungen, die Lehrpersonen ihren SchülerInnen gegenüber hegen, über die gesamte Dauer eines Kurses oder Programms hinweg relativ stabil bleiben (nach Raudenbush's 1984, 90f) und dass ebendiese Erwartungen im Sinne sich selbsterfüllender Prophezeiungen schließlich von der Lehrperson realisiert werden. Aus diesem Grund lassen sich LehrerInnen, laut Li und Rubie-Davies (2016: 11f), entsprechend ihrer generellen Erwartungshaltung in drei Klassen einteilen: jene, die grundsätzlich hohe Erwartungen haben, jene mit mittleren Erwartungen gegenüber den SchülerInnen und jene, die generell wenig von ihren Lernenden erwarten. In diesem Zusammenhang ist eine Studie von Ketsman (2012) erwähnenswert, die einen ähnlich starken Effekt der Erwartungen der Lehrpersonen untersuchte und in welcher Auswirkungen hoher Erwartungen auf SchülerInnenleistungen im Spanischunterricht gezeigt werden konnten.

Die beiden ausgewählten LehrerInnen, deren Klassen im Mittelpunkt der Untersuchungen von Ketsman (2012) standen, hegten explizit besonders hohe Erwartungen ihren LernerInnen gegenüber, um diese zu Bestleistungen im Fremdsprachenlernen anzutreiben. Während in Lis und Rubie-Davies (2016) Studie keine Erklärungen für die Gründe der Lehrererwartungen gesucht wurden, versucht Ketsman (2012) diese sehr wohl in Ansätzen zu finden. In Interviews und

Sichtungen der Unterrichtsmaterialien, sowie Unterrichtshospitationen verschaffte sich Ketsman (2012) einen Eindruck der Erwartungshaltung der untersuchten Lehrerinnen. Sie identifizierte auf diese Weise explizite und bewusste Erwartungen besserer Leistungen der beiden Lehrpersonen den SchülerInnen gegenüber, die sich in der Verwirklichung ebendieser ausdrückten (vgl. Ketsman 2012: 14ff). Auch andere ForscherInnen konnten die Ergebnisse Ketsmans (2012) bestätigen: Tsiplakides und Keramida (2010: 24) kommen zu demselben Schluss, nämlich, dass hohe Erwartungen der Lehrpersonen auch bessere schulische Leistungen der LernerInnen bewirken. Die Autoren heben jedoch zugleich hervor, dass es wichtig ist, Strategien anzuwenden, um eben den gegenteiligen Effekt geringer Erwartungen zu vermeiden.

Aus diesen Studien lässt sich schlussfolgern, dass Erwartungseffekte auch im Fremdsprachenunterricht existieren und der Lernerfolg in diesem Bereich von ihnen beeinflusst wird. Jedoch ist kritisch zu betrachten, dass in den Studien andere Faktoren oft unbeachtet bleiben. Zum Beispiel weisen die Daten in der Ketsman (2012) Studie auch darauf hin, dass affektive Faktoren den Erfolg der Lernenden ebenso zu beeinflussen scheinen, wie die untersuchten Faktoren. Ketsman erwähnt mehrmals, dass den beiden Lehrerinnen, die sie beobachtete, eine positive Atmosphäre im Unterricht besonders wichtig war (vgl. Ketsman 2012: z.B. 17), bringt diese Tatsache aber nicht explizit mit dem Erfolg der beiden Lerngruppen in Verbindung. Auch andere ForscherInnen heben positive Emotionen als Einflussfaktoren für den Erfolg im Fremdsprachenunterricht hervor, weil diese die Einstellungen der Lernenden gegenüber dem Fremdsprachenlernen positiv beeinflussen (z.B. Cochran, McCallum & Bell 2010) und darüber hinaus die Motivation zum Lernen steigern (vgl. Sparks et al. 2004: 274). Obwohl grundsätzlich angenommen wird, dass die Einstellungen gegenüber der Fremdsprache nicht mit dem Sprachtalent zusammenhängt (vgl. Krashen 2002[1981]: 24), existieren auch Studien, die zumindest eine Interaktion zwischen affektiven Faktoren, wie Motivation und Einstellungen und Talent andeuten (vgl. Cochran, McCallum & Bell 2010: 574f).

Auch Sparks et al. (2004) stellen einen Zusammenhang zwischen dem Erfolg im Fremdsprachenlernen und emotionalen Faktoren her. In der Untersuchung zeigten LernerInnen mit größerem Sprachtalent auch bessere Leistungen in ihrer Muttersprache (vgl. Sparks et al. 2004: 276). Die Autoren schlossen aus diesen Ergebnissen, dass Fremdsprachenlernenden, die in ihrer Muttersprache kompetent sind dadurch auch dem Fremdsprachenlernen gegenüber positiv eingestellt und daher erfolgreich sind. Folglich werden den Einstellungen gegenüber dem Sprachenlernen Auswirkungen auf den Lernerfolg kausal zugeordnet und emotionale mit kognitiven Einflussfaktoren in Zusammenhang gebracht.

“First, there may be important connections between foreign language teachers’ perceptions of students’ affective characteristics [...] and students’ foreign language aptitude and actual proficiency. [...] Foreign language teachers should be aware that their perceptions of students whom they perceive as having, for example, lower motivation, higher anxiety, or less positive attitudes, may be students who have weaker language learning skills than students whom they perceive as having more positive affective characteristics.” (Sparks et al. 2004: 276)

Dennoch konnte die Frage, inwiefern die Erwartungen der Lehrpersonen das Talent zum Fremdsprachenlernen beeinflussen noch nicht beantwortet werden, obwohl ihre Beantwortung möglicherweise sogar die Einstellungen und Überzeugungen von LehrerInnen über die Existenz des Sprachtalents ändern könnte. Ein solcher Wandel könnte auch auf deren Unterricht Einfluss haben, da ebendiese Einstellungen und Ansichten auch die Erwartungen der LehrerInnen beeinflussen und diese wiederum die Leistungen der SchülerInnen. Wie wichtig die Ansichten der Lehrpersonen zum Thema Talent sein können zeigt die bereits erwähnte Studie von Doğruer, İpek und Ramadan (2010), in der die LehrerInnen Sprachtalent als den wichtigsten Faktor zum Fremdsprachenerfolg nannten.

Ein indirekter Zusammenhang zwischen Lehrererwartungen und Sprachtalent könnte auch über Banduras (1994) Konzept der Selbstwirksamkeit führen. Woolfolk Hoy (2014) definiert Selbstwirksamkeit als „Überzeugungen von unserer eigenen Kompetenz oder Tüchtigkeit *in einem bestimmten Bereich*“ (Hervorhebung im Original, Woolfolk Hoy 2014: 362). Selbstwirksamkeitserfahrungen hängen also direkt mit Erwartungen zusammen: die Erwartungen, die eine Person an den eigenen Erfolg hat, hängen von der eigenen Selbstwirksamkeit ab (vgl. Woolfolk Hoy 2014: 361). Das Selbstwirksamkeitsempfinden kann aber auch vom Umfeld beeinflusst werden (vgl. Woolfolk Hoy 2014: 363), also auch von den Erwartungen der Lehrpersonen. Und wenn dieses Empfinden sehr positiv ist, können wir bessere Leistungen bringen (vgl. Woolfolk Hoy 2014: 366).

Zusammenfassend wurde gezeigt, dass sich bisher nur wenige Studien auf die Effekte von Lehrererwartungen im Fremdsprachenunterricht konzentrierten, dass Forschung in diese Richtung also noch nötig ist. Während sich die Forschung auf die Zusammenhänge zwischen emotionalen Faktoren und dem Sprachlernerfolg bzw. dem Erstsprachniveau und dem Fremdsprachentalent konzentrieren, fehlt ein Forschungsstrang, der näher auf Interaktionen zwischen externen Faktoren und dem Sprachtalent eingeht. Ein indirekter Zusammenhang über die Einstellungen der Lehrpersonen zur Existenz des Sprachtalents und deren Gestaltung des Unterrichts sowie Verhalten den Lernenden gegenüber scheint nicht ausgeschlossen. Bereits 1982 wurde der Ruf nach

Studien von spezifischen Erwartungseffekten laut (vgl. Babad, Inbar & Rosenthal 1982: 460), wie sie auch in der Folge unternommen werden soll.

1.7 Das Sprachtalent testen

Wie bereits erwähnt ist das Sprachtalent eine LernerInnenvariable, die – wenn man sie in Tests messen lässt – zur Vorhersage des Lernerfolgs im Fremdsprachenlernen eingesetzt werden kann. Sogar zur Erstellung von Lernprofilen, die auch diagnostisch eingesetzt werden können, kann die Messung des Sprachtalents nützlich sein.

Im Zusammenhang damit sei erwähnt, dass die ForscherInnen die Idee, Sprachtalentstests würden messen, ob Lernende eine Sprache überhaupt erlernen können, ablehnen, da diese Tests viel eher messen, in welcher Geschwindigkeit das Lernen von Statten geht. Die ForscherInnen sind sich einig, dass jeder gesunde Mensch zum Sprachenlernen grundsätzlich fähig ist, manche brauchen nur länger als andere (vgl. Skehan 2002: 93 Note1). Dies wurde bereits zu Beginn der Forschung des Sprachtalents nicht in Frage gestellt.

1.7.1 Anfänge der Sprachtalentstests

Die Wissenschaft hat bereits seit etwa 100 Jahren ein ernsthaftes Interesse daran, das Sprachtalent von Lernenden zu testen. Zu Beginn wurde allerdings das Sprachtalent noch als Komponente der allgemeinen Intelligenz betrachtet und auch als solche gemessen, was wohl im Falle der damals vorherrschenden Grammatik-Übersetzungsmethode zum Fremdsprachenlernen für alte und/oder tote Sprachen auch als hinreichend erschienen haben mag. Doch für die Fremdsprachendidaktik, die sich kurz darauf durchsetzte, eigneten sich diese Tests nicht mehr, um den Erfolg im Fremdsprachenlernen zu prognostizieren (vgl. Carroll 1981: 87). Daher wurden, vor Allem im militärischen Kontext, die Fähigkeiten künftiger FremdsprachenlernerInnen anhand ihrer Leistungen in Übungseinheiten zum tatsächlichen Fremdsprachenunterricht beurteilt, was sehr teuer und aufwändig war und die Notwendigkeit neuer Sprachtalentstests nur noch hervorhob (vgl. Carroll 1981: 88). Dies trieb die Forschung voran und auch der Psychologe John B. Carroll begann sich zu dieser Zeit für das Sprachtalent zu interessieren. Er untersuchte vor Allem bestehende Sprachtalentstests und leitete daraus Eigenschaften ab, die ein wirklich erfolgreicher Test haben sollte. Zusammen mit dem Sprachwissenschaftler Stanley M. Sapon entwickelte er schließlich den 1959 veröffentlichten Modern Language Aptitude Test

(vgl. Carroll 1981: 89ff), der bis heute als ein Test gilt, der gute Vorhersagen für das Fremdsprachenlernen liefert und auch die Basis für das Design des LLAMA Sprachtalentstest (Meara 2005) bildete.

Heute sind Sprachtalentstests zuverlässige Instrumente um den Erfolg von LernerInnen im Fremdsprachenlernen vorauszusagen, und dies in impliziten, sowie in expliziten Lernkontexten (vgl. Sparks et al. 2011: 255). Ihr Einsatz zur Prognose von Schwierigkeiten im Fremdsprachenlernen konnte durch die Ergebnisse zahlreicher Studien gerechtfertigt werden. Ängste und Unsicherheit, dass Sprachtalentstests dazu eingesetzt werden könnten, Lernenden Bildungswege aufgrund der Resultate zu verwehren, bzw. Zugänge zu Bildung könnten nur besonders talentierten LernerInnen vorenthalten bleiben, sind unbegründet. Sprachtalentstests sollten viel eher als Mittel gesehen werden, das es ermöglichen kann, SchülerInnen künftig ihren Stärken entsprechend zu fördern oder ihren Schwächen entsprechend zu unterstützen. Mit den Informationen, die in Sprachtalentstests gewonnen werden können, kann SchülerInnen jenes Lernmaterial angeboten werden, mit dem sie am besten arbeiten und am meisten lernen (vgl. Wesche 1981: 120f).

1.7.2 Verschiedene Sprachtalentstests

Modern Language Aptitude Test (MLAT)

Der Modern Language Aptitude Test (MLAT), der 1959 von John B. Carroll und Stanley Sapon entwickelt wurde, besteht aus fünf Teilen, die die vier zuvor erwähnten unterschiedlichen Komponenten des Sprachtalents (nach Carroll 1962) testen. Der gesamte Test wird ausgedruckt auf Papier ausgegeben (eine Kassette mit Aufzeichnungen gehört auch noch dazu) und dauert dann etwa eine Stunde (vgl. Steinman & Smith 2001: 308). Der erste und zweite Teil sind akustisch und testen die Fähigkeit, den gesprochenen Lauten Symbole zuzuordnen bzw. gesprochenen Zahlen Ziffern zuzuordnen. Im dritten Teil müssen die TeilnehmerInnen aus einer Liste von Wörtern jenes auswählen, das in seiner Bedeutung dem gefragten Wort, welches so geschrieben worden ist, wie man es sprechen würde, entspricht. Im vierten Teil müssen ausgewählten Wörtern in einem Satz andere Wörter zugeordnet werden, die dieselbe Funktion erfüllen. Schließlich werden im letzten Teil des Tests 24 Wörter einer anderen Sprache auswendig gelernt, geübt und dann abgeprüft (vgl. Steinman & Smith 2001: 307). Der MLAT hat sich in der Vergangenheit als gute Vorhersage für den Erfolg im Fremdsprachenlernen herausgestellt, selbst wenn er

nicht alle Faktoren berücksichtigen kann, die für diesen Erfolg mitverantwortlich sind (vgl. Steinman & Smith 2001: 309).

Carrolls und Sapons (1959) Sprachtalentstest ist also, trotz seines Alters, noch immer ein zuverlässiger Indikator für das Sprachtalent. Jedoch hat er auch Schwächen. Zum Ersten fehlt im MLAT ein Maß der induktiven Sprachlernfähigkeit (vgl. Skehan 2002: 74). Keine der vorhandenen Testkomponenten ist im Stande, diesen Anteil des Sprachtalents zu testen, und das obwohl der Test in Übereinstimmung mit den Komponenten entworfen wurde, bzw. entworfen wurde, um genau diese Komponenten zu testen. Ein weiterer Nachteil des MLAT ist, dass der Test in seiner ursprünglichen Form auf Englisch verfasst und somit nur für SprecherInnen der englischen Sprache geeignet ist. Natürlich sind in den vergangenen Jahrzehnten auch anderssprachige Versionen (Italienisch, Französisch, Japanisch, Spanisch, Thai) des Tests veröffentlicht worden (vgl. Carroll 1981:92), und sogar eine Version des Tests für junge LernerInnen auf Deutsch ist veröffentlicht worden (Correll & Ingenkamp 1967), jedoch keine für LernerInnen über 15 Jahre.

Ein weiterer Nachteil des MLAT ist seine Verfügbarkeit. Der MLAT ist seit einiger Zeit Eigentum der *Language Learning and Testing Foundation* (LLTF) und nicht mehr frei verfügbar. Das bedeutet, er darf nur mehr an Institutionen verkauft werden, die planen ihn für großumfängliche Studien zu verwenden (vgl. LLTF 2014b). Für kleine empirische Untersuchungen, wie die hier vorliegende ist dieser Test folglich ungeeignet.

Primsleur Language Aptitude Battery (PLAB)

Etwa zur selben Zeit wie Carroll und Sapon begann auch Dr. Paul Primsleur, sich für die Messung des Sprachtalents zu interessieren (vgl. Stansfield 1988: 438f). Er entwickelte einen Test, die Primsleur Language Aptitude Battery PLAB, der ähnliche Faktoren testete, wie der MLAT, da er sich auch an dessen Forschung orientierte, der aber Faktoren, wie das Interesse und die persönlichen Erfahrungen im Fremdsprachenlernen mit in Betracht zog (vgl. Carroll 1981: 94). Die PLAB untersucht folglich in seinen Subtests die verbale Intelligenz, auditive Fähigkeiten, sowie die Motivation. Dafür fehlt ein Test der sich auf die Feststellung der Gedächtnisleistungen konzentriert. Somit ist in der Definition von Sprachtalent von Dr. Primsleur auch die Intelligenz als Faktor enthalten, die bei Carroll als unabhängig vom Talent betrachtet wird.

Die PLAB ist speziell für jugendliche FremdsprachenlernerInnen entwickelt worden und Dr. Primsleur interessierte sich hauptsächlich dafür, ein Diagnoseinstrument zu entwickeln, mit dem er speziell die Schwächen der LernerInnen feststellen konnte (vgl. LLTF 2014a).

Der PLAB ist genauso wie der MLAT, im Besitz der *Language Learning and Testing Foundation* und daher nicht frei erhältlich. Anders als der MLAT, der nur Regierungsorganisationen und klinischen Psychologen vorenthalten bleibt, kann aber jeder Forschende die Lizenz für den PLAB, bzw. das Testbuch und die Anleitung käuflich erwerben.

CANAL-F Test

Ein modernerer Sprachtalentstest, der erst um das Jahr 2000 entwickelt wurde, ist der CANAL-F Test (Grigorenko et al. 2000). Der CANAL-F Test unterscheidet sich von den bisher betrachteten Tests zum Sprachtalent in seiner theoretischen Konzeption – die Cognitive Ability for Novelty in Acquisition of Language (CANAL-F) Theorie, wie auch in seiner Ausführung (vgl. Grigorenko et al. 2000). Ihm zugrunde liegt eine Auffassung von Sprachenlernen als kognitive Aufgabe ähnlich dem Wissenserwerb und er wurde entwickelt, um das Zutreffen der ihm zugrunde liegenden Theorie zu testen. Die Untersuchungen zum Test zeigten einen Einfluss größerer Erfahrungen im Fremdsprachenlernen auf die Testergebnisse (während ein solcher Einfluss im MLAT nicht beobachtet werden konnte), was den ForscherInnen als Beweis diente, dass das Sprachtalent nicht fix ist und sie dazu veranlasste, zu spekulieren, dass Sprachtalent überhaupt mit steigender Erfahrung im Fremdsprachenlernen zu wachsen scheint (vgl. Grigorenko et al. 2000: 401). Der Test wird durchgeführt, während die TestteilnehmerInnen eine Einheit lang in einer fiktiven Sprache unterrichtet werden. Er eignet sich aus diesem Grund nicht für die Durchführung an einer österreichischen Schule zum Zwecke einer empirischen Untersuchung, da diese zeitlich auf eine 50-Minuten-Einheit begrenzt ist (siehe LRS NÖ 2014).

Language Aptitude Test LLAMA

Paul Meara entwickelte 2005 den LLAMA language aptitude test, eine Testbatterie, die auf den Erkenntnissen Carrolls und Sapons (1959) basiert, aber einige Veränderungen zum MLAT enthält. Die LLAMA Testbatterie entstand im Rahmen von Projekten mit StudentInnen der Universität Swansea in Wales. Auch dieser Test beinhaltet mehrere Subtests, die den zugrunde liegenden Komponenten des Sprachtalents entsprechen: Vokabeln lernen, Laut-Wiedererkennung, Laut-Schriftbild-Zusammenhänge, implizite Grammatik. Die Testteile basieren hauptsächlich auf der Zuordnung von Symbolen und in jedem Testteil zählt Geschwindigkeit, da in allen Teilen die Lernphase zeitlich begrenzt ist, die sofort anschließende Testphase allerdings nicht. Bei der Durchführung des Tests hilft Vertrautheit mit Computerprogrammen und –spielen, weil der gesamte Test ausschließlich am Computer durchgeführt wird. Er dauert weniger

als eine Stunde und liefert anschließend sofort auswertbare Resultate. Der LLAMA Test kann unabhängig von der Muttersprache von allen Fremdsprachenlernenden durchgeführt werden und ist dabei aufgrund der Optik besonders für junge Lernende ansprechend. Außerdem ist die Testbatterie frei als Download über die Lognostics-Homepage⁵ erhältlich und andere ForscherInnen werden von den Autoren eingeladen, sich an der Forschung und Verbesserung zu beteiligen.

Der LLAMA Sprachtalentstest ist eine relativ neue Entwicklung und noch nicht standardisiert. Es müssen auch erst Bestrebungen zu dessen Validierung vorgenommen werden. Ein Team von Mearas Universität (Rogers et al. 2016) bemüht sich aktuell darum.

Neben diesen großen und bekannten Sprachtalentstests existieren auch kleinere, die zu weniger Bekanntheit gelangt sind. Dazu gehört der Hi-LAB (High-level language aptitude Battery), der speziell entwickelt wurde, um besonders talentierte FremdsprachenlernerInnen von anderen zu diskriminieren (CASL 2017), oder auch der MULT/AP (Multilingual Aptitude Test), der erst kürzlich entwickelt wurde (Christiner & Reiterer 2017) und das phonologische Sprachtalent testet.

Zusätzlich entwickelt auch das Militär laufend Sprachtalentstests (z.B. Defense Language Aptitude Battery DLAB von Petersen & Al-Haik 1976, oder der Army Language Aptitude Test ALAT), die den spezifischen Anforderungen im Militärdienst entsprechen, aber für diese Arbeit nicht relevant sind, weil sie mit dem Sprachenlernen im Schulkontext nichts zu tun haben.

⁵ Die Testbatterie ist unter der Web-Adresse <http://www.lognostics.co.uk/tools/llama/> erhältlich

Teil 2: Empirische Untersuchung

2.1 Methoden

In dieser Studie wird mit mehreren Methoden erfasst, welche Einstellungen und Erwartungen Lehrpersonen bezüglich des Sprachtalents von Fremdsprachenlernenden haben. Dafür wurden die Ergebnisse der Fremdsprachenlerner/innen in einer Reihe von Sprachtalentstests mit in Fragebögen und Interviews erhobenen Erwartungen der Lehrpersonen verglichen. Um der Frage nachzugehen, ob die Erwartungen der Lehrpersonen sich mit den Ergebnissen der Tests decken, oder diese voneinander abweichen, wurden in der Befragung Informationen bezüglich allgemeiner Einstellungen und Auffassungen zum Fremdsprachenlernen, sowie spezifischer Erwartungen gegenüber einzelnen SchülerInnen gewonnen und mit den tatsächlichen Testergebnissen in Verbindung gesetzt.

Auf den folgenden Seiten findet sich die Beschreibung der Vorgehensweise, sowie der Ergebnisse der empirischen Untersuchung. Die Verfahren, die zum Einsatz kamen waren Tests zur Feststellung der Eignung zum Fremdsprachenlernen von SchülerInnen und die Interpretation der gewonnenen Informationen im Vergleich mit den Aussagen der Französischlehrerinnen in Fragebogen und Interviews. Die gewonnenen Daten und Zahlen wurden in beschreibenden statistischen Analyseverfahren untersucht und verglichen.

2.2 Schriftliche Erlaubnis

Im Vorfeld der Studie wurde die *Genehmigung empirischer Untersuchungen in Schulen* beim zuständigen Landesschulrat eingeholt. Außerdem gaben die Lehrpersonen, wie auch die Schulleitungen ihre Erlaubnis zur Durchführung der Tests und Interviews, ebenso wurden die Eltern bzw. die eigenberechtigten SchülerInnen selbst um schriftliche Zustimmung zur Teilnahme an der Testung gebeten.

2.3 Testverfahren

Zur Untersuchung des Sprachtalents der SchülerInnen wurde der *LLAMA language aptitude test* (Meara 2005) verwendet. LLAMA ist eine Testbatterie, die unabhängig von der Muttersprache, von jedem bzw. jeder Fremdsprachenlernenden verwendet werden kann, um die Größe

seines bzw. ihres Sprachtalents festzustellen. Die Testbatterie besteht aus vier Einzeltests, welche die Komponenten Vokabeln, die Wiedererkennung von Lautketten, den Zusammenhang zwischen Lauten und ihren zugehörigen graphischen Symbolen und die Fähigkeit, grammatische Regeln abzuleiten, testet und welche am Computer durchgeführt und auch gleich ausgewertet wird.

In der Testkomponente LLAMA_B („A vocabulary learning task“) wird getestet, wie schnell die SchülerInnen eine Reihe von Wörtern in einer Fremdsprache (hier: eine Sprache Zentralamerikas) gemeinsam mit ihren sprachneutralen Entsprechungen lernen können (vgl. Meara 2005: 5). Dafür klicken die SchülerInnen auf ihren Computerbildschirmen eine Reihe von Symbolen an, wodurch in der Mitte des Bildes jeweils nach dem Anklicken das zum Symbol gehörende Wort in der Fremdsprache erscheint. Auf diese Weise sollen die SchülerInnen von den abgebildeten 20 Symbolen so viele Namen, wie ihnen in zwei Minuten möglich ist, lernen. Anschließend sollen die SchülerInnen in einer kurzen Testsequenz so viele der Wörter mit den Symbolen in Verbindung bringen, wie sie sich gemerkt haben. Dafür erscheint in der Mitte des Bildschirms je ein Wort und die SchülerInnen müssen das zugehörige Symbol anklicken. Die SchülerInnen bekommen dann auch gleich ihr Ergebnis in Form von Punkten zwischen Null und 100 präsentiert, wobei ein Punktestand bis 20 als sehr schwach, 25-45 Punkte als durchschnittlich, 50-70 Punkte als gut und über 75 als herausragend gutes Ergebnis gewertet wird (vgl. Meara 2005: 6).

LLAMA_D („A sound recognition task“) ist eine Testkomponente, welche die Fähigkeit der SchülerInnen, Lautketten wiederzuerkennen überprüft, indem ihnen zuerst eine Reihe von Lautketten vorgespielt wird und sie danach in der Testsequenz entscheiden müssen, ob sie die vorgespielten Lautketten zuvor auch gehört haben oder ob es sich um andere, nicht zuvor gehörte Lautketten handelt. Die SchülerInnen hören erst zehn unbekannte Wörter (in einer Sprache, die von Ureinwohnern British Columbias gesprochen, aber von einer Computerstimme mit französischem Akzent wiedergegeben wird, vgl. Meara 2005: 8). In der Testphase müssen die SchülerInnen diese zehn Wörter aus einer Reihe von Wörtern heraushören und den fröhlichen Smiley Button anklicken, wenn sie das Wort wiedererkennen oder den neutralen Smiley, wenn das Wort ihnen fremd scheint. Sie können dabei wieder maximal 100 Punkte erreichen, wobei 0-10 Punkte eine schwache Leistung, 15-35 Punkte durchschnittlich, 40-60 Punkte gut und über 75 Punkte als herausragend eingestuft wird (vgl. Meara 2005: 9).

Die dritte Testkomponente, LLAMA_E („A sound-symbol correspondence task“), überprüft die Fähigkeit der Fremdsprachenlernenden, gesprochene Laute ihren zugehörigen geschriebenen Symbolen richtig zuzuordnen (vgl. Meara 2005: 11). Den SchülerInnen werden durch Anklicken von Symbolen Aufnahmen von 22 Lauten vorgespielt, während sie die zugehörigen Symbole eines fremden Alphabets lesen und sich einprägen sollen. Sie haben dafür zwei Minuten Zeit und dürfen sich die Laute und ihre Symbole auch notieren. In der nächsten Phase bleibt zwar das Alphabet sichtbar, die SchülerInnen hören allerdings keine einzelnen Laute sondern 20 kurze Wörter, die sich aus mehreren dieser Laute zusammensetzen und sehen dazu jeweils zwei mögliche Schriftbilder in Form von Symbolkombinationen. Sie müssen dann in der Testphase zur richtigen Symbolkombination zuordnen, welches Wort ihnen zuvor vorgespielt wurde. Auch in diesem Test können die SchülerInnen maximal 100 Punkte erreichen. In diesem Fall gelten 0-15 Punkte als schwach, 20-45 Punkte als durchschnittlich, 50-65 Punkte als gut und über 75 Punkte wieder als herausragend (vgl. Meara 2005: 13).

Die letzte Komponente des LLAMA Tests ist LLAMA_F („A grammatical inferencing task“). In dieser Komponente müssen die SchülerInnen in kurzer Zeit (fünf Minuten) einige Grammatikregeln einer fremden Sprache nur durch Ableitung aus fremdsprachlichem Input in Form von Sätzen und abstrakten Bildern, welche die Inhalte der Sätze darstellen, lernen. Dafür stehen 20 Beispielsätze in der fremden Sprache zur Verfügung, die durch Anklicken in schriftlicher Form gemeinsam mit den zugehörigen Bildern angezeigt werden. Die SchülerInnen können in dieser Phase auch Notizen machen, um sich die Grammatikregeln besser merken zu können, und sich jeden Satz beliebig oft anzeigen lassen. In der darauffolgenden kurzen Testphase werden den SchülerInnen gemeinsam mit einem Bild zwei Sätze präsentiert, von denen jeweils einer einen Grammatikfehler enthält. Die SchülerInnen müssen den korrekten Satz erkennen und anklicken. Dies führen sie an 20 verschiedenen Sätzen durch und erhalten danach ihren Punktestand zwischen 0 und 100. Wie bereits im vorangegangenen Testteil LLAMA_E stehen dabei Punkte von 0 bis 15 für ein sehr schwaches Ergebnis, 20 bis 45 Punkte repräsentieren den Durchschnitt und 50 bis 65 Punkte sind ein gutes Ergebnis. Über 75 Punkte sind erneut ein herausragendes Ergebnis (vgl. Meara 2005: 17).

Während der ganzen Zeit speichert das Programm die einzelnen Punktestände der SchülerInnen und präsentiert ihnen zum Schluss jedes Testteils ihr Ergebnis. Die auf diese Weise festgehaltenen Testergebnisse können, da sie automatisch auf der Festplatte oder einem externen Speichermedium gesichert werden, zugleich zur Auswertung herangezogen werden. Außerdem gibt

das Programm laufend Feedback über falsch und richtig beantwortete Testitems in Form von akustischen Signalen („Meep“ (falsch) und „Ding“ (richtig)).

Der letzte Teil des Sprachtalenttests basiert auf dem bekannt gewordenen MLAT V von Carroll und Sapon (1959). Es handelt sich dabei um einen Test, der Vokabeln anders, als in der zuvor sprachunabhängigen Symbolform, in der üblichen Form von geschriebenen Wörtern präsentiert und somit eine Ergänzung zum LLAMA Vokabellernstest darstellt. Die SchülerInnen lernen also innerhalb von zwei Minuten eine Liste von 24 bedeutungslosen ein- und zweisilbigen Wörtern einer Fantasiessprache (John B. Carroll in Stansfield & Reed 2004: 51) gemeinsam mit ihren erfundenen deutschen Gegenstücken. In einem anschließenden Multiple-Choice-Test werden die SchülerInnen nach allen 24 gelernten Wörtern getestet, wobei sie jeweils das richtige Wort aus einer Reihe von fünf möglichen Wörtern auswählen sollen (vgl. LLTF 2014c). Die Beurteilung wurde so gewählt, dass Ergebnisse unter 42% im schwachen, Punktestände zwischen 42% und 66% im durchschnittlichen und darüber liegende Werte im guten bis sehr guten Fähigkeitsbereich liegen.

2.4 Fragebogen und Interview

Um die Erwartungen der Lehrpersonen gegenüber dem Sprachtalent ihrer SchülerInnen festzustellen, wurde eine Reihe von Fragen entworfen, die dazu dienten, sowohl die Erwartungen gegenüber bestimmter SchülerInnen, als auch die generellen Einstellungen und Vorstellungen der Funktionsweise des Sprachenlernens der Lehrperson und ihres Unterrichts zu erheben (siehe Anhang A). Die Fragen bzw. Aussagen im Fragebogen und im Interview wurden so gestellt, dass sie gemeinsam mit den gewonnenen Informationen über das Sprachtalent der SchülerInnen die Forschungsfrage beantworten.

Natürlich basiert die gesamte Forschungsarbeit auf bestimmten Einstellungen, Annahmen und Weltvorstellungen der Autorin. Die der Forschungsfrage zugrunde liegenden Vorannahmen aufzudecken und zu verbalisieren, war der erste Schritt, welcher der Gestaltung der Befragung vorausgehen musste (vgl. Pilshofer 2001: 4).

Diese Annahmen lauten:

1. Die Erwartungen der Lehrpersonen weichen von Testergebnissen ab, weil die Lehrpersonen das Talent mancher SchülerInnen falsch einschätzen.

2. Noten spiegeln Lehrererwartungen im Sinne sich selbsterfüllender Prophezeiungen wieder, aber nicht ausschließlich das Talent oder das eigentliche Können.
3. Wenn Lehrpersonen hohe Erwartungen in die SchülerInnen setzen, bringen die SchülerInnen bessere Leistungen, unabhängig von der Größe ihres Sprachtalents.
4. Von den Lehrpersonen als talentiert eingeschätzte SchülerInnen zeigen eine positive Selbsteinschätzung und gute Noten, doch ihre Testergebnisse stimmen teilweise nicht mit diesen Werten überein.
5. Von den Lehrpersonen als untalentiert eingeschätzte SchülerInnen weisen eine negative Selbsteinschätzung auf und haben schlechtere Noten, als ihre MitschülerInnen, wobei die Testergebnisse teilweise nicht mit diesem Bild übereinstimmen.
6. Sprachtalent existiert und SchülerInnen haben ganz unterschiedliche Begabungen und mit der richtigen Unterstützung nutzen sie diese in allen Bereichen zu ihrem größten Vorteil.

Außerdem basieren die gestellten Fragen implizit und explizit auf den Fragen, die in ähnlichen Studien den Lehrpersonen gestellt wurden, da diese das Studiendesign maßgeblich beeinflussten (z.B. Ketsman 2012, Sparks et al. 2004, Horwitz 1985, u.a.). Ziel der Fragestellungen war es, so viele Informationen wie möglich zu den Ansichten der Lehrpersonen zur Existenz und zu ihren Vorstellungen der Gestalt eines spezifischen Talents zum Fremdsprachenlernen und zu ihren Erwartungen bezüglich dieses Talents den Fremdsprachenlernenden gegenüber zu gewinnen. Es wurden also ein Fragebogen mit 22 Aussagen und ein durch einen Leitfaden gelenktes Experteninterview mit weiteren sieben Fragen durchgeführt, bevor die Lehrpersonen genauer zum Sprachtalent einzelner SchülerInnen befragt wurden.

Die Aufgabe der Lehrpersonen war es im Fragebogen das Zutreffen verschiedener Aussagen auf einer Skala von fünf Bewertungsklassen (zwischen ‚stimme vollständig zu‘ und ‚stimme gar nicht zu‘) anzukreuzen. Es handelt sich dabei um Aussagen zu spezifischen Aspekten des Fremdsprachenlehrens und -lernens, zu denen Lehrpersonen häufig unterschiedliche Einstellungen haben. Anschließend wurden die Lehrpersonen in einem kurzen Interview gebeten, Sätze mit Aussagen zu allgemeinen Einstellungen zum Fremdsprachenlernen mit ihren eigenen Worten zu beenden. Dabei überschneiden sich die Aussagen im Fragebogen thematisch teilweise mit den zu beendenden Sätzen, doch das offene Format sollte die LehrerInnen zu freien, spontanen Antworten motivieren und ihnen zusätzliche Informationen entlocken, die dann mit ihren Angaben zu den selben Aspekten im Fragebogen verglichen werden konnten. Zuletzt wurden noch Fragen zu einzelnen, ausgewählten SchülerInnen und deren Leistungen gestellt und sie

mussten auch hier wieder verschiedene Aussagen auf deren Zutreffen bewerten und das Talent der SchülerInnen in verschiedenen Bereichen des Fremdsprachenlernens einschätzen.

Die Fragen und Aussagen konzentrierten sich auf generelle Einstellungen und die Konzeption des Fremdsprachenlernens, Strategien, die LehrerInnen nutzen, um SchülerInnen in ihrem Unterricht zu unterstützen und auf ausgewählten SchülerInnenperformanzen.

Ketsman (2012), die den Zusammenhang zwischen Lehrererwartungen und Leistungen im Fremdsprachenunterricht untersuchte, sieht Erwartungen von Fremdsprachenlehrenden als „Überzeugungen und Ansichten gegenüber den eigenen Fähigkeiten, eine Aufgabe auszuführen“ (im Original „beliefs and assertions about one’s abilities to be able to perform a task.“ Ketsman 2012: 2). Außerdem stellt Ketsman (2012) selbst eine direkte Verbindung zwischen Einstellungen und Erwartungen von Lehrpersonen her, worin eine weitere Suche nach geeigneten Fragestellungen zur Erhebung von Lehrererwartungen im BALLI-Fragebogen (‘beliefs about language learning inventory‘, ursprünglich Horwitz 1985) begründet ist.

Zur Feststellung von Einstellungen und Ansichten von Lehrpersonen gegenüber dem Fremdsprachenlehren und –lernen eignen sich zwei Instrumente besonders gut (vgl. Horwitz 1985: 333): Der BALLI-Fragebogen (‘beliefs about language learning inventory‘; Horwitz 1985), sowie der FLAS-Fragebogen (‘Foreign Language Attitude Survey‘; vgl. De Garcia, Reynolds & Savignon 1976). Die Autoren sind der Meinung, dass eben diese Ansichten und Einstellungen von Lehrpersonen den Unterricht und infolgedessen auch den Lernerfolg der Fremdsprachenlernenden beeinflussen (vgl. Savignon 1976: 296, zitiert in Horwitz 1985: 334). Aus diesem Grund, und weil es folglich dem Ziel der Untersuchung entspricht, waren diese beiden Fragebögen auch Basis für die Fragen an die Lehrerinnen bezüglich ihrer Einstellungen zum Fremdsprachenlernen und –lehren generell, und zum Sprachlerntalent im Speziellen. Besonders der BALLI-Fragebogen geht auch explizit auf Meinungen und Einstellungen zur Existenz von Sprachtalent ein (vgl. Horwitz 1985: 335).

Es kursiert eine Vielzahl von Adaptionen des BALLI-Fragebogens. Im Zuge dieser Arbeit kam eine adaptierte LehrerInnen-Version von Ashley Butler zum Einsatz (vgl. Butler n.d.), die auf Gass & Selinker (2001) und dem neu überarbeiteten BALLI-Lehrerfragebogen von Horwitz (2008) basiert. Diese Version entsprach am ehesten den Aspekten, die in dieser Studie untersucht werden und wurde erneut angepasst, um den richtigen Fokus zu treffen. Dieser Fragebogen enthält 46 teilweise provozierende Aussagen zu Faktoren, die das Fremdsprachenlernen

mutmaßlich beeinflussen und bittet Lehrpersonen darum, ihre Zustimmung in Form von Abstufungen von 1 (strongly disagree) bis 5 (strongly agree) anzugeben. Dieses Format eignete sich sehr gut, da es zeitsparend ist, was der Zeitnot der Lehrerinnen sehr entgegenkam.

Einige der 46 verschiedenen Aussagen zu den Einstellungen und Ansichten von Lehrpersonen bezüglich des Fremdsprachenlernens eigneten sich direkt, um in die Studie übernommen zu werden (Aussage 14: „Wer in Mathematik begabt ist, ist schlecht in Sprachen.“, Aussage 15: „Wer in Sprachen begabt ist, tut sich in anderen Bereichen weniger leicht.“ Entspricht Nr. 37 des BALLI-Fragebogens: „People who are good at mathematics and sciences are not good at learning foreign languages.“; Aussage Nr. 16. „Wer eine Sprache leicht lernt, kann alle Sprachen leicht lernen.“ Adaptiert von BALLI Nr. 25: „It is easier for someone who already speaks a foreign language to learn another one.“), andere waren loser Ausgangspunkt für vergleichbare Aussagen mit einem anderen Fokus.

Dem Design des BALLI-Fragebogens entsprechend wurden auch Aussagen, die auf die Erwartungen der Lehrpersonen eingehen, entworfen. Um herauszufinden, ob die Lehrpersonen ihre Erwartungen eher höher ansetzen, oder niedriger, wurden Fragen speziell zu diesem Aspekt gestellt (Aussage 6: „Hohe Erwartungen treiben SchülerInnen zu ihren besten Leistungen.“, Aussage 5: „SchülerInnen können immer ein bisschen mehr, als sie zeigen.“ Und Aussage 7: „SchülerInnen wachsen nur an Herausforderungen.“). Andererseits wurden, um festzustellen, ob das Gegenteil auf die LehrerInnen zutrifft, Fragen zu geringen Erwartungen entworfen (Aussage 18: „Man muss sich im Fremdsprachenunterricht an den schwächsten LernerInnen orientieren.“, Aussage 19: „Man sollte nie mehr von einer Gruppe verlangen, als die DurchschnittsschülerInnen leisten können.“). Zu dieser Gruppe von Fragen gehört auch die Aussage 22: „Es hängt von der Schülerpopulation ab, welche Leistungen die SchülerInnen bringen können.“ Li und Rubie-Davies (2016) beschreiben in ihrer Studie, wie groß die Auswirkungen der Erwartungen der Lehrperson gegenüber der gesamten Gruppe sein können. Zahlreiche Studien (z.B. Riley & Ungerleider 2012, Sirota & Bailey 2009, Rubie-Davies, Hattie & Hamilton 2006, Alvidrez & Weinstein 1999) haben bereits gezeigt, dass gerade Vorurteile gegenüber bestimmten Gruppen die Lehrererwartungen negativ beeinflussen können. In der Hoffnung, Voreingenommenheit bei den teilnehmenden Lehrerinnen gleich zu Beginn aufdecken zu können, wurde diese Frage zu potenziell geringen Erwartungen gegenüber den Lerngruppen inkludiert.

Außerdem kommt aus den Resultaten der Ketsman-Studie (2012) hervor, dass LehrerInnen mit hohen Erwartungen auch glauben, dass ihre Erwartungen einen Einfluss auf die Leistungen der SchülerInnen haben (vgl. Ketsman 2012: 16). Darum wurden auch Fragen zu diesem Aspekt

gestellt (Aussage 2: „Ich habe einen Einfluss darauf, wieviel die SchülerInnen können.“, Aussage 3: „Ich sehe einen Zusammenhang zwischen meinen Erwartungen und den Leistungen, die die SchülerInnen bringen.“).

Ein Teil der Aussagen im Fragebogen konzentrierte sich auf das Thema Talent im Fremdsprachenunterricht. Dabei wurden auch Aussagen in den Fragebogen inkludiert, mit deren Hilfe festgestellt werden sollte, ob die Lehrpersonen an eine Sprachlernbegabung glauben oder nicht, was für die Beantwortung der Forschungsfrage dieser Studie eine zentrale Bedeutung hat (Aussage 4: „Man sieht sehr bald, ob ein/e SchülerIn im Fremdsprachenunterricht erfolgreich sein wird.“, Aussage 11: „Sprachenlernen ist ein angeborenes Talent.“, Aussage 13: „Unter idealen Bedingungen können alle SchülerInnen die gleichen Leistungen in der Fremdsprache erreichen, wenn sie sich bemühen.“ Und Aussage 17: „Wer wenig Talent zeigt, wird eine Fremdsprache nie ausreichend gut beherrschen.“ Inspiriert von BALLI Nr. 16: „Some people have a special talent for learning foreign languages.“ und Nr. 1: „A normal child can learn any language with equal ease.“).

Auch das Thema Motivation wird im BALLI-Fragebogen angesprochen (Nr. 10: „The only reason that some people cannot learn a second language is that they are insufficiently motivated.“, Nr. 35: „You can learn a foreign language even if you are not motivated.“) und sollte in dieser Studie ebenso Erwähnung finden. Sparks et al. (2004: 274) zeigen in ihren Studien, dass Lernerfolg in der Fremdsprache und affektive Variablen wie Motivation zusammenhängen, da der Erfolg und das Können in der Fremdsprache die affektiven Charakteristika direkt beeinflussen („[...] also support research which speculates that students' foreign language learning and affective differences may be due primarily to their differences in language skills.“). Sie konnten feststellen, dass Lehrpersonen die affektiven Variablen ihrer SchülerInnen positiver einschätzen (ihnen positivere AV zuschreiben), wenn diese auch mehr Sprachlertalent zeigen (vgl. Sparks et al. 2004: 274). Zweitens wurden die Fragen zur Motivation auch so gestellt, dass es möglich ist abzuleiten, ob Lehrpersonen einen Zusammenhang zwischen sich selbst, ihrem Unterricht und der Motivation der SchülerInnen sehen (Frage 7: „Ob SchülerInnen im Fremdsprachenunterricht motiviert sind, hängt ab von...“, Aussage 8: „Motivation kommt hauptsächlich von innen.“).

Eine Frage nach verschiedenen Stärken und Begabungen stimmte auf das Thema Talent erst einmal ein (Aussage 12: „SchülerInnen haben unterschiedliche Begabungen“). Ergänzend dazu folgten Fragen zu allgemeinen Einstellungen der Lehrpersonen zum Unterrichten. Beispielsweise wird auf die Reaktion der Lehrerinnen zur Heterogenität im Klassenzimmer eingegangen.

Um dieser Heterogenität zu begegnen, ist differenzierter Unterricht nötig (vgl. Woolfolk Hoy 2014: 8). Wenn Lehrerinnen von unterschiedlichen Begabungen und Talenten für das Fremdsprachenlernen der SchülerInnen ausgehen, so ist ihr Klassenzimmer zwangsweise heterogen. Fragen nach den Einstellungen der Lehrpersonen bezüglich Differenzieren im Unterricht und individuelles Fördern (Aussagen 20: „Im Fremdsprachenunterricht sollten alle SchülerInnen abhängig von ihren Fähigkeiten gefördert werden.“, Aussage 21: „Im Unterricht muss man versuchen, ein Angebot an differenzierten Aktivitäten zu gestalten, dass allen Begabungen gerecht wird.“) sollten erheben, wie die Lehrerinnen mit diesen Aspekten umgehen, denn Heterogenität sollte von Lehrpersonen „mit Selbstvertrauen“ (vgl. Woolfolk Hoy 2014: 8) als positiv betrachtet werden, und wenn dem so ist, die Aussagen also auf Zustimmung stoßen.

Weiters scheinen Lehrpersonen in Ketsmans Studie (2012) der Atmosphäre in der Klasse („classroom environment“, „safe learning environment“) besondere Wichtigkeit für den Erfolg der Lernenden zuzuschreiben (vgl. Ketsman 2012: 12, 14f). Daher wurde im Fragebogen auch auf diesen Aspekt eingegangen (Aussage 1: „Die Atmosphäre in der Klasse ist ausschlaggebend für die Lernleistungen.“). Um einschätzen zu können, was Lehrpersonen sonst noch für wichtig erachten, wurde eine offene Frage zu diesem Thema entworfen (Frage 4: „Mir ist besonders wichtig, dass in meinem Unterricht....“).

Ketsman (2012), die sich ebenso für den Einfluss der Erwartungen der Lehrpersonen interessierte, erfragte diese in einem Interview, indem sie sich über die eigene Beschreibung der Persönlichkeit der Lehrpersonen, sowie die eigene Sicht auf deren Unterricht informierte („How would you describe your teaching in a paragraph or two? How would you describe yourself in a paragraph or two?“ Ketsman 2012: 8). Fragen nach diesen beiden Aspekten sind also eine gute Möglichkeit, Einstellungen der Lehrpersonen zu erfahren (Frage 1: „Als Fremdsprachenlehrerin bin ich...“, Frage 2: „Fremdsprachenlernen ist für mich...“, Frage 3: „Fremdsprachenunterricht ist für mich...“).

Auf dieselbe Weise wurde erhoben, was die Lehrerinnen von sich aus angeben zu glauben, welche Faktoren zu Erfolg im FS-Lernen führten. (Frage 5: „Wie gut ein/e Schüler/in eine Sprache erlernt, hängt vor allem ab von (nennen Sie 2-5 Faktoren).“, Frage 6: „Den Grund, warum manche SchülerInnen leichter Fremdsprachenlernen, als andere sehe ich in...“).

Schließlich wurden die Lehrerinnen zu einer Auswahl von SchülerInnen und deren Leistungen, sowie Sprachtalent befragt. Zuerst wurden die Lehrerinnen allgemein um eine Einschätzung des Sprachtalents der SchülerInnen gebeten („Ich betrachte SchülerIn X als im FS-Lernen unbegabt – sehr talentiert.“ – mit fünf Abstufungen), welche einer Aussage der Lehrerinnen zum

allgemeinen schulischen Leistungsvermögen derselben SchülerInnen („SchülerIn X tut sich beim Lernen sehr schwer – sehr leicht.“ – mit fünf Abstufungen) gegenübersteht. Hinter diesem Fragenpaar steht auch der Gedanke, dass Lehrerinnen, die nicht von der Existenz von Sprachtalent ausgehen, den Sprachlernerfolg der SchülerInnen womöglich (zumindest teilweise) ihrer Leichtigkeit beim Lernen zuschreiben und dass LehrerInnen, die an Sprachtalent glauben, keinen oder nur einen geringen Zusammenhang zwischen Lernen und Talent sehen.

Anschließend wurden die Lehrerinnen darum gebeten, anzugeben, wie viele Punkte sie von bestimmten SchülerInnen in den Tests zum Vokabellernen, zum Hören, zum Schreiben und zur Grammatik erwarteten. Sie gaben zu jedem der vier Bereiche eine Zahl zwischen 0 und 100 an, die ihrer Voraussage nach in etwa dem Punktestand der SchülerInnen entsprechen würde.

Zusätzlich zu der Frage nach dem Punktestand, den die SchülerInnen erreichen würden, wurden die Lehrerinnen auch gebeten anzugeben, in welchen Bereichen sie die Stärken und Schwächen der einzelnen SchülerInnen sehen („SchülerIn X ist besonders gut in: ...“; „SchülerIn X tut sich besonders schwer bei: ...“). Zum einen dient diese Frage dazu, den Lehrerinnen die Möglichkeit zu geben, noch frei ihre Gedanken zu den Talenten zu äußern, also praktisch ihre Einschätzungen zu den vier getesteten Bereich zu ergänzen. Zum anderen ist es interessant, die Einschätzungen der Lehrerinnen auf direkte Nachfrage zu einzelnen Bereichen mit einer freien Angabe von Begabungen und Schwächen zu vergleichen.

Weiters wurden Fragen zum Verhalten der SchülerInnen gestellt, weil dieses sich direkt auf die Erwartungen der Lehrpersonen auswirkt (vgl. Ulich 2001: 87ff). So ist anzunehmen, dass die tatsächlichen Leistungen und Fähigkeiten der SchülerInnen von den Lehrpersonen durch den Filter ihrer Erwartungen wahrgenommen werden – ein Bild, das sich von der tatsächlichen Leistungsfähigkeit unterscheiden kann. Dies ist im Rahmen dieser Studie besonders im Vergleich mit den Einschätzungen der Lehrpersonen bezüglich der Sprachlerneignung der SchülerInnen interessant. Daher wurden zur Feststellung der Wahrnehmung der Lehrpersonen die Gegensatzpaare ‚schwach - sehr gut‘, ‚faul – fleißig‘, ‚gelangweilt – motiviert‘, ‚desinteressiert – bemüht‘, ‚undiszipliniert – brav‘, ‚schüchtern – offen‘ mit dazwischenliegenden Abstufungen gegenübergestellt und auch mit der Selbstwirksamkeitserfahrung der Lehrerinnen („SchülerIn X profitiert von meinem Unterricht sehr – gar nicht.“) verglichen. Die Selbstwirksamkeitserfahrung ist insofern wichtig, als sie unser Verhalten (vgl. Woolfolk Hoy 2014: 362) und insbesondere im Kontext von Schule auch die Leistungen der Lernenden beeinflusst (vgl. Woolfolk Hoy 2014: 366).

Schließlich sollten die LehrerInnen noch angeben, welche Noten die SchülerInnen voraussichtlich am Schuljahresende erhalten würden. Die von den Lehrpersonen vergebenen Noten reflektieren ihre Erwartungen im Sinne sich selbsterfüllender Prophezeiungen (vgl. Ludwig 1991: 55). Aus diesem Grund wurde auch nach den Schulnoten der SchülerInnen gefragt. Zusätzlich wurde allerdings auch erhoben, wie wichtig den LehrerInnen das Bemühen der SchülerInnen ist und ob auch dieses in die Note einfließt (Aussage 9: „Ich erwarte von jedem/r SchülerIn, dass er/sie sich bemüht.“, Aussage 10: „Wie sehr sich ein/e SchülerIn bemüht, muss auch in die Note einfließen.“), denn Benotung wird auch oft als Belohnung und Motivation für „sinnvolles Lernen“ (vgl. Woolfolk Hoy 2014: 492) eingesetzt, wodurch die Noten ein unvollständiges Bild der Fähigkeiten der SchülerInnen zeigen. Um also diesen Faktor praktisch aus der Note „herausrechnen“ zu können und die Note zum Vergleich mit dem Talent und den Erwartungen heranziehen zu können, ist es sinnvoll die Einstellungen und Praktiken der Lehrerinnen zu kennen.

So wie die Lehrerinnen nach ihrer Einschätzung der Fremdsprachenlerneignung gefragt wurden, so wurden auch die SchülerInnen selbst im Rahmen der Sprachtalentstests um eine Selbsteinschätzung derselben gebeten (siehe Anhang A). Sie beantworteten dazu vier Fragen zu den Bereichen Vokabellernen, Grammatiklernen, Hören und Rechtschreibung, wobei sie jeweils auf einer fünfstufigen Skala angaben, für wie gut sie ihre Fähigkeiten in dem jeweiligen Bereich in Französisch betrachten („Wie gut würdest du dich selbst in Französisch einschätzen...im Vokabeln Lernen/in Grammatik (Grammatikregeln durchschauen, verstehen, lernen und anwenden)/im Hören der Fremdsprache (z.B. im Einprägen von gehörten Wörtern, Verständnis von Hörübungen)/in der Rechtschreibung.“ Mit den Antwortmöglichkeiten „Fällt mir sehr schwer“, „Fällt mir relativ schwer“, „Ist ganz okay“, „Fällt mir relativ leicht“, „Fällt mir sehr leicht“). Auf diese Weise wurden weitere Daten erhoben, die mit den Lehrererwartungen und den Ergebnissen der Sprachtalentstests verglichen werden konnten.

2.5 Teilnehmende Lehrpersonen

Für die Untersuchung der Erwartungen gegenüber dem Sprachtalent von fremdsprachenlernenden SchülerInnen wurden Lehrpersonen um Unterstützung in Form von Sprachtalentstests mit den von ihnen unterrichteten Französischklassen und Befragungen gebeten. Es nahmen zwei Französischlehrerinnen mit vier verschiedenen Französischgruppen der Jahrgangsstufe 5 bis 7 in Gymnasien an den Tests und Befragungen teil. Um ihre Identitäten zu schützen, erhielt jede Lehrpersonen, sowie jedeR SchülerIn ein Pseudonym.

2.5.1 Louise

Louise⁶, die Lehrerin der Klasse A ist Fremdsprachenlehrerin für Englisch und Französisch an einem Gymnasium in einer niederösterreichischen Kleinstadt. Sie hat bereits 30 Jahre Berufserfahrung im Unterrichten von Fremdsprachen. Im Interview wurde sie darum gebeten, sich selbst als Lehrperson zu beschreiben. Dabei gab sie an, dass sie einen strukturierten Unterricht besonders schätzt. Ordnung und Ruhe sind ihr sehr wichtig und sie beschreibt sich selbst als konsequente, zielorientierte Lehrerin. Weiters äußerte sie ihr persönliches Interesse am Fremdsprachenlernen und dass dieses ihr Antrieb beim Lehren der Fremdsprache sei, da es ihr Ziel sei, ihre eigene Faszination für das Erlernen anderer Sprachen an die SchülerInnen weiterzugeben. In dieser Hinsicht ist auch zu erwähnen, dass sie die Wichtigkeit der Atmosphäre in der Klasse in Bezug auf die Leistungen der SchülerInnen als hoch einschätzt. Um Louises Einstellungen und Ansichten einschätzen zu können, wurden ihr verschiedenartige Fragen gestellt. Dabei stellte sich heraus, dass Louise ihren eigenen Einfluss auf den Erfolg ihrer SchülerInnen als relativ hoch einschätzt. Ihre Erwartungen an die SchülerInnen würden deren Leistungen beeinflussen. Doch sie stimmte nicht zu (lehnte aber auch nicht ab), dass hohe Erwartungen zu besseren Leistungen der SchülerInnen führen würden. Dennoch glaubt sie, dass LernerInnen immer ein wenig mehr leisten könnten, als sie zeigen und stimmt zu, dass SchülerInnen gefordert werden sollten, damit sie sich verbessern können. Sie würde ihren Unterricht auch eher nicht an den schwächsten LernerInnen einer Gruppe orientieren, sondern ein differenziertes Angebot abhängig von den Fähigkeiten der einzelnen LernerInnen machen. Es scheint ihr besonders wichtig zu sein, dass die SchülerInnen sich in ihrem Unterricht bemühen, auch wenn sie dabei nicht alle dasselbe Niveau erreichen, und dieser Aufwand wird auch in der Beurteilung der Schülerleistungen berücksichtigt.

Louise wurde auch dazu befragt, wie sie den Prozess des Fremdsprachenlernens betrachtet und welche Rolle Talent bzw. Begabung dabei spielen. Ganz besonders hob sie hervor, dass ihrer Meinung nach das Interesse, die Neugier und die Motivation der SchülerInnen den Erfolg im Erlernen der Fremdsprache beeinflussen. Ob SchülerInnen im Unterricht motiviert sind, hängt nach ihrem Ermessen zum größten Teil von der Lehrperson ab. Dementsprechend gab sie an, dass Motivation nicht ausschließlich von innen kommt, sondern auch extrinsisch begründet sein kann und positiv beeinflusst wird, wenn SchülerInnen das Gefühl haben, geschätzt und akzeptiert zu werden. Zum Einfluss von Begabung oder Talent auf den Erfolg im

⁶ Alle teilnehmenden Personen erhielten ein Pseudonym, das aus einer alphabetischen Liste französischer Vornamen ausgewählt wurde.

Fremdsprachenlernen befragt, meinte sie, dass diese beiden Faktoren ihrer Meinung nach keine besondere Rolle spielen würden, obwohl sie vollständig zustimmt, dass SchülerInnen mit unterschiedlichen Begabungen ausgestattet sind. Sie steht dem oft gehörten Ausspruch, dass Sprachenlernen ein angeborenes Talent sei, skeptisch gegenüber, lehnt diese Idee aber nicht vollständig ab, solange die These nicht bewiesen ist. Außerdem bestreitet sie, dass SchülerInnen, denen geringes Talent nachgesagt wird, die Fremdsprache nicht auf einem höheren Niveau erlernen können. Dennoch äußert sie den Gedanken, dass selbst unter den besten Voraussetzungen und Bedingungen nicht alle SchülerInnen gleich erfolgreich im Sprachenlernen sein können und sie findet, dass es sich sehr früh abzeichnet, wie erfolgreich SchülerInnen im Fremdsprachenlernen sein werden. Außerdem denkt sie, dass SchülerInnen, die sich beim Erlernen einer Fremdsprache leicht tun, dies auch beim Erlernen weiterer Sprachen tun. Es zeichnet sich ab, dass Louise von dem Gedanken, Begabungen könnten sich auf nur eine Seite konzentrieren nichts hält, denn sie findet, dass gute FremdsprachenlernerInnen auch in anderen Bereichen sehr stark sein können und dass es nicht zutrifft, dass eine Begabung im analytischen Bereich der Mathematik eine ebenso große Begabung im Sprachenlernen ausschließt.

2.5.2 Mathilde

Mathilde, die Lehrerin der Klassen B, C und D unterrichtet Sport und Bewegung und Französisch an einem niederösterreichischen Oberstufenrealgymnasium. Zum Zeitpunkt des Interviews ist sie 37 Jahre alt und hat bereits 4 Jahre Erfahrung als Fremdsprachenlehrerin. Mathilde ist selbst mehrsprachig (mit Französisch als Zweitsprache) aufgewachsen und hat in der Vergangenheit aus eigener Motivation zahlreiche weitere Fremdsprachen erworben. Doch obwohl ihr eigener Fremdsprachenerwerb größtenteils – wie sie erzählt - implizit erfolgte, findet sie, dass ohne bewusstes Lernen das Erreichen eines hohen Niveaus in den Fremdsprachen nicht möglich ist. Dennoch stellt sie an erste Stelle beim Fremdsprachenlernen Spaß und Freude. Sie sieht sich selbst als Fremdsprachenlehrerin als eine „Begleiterin“ der SchülerInnen beim Entdecken der Sprache und der Kultur und betrachtet das Lernen als „aktives Erleben“. Daher ist es ihr auch wichtig, dass ihr Unterricht „aktiv und lebendig“ ist. Nach den für sie bedeutendsten Aspekten des Unterrichts gefragt, entgegnet sie, dass es ihr am wichtigsten sei, dass in ihrem Unterricht Französisch gesprochen würde.

Mathilde findet, dass alle SchülerInnen ihre Begabungen haben und dass der Unterricht eher so gestaltet sein sollte, dass ein differenziertes Angebot an Aufgaben zur Verfügung steht, das den Fähigkeiten der SchülerInnen entgegenkommt. So können SchülerInnen individuell gefördert werden. Bezüglich der Begabungen nimmt sie keine einseitige Position ein, denn sie findet keinesfalls, dass SchülerInnen, die in Sprachen begabt sind, in anderen Bereichen größere Schwierigkeiten hätten oder umgekehrt. Sie sieht also keinen Zusammenhang zwischen einer besonderen Begabung in einem Bereich und geringeren Fähigkeiten in einem anderen.

Einen besonderen Stellenwert nimmt für Mathilde das Talent zum Fremdsprachenlernen ein. Obwohl sie der Meinung ist, dass jedeR SchülerIn eine Fremdsprache auf einem gewissen Niveau erlernen kann, denkt sie, dass Talent der wichtigste Faktor für besonderen Erfolg in der Sprache über dieses Niveau hinaus ist. Sie glaubt, dass eben dieses Talent in einem Gehör oder Gefühl für Sprachen besteht, das es LernerInnen ermöglicht, eine Sprache perfekt zu beherrschen. Sie denkt, dass ausgesprochen talentierte SchülerInnen einen besonderen „Zugang zu Sprachen“ haben, sodass sie auch ohne nachzudenken korrekte Aussagen produzieren können. Solche LernerInnen haben ein implizites Verständnis der Funktionsweise der Sprache. Daher scheint es ihr auch nicht möglich, dass alle LernerInnen unter den besten Bedingungen den selben Erfolg im Fremdsprachenlernen haben können, doch sie denkt, dass SchülerInnen, denen das Lernen einer Sprache sehr leicht fällt, auch mit anderen Sprachen keine Schwierigkeiten haben werden. Allerdings glaubt Mathilde nicht, dass man schon nach kurzer Zeit beurteilen könne, wie erfolgreich die LernerInnen im Fremdsprachenlernen sein werden, da bis zu einem gewissen Zeitpunkt der Aufbau der Kompetenz in der Fremdsprache durch aktives und bewusstes Lernen möglich ist. Weiters misst sie auch der Verwendung der Sprache über den Schulkontext hinaus eine Bedeutung zu, da sie erkennt, dass SchülerInnen Schwierigkeiten beim Lernen bis zu einem gewissen Grad ausgleichen können, wenn sie in der Freizeit die Sprache verwenden. Außerdem ist ihr im Unterricht auch das Bemühen der SchülerInnen unabhängig vom Talent wichtig. Die Anstrengungen der SchülerInnen sollten demnach auch in die Note einfließen.

Als weiteren besonders wichtigen Faktor schätzt Mathilde die Motivation der SchülerInnen ein. Sie denkt, dass Motivation hauptsächlich von innen kommt, aber auch viele andere Faktoren dazu beitragen, wie motiviert SchülerInnen sind. Unter anderem gehören zu diesen Faktoren das Klima oder die Atmosphäre in der Klasse, für das sie einen Teil des Lernerfolgs der Gruppe verantwortlich sieht, aber zum Teil auch die Lehrperson selbst. Sie selbst betrachtet ihren direkten Einfluss auf den Erfolg als eher mittelmäßig und glaubt eher nicht, dass ihre

Erwartungen den SchülerInnen gegenüber einen großen Einfluss auf deren Leistungen haben. Überhaupt ist sie nicht sicher, ob hohe Erwartungen an die LernerInnen auch zu besseren Leistungen führen und orientiert ihren Unterricht lieber an den schwächeren LernerInnen, als zu hohe Anforderungen zu stellen. Dies hat auch damit zu tun, dass sie eher nicht glaubt, dass SchülerInnen immer mehr können, als sie zeigen, oder dass SchülerInnen sich grundsätzlich mit größeren Herausforderungen steigern und sie setzt daher ihre Erwartungen nicht grundsätzlich etwas höher an. Das bedeutet für sie jedoch nicht, dass man im Unterricht niemals mehr verlangen dürfe.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die die zwei an der Studie teilnehmenden Französischlehrerinnen Louise und Mathilde, sich zwar in manchen Aspekten ähneln, in anderen allerdings stark unterscheiden.

Zu den Ähnlichkeiten zwischen den beiden Lehrerinnen zählen ihre Einstellungen zum Thema Motivation, die auf viele Gemeinsamkeiten in den Ansichten der beiden schließen lassen. Doch sie unterscheiden sich auch in vielerlei Hinsicht. Während Louise bereits viele Jahre im Lehrerberuf tätig ist, steht Mathilde eher am Anfang ihrer Karriere. Louise ist Fremdsprachenlehrerin aus Begeisterung für das Erlernen von Fremdsprachen, für Mathilde ist Französisch keine Fremdsprache und in ihrem Leben erfolgte der Spracherwerb ohnehin eher nebenbei (sie selbst sagte, sie hätte nichts dafür getan zweisprachig zu sein). Die Lehrerinnen haben für ihren Unterricht andere Ansprüche und auch andere Einstellungen zum Fremdsprachenlernen generell, genauso wie auch zum Talent für das Erlernen von Sprachen.

2.6 Resultate der Tests im Überblick

2.6.1 Testskalen

Der LLAMA Sprachtalentstest unterscheidet 4 Kategorien, die außerordentlich hohen, die guten, die durchschnittlichen, sowie die sehr schwachen Ergebnisse. Im obersten Bereich finden sich außergewöhnlich gute Ergebnisse, die mit „hervorragend“ bezeichnet werden. Diese liegen bei allen Testteilen zwischen 75 bis 100%. Die zweite Kategorie ist laut Testanleitung als ‚gut‘ definiert und liegt zwischen 50 und 65% für LLAMA_E und LLAMA_F, zwischen 50 und 70% für LLAMA_B, sowie zwischen 40 und 60% für LLAMA_D. Dazwischenliegende Ergebnisse werden von der Autorin als ‚sehr gut‘ bezeichnet. Der durchschnittliche Bereich der Testergebnisse ist für LLAMA_E und LLAMA_F zwischen

20 und 45% definiert, für LLAMA_B zwischen 25 und 45% und für LLAMA_D zwischen 15 und 35%. 0-15% stehen in den Testteilen LLAMA_E und LLAMA_F für den ‚sehr schwachen‘ Bereich, welcher im LLAMA_B zwischen 0 und 20% und im LLAMA_D zwischen 0 und 10% liegt. Zwischen dem sehr schwachen und dem durchschnittlichen Bereich liegt der ‚schwache‘ Bereich (dieser wurde in der Testbatterie nicht beschrieben, aber von der Autorin selbst definiert als Bandbreiten zwischen 20 und 25% für LLAMA_B, zwischen 15 und 20% für LLAMA_E und F, sowie zwischen 10 und 15% für LLAMA_D) und zwischen dem durchschnittlichen und dem guten Bereich der ‚überdurchschnittliche‘ Bereich mit den übrigen Bandbreiten von 46 bis 49% im LLAMA_B, E und F und von 36 bis 39% im LLAMA_D.

Da der Testteil LLAMA_E bei allen Klassen mit einem Mittelwert von 74,78 überdurchschnittlich gute Ergebnisse lieferte und somit schlecht zwischen den Fähigkeiten der SchülerInnen diskriminierte (diese Beobachtung wurde auch bereits von Rogers et al 2016 festgestellt), wurde ein mathematisches Berechnungsverfahren angewendet, mit dessen Hilfe die einzelnen Ergebnisse der SchülerInnen neu gewichtet wurden, um tatsächliche Aussagen über ihre Leistungen und ihr Talent treffen zu können. Dafür wurden alle Ergebnisse im Bereich über dem arithmetischen Mittel von 74,78 mit dem Faktor 0,3736 entwertet und alle Ergebnisse unter dem Durchschnittswert mit Faktor 2,3009 abgewertet, wodurch die neu gewonnen Zahlen wieder in die von Meara (2005) vorgeschlagenen Klassen eingeordnet werden konnten und nach diesen interpretiert werden konnten. Es ergibt sich somit beispielsweise ein Wert von 73,24 für alle Ergebnisse in der Höhe von 90%, welche ursprünglich als ‚hervorragend‘ bewertet worden wären, nach der Neuberechnung aber ein ‚sehr gutes‘ Ergebnis darstellen.

Im klassischen Vokabellertest gibt es ebenso 7 Kategorien, die sich mit jenen der LLAMA_Testbatterie gut vergleichen lassen. 95%-100% entspricht der höchsten und somit der ‚hervorragenden‘ Kategorie. Danach folgen 84-94% in der ‚sehr guten‘ Kategorie, 74%-83% entsprechen einem ‚guten‘, 64-73% einem ‚überdurchschnittlichen‘ Ergebnis. Zwischen 39% und 63% liegt der ‚mittelmäßige‘ Bereich und darunter der unterdurchschnittliche Bereich, der in weitere zwei weitere Kategorien unterteilt ist: Ergebnisse von 22% und 38% liegen im ‚schwachen‘ Bereich und 0% bis 21% stellen ein ‚sehr schwaches‘ Ergebnis dar.

Für die Interpretation der Einzelergebnisse wurden den Kategorien 7 Noten zugewiesen, wobei 1 für ein hervorragendes und 7 für ein sehr schwaches Ergebnis steht. Es wurde aus den Ergebnissen der beiden Vokabellertests, LLAMA_B und klassisches Vokabellernen, der Durchschnitt berechnet und zur Analyse herangezogen. Die Auswertung der Daten erfolgte schließlich mit Hilfe des Programms Microsoft Excel. Die von der LLAMA Testbatterie

automatisch erstellten und in einer eigenen Datei gespeicherten Testergebnisse wurden, ebenso wie die in den Fragebögen gewonnen Informationen, zur weiteren Bearbeitung in Excel-Tabellen⁷ übertragen. Danach wurden die statistischen Informationen im Statistikprogramm R, das eine Zusammenarbeit mit Microsoft Excel erlaubt, direkt weiterverarbeitet.

2.6.2 Klasse A

Klasse A ist eine 7. Klasse eines Gymnasiums im Schwerpunkt-Zweig „Sprachen“ und somit im 5. Lernjahr Französisch. Die SchülerInnen lernen zusätzlich zur ersten lebenden Fremdsprache Englisch und zu Französisch auch noch Latein im Ausmaß von drei (bzw. zwei) Wochenstunden und haben somit einen großen Erfahrungsschatz im Fremdsprachenlernen. Die Französischgruppe der Klasse besteht aus elf SchülerInnen, wobei am Tag der Tests neun Mädchen anwesend waren. Die Eltern aller Schülerinnen (bzw. die eigenberechtigten Schülerinnen selbst) gaben schriftlich ihr Einverständnis zur Teilnahme ihrer Kinder an der Untersuchung. Ebenso wurden die Schülerinnen vor Durchführung der Tests auf die Freiwilligkeit hingewiesen. Die Tests wurden in der ersten Unterrichtsstunde in einem der modern ausgestatteten Informatiksäle der Schule durchgeführt, wobei alle Schülerinnen an einem eigenen PC arbeiten konnten und somit dieselben Voraussetzungen hatten. Außerdem wurden den Schülerinnen für die Tests moderne Ohrhörer zur Verfügung gestellt und sie erhielten je eine Ausfertigung des Papiertests (inkl. Stift und ein leeres Blatt Papier für Notizen). Die Tests dauerten 50 Minuten.

In den vier LLAMA Tests schnitt die Gruppe im Allgemeinen durchschnittlich bis gut ab (Gruppenmittelwert LLAMA_B=46%; LLAMA_D=33%; LLAMA_E=86%/62,53%; LLAMA_F=57%), wobei besonders die Leistungen der Gruppe im Grammatiklernen (LLAMA_F) hervorzuheben sind, da sie deutlich über dem als ‚mittelmäßig‘ zu interpretierenden Wert von 20-45% lagen. Im klassischen Vokabellernstest waren die Leistungen der Schülerinnen generell sehr hoch mit einem Mittelwert von 80% und einer Streuung von +/-10%. Auffallend gut waren auch alle Leistungen im LLAMA_E Testteil, der die Fähigkeiten der SchülerInnen im fremdsprachlichen Schreiben testet. In diesem Testteil

⁷ Tabellen, die es erlauben würden, auf die Identität der teilnehmenden SchülerInnen und Lehrpersonen zu schließen, können aufgrund der Anonymisierung nicht abgedruckt werden. Informationen und Daten, die den im Folgenden beschriebenen Berechnungen zu Grunde liegen, sind auf Anfrage in anonymisierter Form bei der Autorin erhältlich.

erreichte die Klasse einen Mittelwert von sogar 86%, was im besonders hohen Fähigkeitsbereich liegt, wobei keines der verwertbaren Ergebnisse unter 80% lag. Da jedoch auch zahlreiche weitere SchülerInnen anderer Gruppen sehr gute Ergebnisse in diesem Testteil erreichten, wurden die Testergebnisse als wenig zwischen den tatsächlichen Fähigkeiten der SchülerInnen diskriminierend betrachtet und nach dem oben erwähnten mathematischen Verfahren neu gewichtet. Dadurch ergab sich ein neu gewichteter Mittelwert der Klasse von 62,53%, was einem ‚guten‘ Ergebnis entspricht. Weiters gab es in der Gruppe kaum sichtbare und merkbare Schwierigkeiten mit dem Verfahren und der Testanwendung, wodurch nur ein Ergebnis nicht ausgewertet werden konnte und ausgeschlossen werden musste.

Im LLAMA_B erreichten die Schülerinnen Punktestände zwischen min. 25% und max. 65%, es gab folglich keine Schülerin, deren Ergebnis im sehr schwachen Bereich des Tests lag, aber ebenso auch keine Schülerin deren Ergebnisse außergewöhnlich gut waren. Im Vergleich dazu waren die Ergebnisse im klassischen Vokabellernen deutlich höher, da keine einzige der Schülerinnen dabei unterdurchschnittlich abschnitt, sondern nur ein Ergebnis durchschnittlich und alle anderen als überdurchschnittlich bis hervorragend beurteilt wurden. Für LLAMA_D, den Hörtest, zeichnet sich ein anderes Bild. Eine Schülerin hatte ein sehr schwaches Ergebnis, fünf Schülerinnen schnitten durchschnittlich ab, zwei Ergebnisse waren gut und eines herausragend. Wie bereits eingangs erwähnt, scheint LLAMA_E nicht gut zwischen den unterschiedlichen SchülerInnenleistungen zu diskriminieren, da die Ergebnisse durchwegs überdurchschnittlich hoch waren. Drei SchülerInnen erhielten 80% bei diesem Test und der Rest schnitt mit 90% besonders gut ab. Diese Ergebnisse entsprechen nach Neugewichtung 46,47% und 73,24%, also ‚überdurchschnittliche‘ bis ‚sehr gute‘ Ergebnisse in der Schreibung fremdsprachlicher Laute in einem unbekannten Alphabet. Auch im letzten Testteil, LLAMA_F, waren die Ergebnisse der einzelnen Schülerinnen sehr gut. Nur eine Schülerin hatte ein sehr schwaches Ergebnis, fünf Schülerinnen lagen im durchschnittlichen Bereich und drei weitere Schülerinnen im außergewöhnlich hohen Bereich über 75%. Markant war hier die höchste Leistung einer Schülerin mit 80%, die zugleich auch im klassischen Vokabellernen besonders gut (96%) abschnitt.

2.6.3 Klassen B-D

In der zweiten Schule wurden drei von Mathildes Klassen in unterschiedlichen Lernjahren getestet. Nachdem diese Schule ein Oberstufenrealgymnasium ist, haben die SchülerInnen

unterschiedliche schulische Hintergründe und daher auch unterschiedliche Lernniveaus in den Fremdsprachen. Französisch ist die zweite lebende Fremdsprache und wird ab der 5. Klasse unterrichtet. Teilweise ist es möglich, dass SchülerInnen bereits mit Vorkenntnissen an die Schule kommen, in anderen Fällen beginnen sie aber erst mit Schuleintritt die zweite lebende Fremdsprache zu lernen. Die 5. Klasse war zum Zeitpunkt der Tests folglich im ersten, die 6. im zweiten und die 7. respektive im dritten Lernjahr der zweiten lebenden Fremdsprache Französisch. Dementsprechend vielfältig waren auch die Ergebnisse der Sprachtalentstests. Die Tests fanden in einem der sehr modernen Informatiksäle der Schule statt, nachdem die Eltern der Lernenden und die eigenberechtigten SchülerInnen ihre schriftliche Zustimmung zur Teilnahme gegeben hatten und vor Testbeginn erneut darauf hingewiesen worden waren, dass ihre Mitarbeit freiwillig war. Die Tests fanden gegen Ende des Schuljahres statt und dauerten pro Klasse 50 Minuten. Dabei wurden Klassen B und D am selben Tag in aufeinanderfolgenden Unterrichtsstunden getestet, nachdem die Tests in Klasse C in der vorangegangenen Woche durchgeführt worden waren.

Die Französischgruppe der 5. Klasse (Klasse B) besteht aus 19 SchülerInnen, von denen am Tag der Tests 14 anwesend waren. Die gemittelten Ergebnisse der 5. Klasse in den LLAMA-Tests rangierten im ‚mittelmäßigen‘ Bereich. Im Vokabellertest LLAMA_B schnitt die Klasse im Schnitt mit 42% mittelmäßig ab, genau dasselbe Bild zeichnet sich für diese Lerngruppe im klassischen Vokabellernen mit 57% (das entspricht 13,68 von 24 Punkte) ab. Auch im LLAMA_D, dem Hören von fremdsprachlichen Lauten, liegt die Gruppe im Durchschnitt mit 31%. Im Testteil LLAMA_E, der die Fähigkeiten der SchülerInnen in der Schreibung fremdsprachlicher Laute und Silben in einem fremden Alphabet testet, erreichte die Französischgruppe der 5. Klasse 58%, was als über dem Durchschnitt und ‚gut‘ beurteilt wird. Nach Neugewichtung verblieben von diesen 58% immerhin noch 25%, ein durchschnittliches Ergebnis. Im Grammatikteil der LLAMA Testbatterie, LLAMA_F, erreichte die Gruppe im Schnitt 28%, was dem Durchschnitt entspricht. Ein SchülerInnenergebnis dieses Tests konnte vom Programm aus unbekannten Gründen nicht ausgewertet werden. Auffällig waren zahlreiche Ergebnisse von 0 % bei mehreren SchülerInnen in einzelnen oder mehreren Testteilen. Dies könnte sowohl auf Unverständnis der Funktionsweise des jeweiligen Tests, als auch auf Schwierigkeiten bei der Bedienung der Programme hindeuten. Es ist aber ebenso möglich, dass SchülerInnen in manchen Fertigkeitsbereichen langsamer lernen und daher aufgrund der Kürze der Lernphase beim Test nur 0% erhielten. Aus diesem Grund wurden die Ergebnisse nicht ausgeschlossen und alle gleichermaßen in die Interpretation miteinbezogen.

Im LLAMA_B Testteil zum Vokabellernen erreichten die SchülerInnen der 5. Klasse maximal 75% (einE SchülerIn), ein außergewöhnlich hohes Ergebnis und mindestens 20% (zwei SchülerInnen), ein sehr schwaches Ergebnis. Im durchschnittlichen Bereich befanden sich acht der 14 SchülerInnen mit 30% (zwei SchülerInnen), 35% (drei SchülerInnen), bzw. 45% (drei SchülerInnen). Die restlichen drei Ergebnisse befanden sich mit jeweils 50, 55 bzw. 65% im guten Bereich.

Im Vergleich zu LLAMA_B, erzielten die SchülerInnen im klassischen Vokabellernen weder außerordentlich hohe, noch besonders niedrige Ergebnisse. Eine SchülerIn erzielte mit 71% und zwei mit jeweils 67% ein überdurchschnittliches Ergebnis. Zehn Ergebnisse lagen im durchschnittlichen Bereich (zwei SchülerInnen mit 63%, vier SchülerInnen mit 58%, einE SchülerIn mit 54%, zwei SchülerInnen mit 50%, einE SchülerIn mit 42%). Das verbleibende Ergebnis rangierte im knapp unterdurchschnittlichen Bereich bei 38%.

Im Testteil LLAMA_D, dem Hören fremdsprachlicher Laute, erreichten die SchülerInnen der 5. Klasse höchstens 65% (einE SchülerIn), was einem mehr als guten, aber keinem hervorragenden Ergebnis entspricht. Auf der Skala der Testentwickler liegen 65% genau zwischen den als gut bzw. als außergewöhnlich gut bewerteten Testergebnissen. Ein Punktestand zwischen 61 und 74% kann somit als ‚sehr gut‘ beurteilt werden. Im untersten Bereich von 0% lagen zwei SchülerInnenergebnisse, und ein weiteres Ergebnis wurde mit 10% ebenfalls als sehr schwach eingestuft. Sechs Ergebnisse lagen im durchschnittlichen Bereich mit 20% (zwei SchülerInnen), 30% (drei SchülerInnen), 35% (einE SchülerIn). Die übrigen vier SchülerInnen erreichten mit 50% (drei SchülerInnen) und respektive 45% (einE SchülerIn) ein gutes Ergebnis.

Ähnlich wie bei den Ergebnissen der Klasse A waren auch bei Klasse B die Ergebnisse des LLAMA_E Tests überdurchschnittlich gut. EinE SchülerIn erreichte 100% der möglichen Punkte, drei SchülerInnen lagen mit 90% knapp darunter. Es folgten drei Resultate mit 80%, eines mit 70%, sowie eines mit 60%. Die übrigen SchülerInnen schnitten mit 30%, 25%, 10% und 0% schwächer ab. Nachdem die Ergebnisse dieses Tests neu gewichtet worden waren, landeten immerhin noch drei SchülerInnen mit 73,24% in der Kategorie ‚sehr gut‘, das Ergebnis einer SchülerIn mit 100% blieb unverändert hervorragend. Weitere drei SchülerInnen schnitten mit 46,47% überdurchschnittlich ab. Die Ergebnisse zweier SchülerInnen lagen mit 26,08% im mittelmäßigen Bereich. Fünf Testergebnisse waren mit 13,04%, 10,87%, 4,35% und 0% (zweimal) im sehr schwachen Bereich.

Im vierten und letzten Testteil, dem Grammatiklernen schnitten zwei SchülerInnen mit 60%, sowie drei SchülerInnen mit 50% gut ab, während drei SchülerInnen im durchschnittlichen Bereich lagen (einE SchülerIn 20%, zwei SchülerInnen 30%). Zwei SchülerInnen erreichten 10% und lagen somit in der schwächsten Kategorie und weitere drei SchülerInnen schlossen den Test mit 0% ab. EineR SchülerIn konnte kein Ergebnis zugeordnet werden, was darauf hindeutet, dass das Programm möglicherweise nicht einwandfrei funktionierte oder der Test nicht ordnungsgemäß abgeschlossen wurde.

Die zweite Französischgruppe von Mathilde (Klasse C) war eine 6. Klasse des Gymnasiums im 2. Lernjahr der zweiten Fremdsprache Französisch. Elf der 18 SchülerInnen dieser Gruppe waren am Tag des Tests anwesend. Aus organisatorischen Gründen konnten in dieser Gruppe nicht alle Testteile abgeschlossen werden und der Testteil LLAMA_F lieferte daher keine Ergebnisse. Auch ein weiteres SchülerInnenergebnis im Testteil LLAMA_E konnte nicht ausgewertet werden. Ansonsten lagen die Ergebnisse dieser Gruppe im Schnitt im durchschnittlichen bis guten Bereich (LLAMA_B 43%; LLAMA_D 27%; LLAMA_E 67%; Vokabellerntest 55%) mit einer Bandbreite von bis zu +/-33%.

Im ersten Testteil erreichten die SchülerInnen maximal 65% (einE SchülerIn), ein gutes Ergebnis. Ein weiteres Ergebnis in dieser Kategorie erreichte einE SchülerIn mit 60%, drei weitere mit 50%. Vier SchülerInnenergebnisse lagen im durchschnittlichen Bereich (zweimal 45%, einmal 40%, einmal 30% und einmal 25%) und nur einE SchülerIn lag im unterdurchschnittlichen Bereich mit 15%. Keines der Ergebnisse lag im außerordentlich hohen Bereich.

Die besten SchülerInnen im LLAMA_B erzielten auch im klassischen Vokabellernen die höchsten Ergebnisse. Dabei lag ein Ergebnis mit 88% im außerordentlich guten Bereich und ein Ergebnis (79%) im überdurchschnittlich guten Bereich. Ein weiteres Ergebnis lag im überdurchschnittlichen Bereich (71%), sowie sechs Ergebnisse im durchschnittlichen Bereich (je ein Ergebnis mit 63%, 58%, 54%, 50%, 46%, 42%). Zwei SchülerInnen erzielten mit 29% Ergebnisse im unteren, aber nicht im schwächsten Bereich.

Der zweite Test, das Hören fremdsprachlicher Laute oder LLAMA_D, fiel im Mittel durchschnittlich aus. Die höchsten SchülerInnenergebnisse lagen bei 45% (2 SchülerInnen), einem guten Ergebnis. EinE SchülerIn schnitt mit 5% unterdurchschnittlich ab, einE SchülerIn erhielt 0%. Der Rest der Gruppe schnitt durchschnittlich ab. 3 SchülerInnen erreichten 25%, 2 SchülerInnen 30%, sowie 2 SchülerInnen 35%.

Schließlich schnitt die Gruppe im Schreiben, also dem LLAMA_E Test, größtenteils gut bis sehr gut ab. Sechs der elf SchülerInnen hatten ein außerordentlich gutes Ergebnis, wobei einE SchülerIn mit 100% abschnitt, drei SchülerInnen 90% erreichten und zwei SchülerInnen den Test mit 80% abschlossen. EinE SchülerIn erzielte 70%, ein sehr gutes Ergebnis und einE weitereR 60%, ein gutes Ergebnis. Die verbleibenden zwei Ergebnisse lagen im unterdurchschnittlichen Bereich mit je 10% bzw. 0%. Der Test einer SchülerIn konnte nicht ausgewertet werden. Die Ergebnisse waren nach Neugewichtung stärker gestreut. Das Ergebnis einR SchülerIn gilt mit 100% weiterhin als hervorragend, die drei folgenden Ergebnisse mit 73,24% als sehr gut. Zwei SchülerInnen schnitten mit 46,47%, einE mit 26,08% überdurchschnittlich und mittelmäßig ab. Die Leistungen der übrigen beiden SchülerInnen wurden schließlich mit 4,35% und 0% erneut als sehr schwach beurteilt.

Zuletzt unterrichtet Mathilde ebenfalls eine 7. Klasse (Klasse D). Die Gruppe besteht aus 13 SchülerInnen im 3. Lernjahr der zweiten lebenden Fremdsprache Französisch, deren Ergebnisse – mit Ausnahme des LLAMA_F, der bei allen Gruppen besser ausfiel – größtenteils im (über)durchschnittlichen Bereich (Gruppenmittelwerte LLAMA_B=49%; LLAMA_D=28%; LLAMA_E=92%; LLAMA_F=36%, klassisches Vokabellernen=63%) lagen.

Im LLAMA_B Testteil zum Vokabellernen konnte die Gruppe einen Bestwert von 75% (einE SchülerIn) erreichen, während das niedrigste Ergebnis 15%, ein sehr schwacher Wert, betrug (einE SchülerIn). Alle weiteren Ergebnisse lagen im durchschnittlichen bis guten Bereich. Zwei SchülerInnen erzielten 70% und lagen somit im guten Bereich. Fünf weitere Testergebnisse fanden sich mit 50-65% im guten Bereich wieder (zwei SchülerInnen mit 70%, je einE SchülerIn mit 65% und 60% und zwei SchülerInnen mit 55% und eineR mit 50%). Im Mittelfeld lagen vier Testergebnisse, wovon ein Ergebnis 25%, ein Ergebnis 40% und zwei Ergebnisse 30% betrugen.

Ein sehr gutes Ergebnis erreichten im klassischen Vokabellernen drei SchülerInnen mit einem einmaligen Wert von 92% und einem zweimaligen Wert von 88%. 83%, und somit einen guten Wert erzielten zwei SchülerInnen. In der selben Kategorie punktete einE weiterE SchülerIn mit 79% und eineR in der Kategorie ‚überdurchschnittlich‘ mit einem Wert von 71%. Drei SchülerInnenergebnisse lagen im durchschnittlichen Bereich (zwei davon mit 58%, eines mit 42%). Im unterdurchschnittlichen Bereich lagen zwei SchülerInnen (mit 29% bzw. 25%). Ein Ergebnis befand sich im schwachen Bereich (21%).

Im LLAMA_D Testteil (Hören) erzielte die 7. Klasse Ergebnisse zwischen dem guten und dem sehr schwachen Bereich. Drei Ergebnisse lagen im guten Bereich (zweimal 50%, einmal 45%).

Der Großteil der Gruppe schnitt durchschnittlich ab, wobei einE SchülerIn 35%, einE 30%, einE 25%, und sechs SchülerInnen 20% erhielten. Ein Ergebnis lag im sehr schwachen Bereich (5%).

Im LLAMA_E Testteil zum Schreiben schnitten erneut fast alle SchülerInnen sehr gut ab. Sechs SchülerInnen erreichten das Maximum von 100%, sechs weitere 90%. EinE SchülerIn erreichte mit 60% ein gutes Ergebnis. Keine SchülerInnen dieser Gruppe landeten ursprünglich im durchschnittlichen oder unterdurchschnittlichen Bereich. Auch nach der Neugewichtung lagen die Resultate dieser Klasse auf einem überdurchschnittlich hohen Niveau. Die SchülerInnen, die alle Punkte erreicht hatten, hatten schließlich auch weiterhin 100%. Ihnen folgten sechs SchülerInnen mit 73,24% im ‚sehr guten‘ Bereich. Auch das verbleibende neu gewichtete Ergebnis von 26,08% gilt nach Meara (2005) als durchschnittlich.

Note	Verbal	Schul-note	in Prozent	Klass. Vok.	LLAMA_ _B	LLAMA_ _D	LLAMA_ _E	LLAMA_ _F
7	sehr schwach	5	0-50	0-21	0-15	0-10	0-15	0-15
6	schwach	4	51-60	22-38	16-19	11-14	16-19	16-19
5	mittelmäßig	3	61-74	39-63	20-45	15-35	20-45	20-45
4	überdurchschnittlich			64-73	46-49	36-39	46-49	46-49
3	gut	2	75-84	74-83	50-65	40-60	50-65	50-65
2	sehr gut	1	85-100	84-94	66-74	61-74	66-74	66-74
1	hervorragend			95-100	75-100	75-100	75-100	75-100

Tab. 1: Punkteverteilung der Tests im Vergleich mit Noten und üblichen Schulnoten

Im LLAMA_F, dem letzten Teil der LLAMA Testbatterie, erzielten die SchülerInnen Ergebnisse zwischen dem sehr schwachen und dem außerordentlich guten Bereich. 80%, also ein außergewöhnlich gutes Ergebnis, erreichte einE SchülerIn. Im sehr guten Bereich lag einE weiterE SchülerIn mit 70%. Zwei SchülerInnen erzielten gute Ergebnisse (einmal 60% und einmal 50%). Im durchschnittlichen Bereich erzielten fünf SchülerInnen Ergebnisse, von denen drei 40%, eineR 30% und zwei 20% erreichen konnten. Die Ergebnisse der verbleibenden drei SchülerInnen lagen bei 10% (zwei SchülerInnen) und 0% (einE SchülerIn).

2.7 Vergleich der Testergebnisse und der LehrerInneneinschätzungen

In einfachen Computer-Sprachtalentstests und einem klassischen Vokabellernstest wurde das Sprachtalent, definiert nach Carroll und Sapon (1959), von SchülerInnen gemessen und daraufhin die Französischlehrerinnen der betreffenden SchülerInnengruppen in Fragebögen und Interviews dazu befragt, mit welchen Ergebnissen ihre SchülerInnen ihrer Meinung nach bei diesen Tests abschneiden würden. Aus organisatorischen Gründen wurden die Lehrpersonen nur zu einem repräsentativen Teil der Lernenden jeder Lerngruppe genauer befragt. Genauer betrachtet wurde Louise zu fünf der neun anwesenden Schülerinnen der Gruppe A befragt, während von Mathilde genauere Informationen zu fünf von 14 (Gruppe B), fünf von elf (Gruppe C) bzw. fünf von 13 (Gruppe D) SchülerInnen ihrer Französischgruppen eingeholt wurden. Das entspricht im Schnitt 44% der am Testtag anwesenden SchülerInnen.

2.7.1 Louise

Louise wurde in der Befragung um ihre Einschätzung der Resultate von fünf der neun am Test teilnehmenden SchülerInnen gebeten (d.h. 56% der Gruppe). Sie gab an, wie viele Punkte auf einer Skala von 0 bis 100 ihre SchülerInnen ihrer Einschätzung nach in den vier Kategorien Vokabellernen, Hören, Rechtschreibung und Grammatik erreichen würden. Ihre Aussagen bezüglich der Testergebnisse wurden anschließend mit den tatsächlichen Ergebnissen der SchülerInnen verglichen. Dazu kam ein Notensystem mit 7 Notengraden (1=hervorragend, 7=sehr schwach) zum Einsatz, das die Ergebnisse leichter vergleichbar macht (siehe Tab. 1). Die Ergebnisse der beiden Vokabellernstests wurden gemittelt und ihr Mittelwert zum Vergleich herangezogen. Da Louise mit dem Bewertungsschema von Meara (2005) nicht vertraut war, stützte sie ihre Einschätzungen auf jenes System, das sie auch zur Vergabe von Schulnoten einsetzt. Die von ihr genannten Werte wurden daher auf die Bewertung nach Meara (2005) mit ebenfalls sieben Kategorien umgelegt und dann verglichen. Somit ergaben sich für alle SchülerInnen vier unabhängige Noten, die sie in den fünf Testteilen erzielt hatten und vier Noten, die ihre Lehrerin vergab.

Nach der Auswertung mit Hilfe dieses Notensystems ergibt sich, dass Louise in 37,5% der Fälle ihre SchülerInnen zumindest annähernd korrekt einschätzt⁸. Vor allem eine positive Übereinstimmung ihrer Einschätzungen bezüglich des Vokabellernens fällt ins Auge, wo sie in

⁸ mit Abweichungen von +/-0,5 Notengraden, die sich aus der Mittelung der beiden Ergebnisse der Vokabeltests ergeben und hier zu korrekten Angaben gezählt werden; bereinigt um diese Werte verbleiben 35%

50% der Fälle die SchülerInnen genauso einschätzt, wie diese bei den Tests abschneiden. Doch auch in der Rechtschreibung und in der Grammatik ordnet sie in 40% der Fälle ihren SchülerInnen die richtigen Noten zu. Nur im Bereich des Hörens ist dieser Wert mit nur 20% wesentlich geringer.

Im Allgemeinen hat Louise keine ihrer Schülerinnen zu 100% richtig eingeschätzt. In manchen Fällen liegen ihre Angaben allerdings nah an den tatsächlichen Ergebnissen der SchülerInnen. Ob eher eine Über- oder eine Unterschätzung der Fähigkeiten der SchülerInnen vorliegt, soll später beschrieben werden.

2.7.2 Mathilde

Mathilde wurde im Zuge des Interviews zu ihren eigenen Einschätzungen und Erwartungen von je fünf SchülerInnenergebnissen pro Klasse genauer befragt. Sie wurde gebeten, zu schätzen, wie viele Punkte auf einer Skala von 0 bis 100 ihre SchülerInnen in den einzelnen Tests erhalten würden. Mathilde war mit dem Bewertungsschema der LLAMA-Testbatterie vertraut und richtete ihre Einschätzungen nach der Verteilung der Punkte laut Meara (2005). Ihre Angaben wurden in ein System von sieben Notengraden (1=hervorragend; 7=sehr schwach) eingeteilt und mit den SchülerInnenergebnissen verglichen, die ebenfalls in sieben Klassen eingeordnet worden waren. Die beiden unabhängigen Resultate der SchülerInnen im Vokabellernen wurden gemittelt und so vergleichbar gemacht. Auf diese Weise ergaben sich schließlich vier unabhängige Noten für die Bereiche Vokabeln, Hören, Rechtschreibung und Grammatik für jedeN der 15 SchülerInnen, nach deren Ergebnissen die Lehrerin genauer gefragt wurde.

Im Schnitt liegt Mathilde in 29,7%⁹ der Fälle richtig mit ihren Einschätzungen der Ergebnisse der SchülerInnen in den verschiedenen Tests. Dabei steigt der Anteil an korrekt eingeschätzten LernerInnenergebnissen mit den Jahren, die Mathilde diese bereits unterrichtet. Die SchülerInnen der 5. Klasse schätzt Mathilde in 22,5%¹⁰ der Fälle genauso ein, wie sie in den Tests abschnitten. Dabei treffen ihre Einschätzungen zum Hören und zur Rechtschreibung in 40% der Fälle, und jene zum Vokabellernen in 10% der Fälle zu, aber sie hat keine Übereinstimmungen mit den tatsächlichen Resultaten der SchülerInnen im Grammatiklernen. Ein ähnliches Bild zeigt sich bei Mathildes Einschätzungen der SchülerInnen der 6. Klasse, die sie in 26,7% der Fälle korrekt einschätzt. Beim Vokabellernen und beim Hören schätzt Mathilde

⁹ bzw. 27,2% ohne die Halbnoten +/-0,5

¹⁰ bzw. 20% ohne die Halbnoten +/-0,5

ihre SchülerInnen in 40%¹¹ der Fälle richtig ein, während sie keine korrekte Bewertung der fünf SchülerInnen zur Rechtschreibung abgeben kann. Zum Grammatiklernen wurde Mathilde zwar befragt, doch die Klasse konnte diesen Testteil nicht mehr fertigstellen und somit konnten keine Ergebnisse daraus gewonnen werden. Eine signifikante Steigerung der Übereinstimmungen der Testresultate der SchülerInnen, sowie deren Einschätzungen von ihrer Lehrerin zeigt sich in der 7. Klasse, wo Mathilde mit ihren Angaben in 40% der Fälle richtig liegt. Besonders hervorzuheben ist dabei, dass sie das Talent ihrer SchülerInnen im Hören zu 80% richtig beurteilt. Außerdem schätzt Mathilde ihre 7. Klasse zu 40% richtig ein, wenn sie deren Rechtschreibkenntnisse beurteilt. Nach ihrer Beurteilung des Talents im Vokabellernen und in der Grammatik gefragt, liegt Mathilde in 20% der Fälle richtig.

2.7.3 Generelle Tendenzen

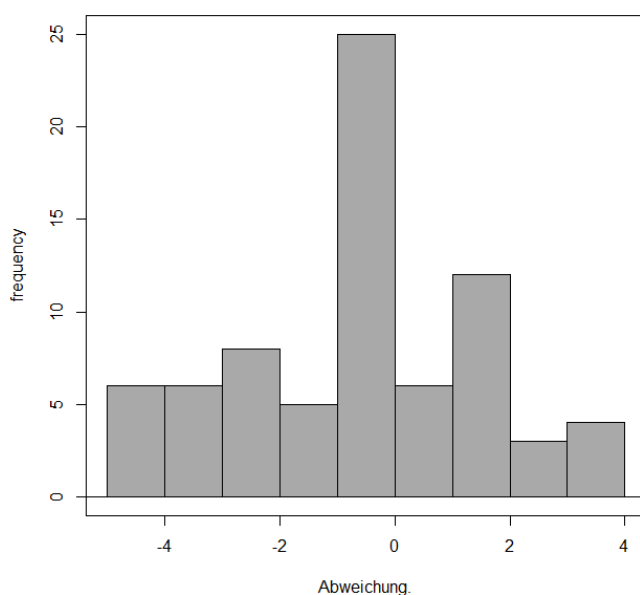


Abb.1.: Allgemeine Tendenzen

Die in den Befragungen gewonnen Informationen wurden in deskriptiver Weise statistisch untersucht. Die statistische Analyse der Daten mit Hilfe des Statistikprogramms R liefert aufschlussreiche Informationen bezüglich der Tendenzen der Über- bzw. Unterschätzung der Lehrpersonen. Im Histogramm der Abweichungen zwischen den Angaben der Lehrerinnen und den tatsächlichen Testresultaten zeichnet sich beispielsweise für alle Ergebnisse und

beide Lehrerinnen eine leichte Tendenz zur Unterschätzung ab (siehe Abb. 1). Auch im Mittelwert ($M = -0,21$) der Differenzen spiegelt sich diese Tendenz wider. Der Großteil der Werte befindet sich also im leicht negativen Bereich, die Mitte ist geringfügig nach links verschoben. Das bedeutet, dass die von den Lehrerinnen geschätzten Werte (auf einer Notenskala von 1 bis 7, wobei 1 hervorragend und 7 sehr schwach ist) höher lagen, als jene, die die SchülerInnen tatsächlich in den Tests erreichten, weshalb die Differenz zwischen

¹¹ bzw. 35% ohne die Halbnoten +/-0,5

Testresultat und Schätzung ein negatives Ergebnis liefert. Trennt man allerdings die Daten der beiden Lehrerinnen voneinander, so ergeben sich zwei unterschiedliche Bilder¹².

Zwar liegen die berechneten Werte beider Lehrerinnen auch unabhängig voneinander überwiegend im negativen Bereich der Unterschätzung ($M_{\text{Louise}} = -0,03$; $M_{\text{Mathilde}} = -0,3$). Doch während in Mathildes Einschätzungen sowohl positive (also Überschätzungen), als auch negative (also Unterschätzung) Werte etwa in gleichem Ausmaß vorkommen (Abb. 3),

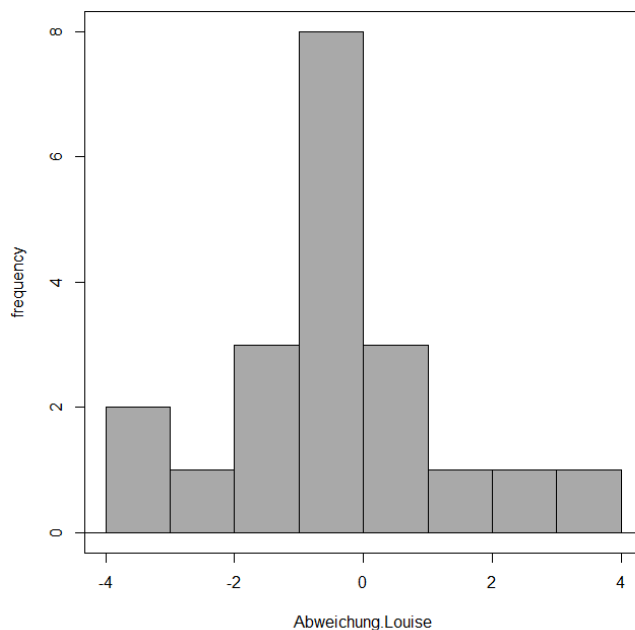


Abb. 2.: Tendenzielle Abweichungen Louise

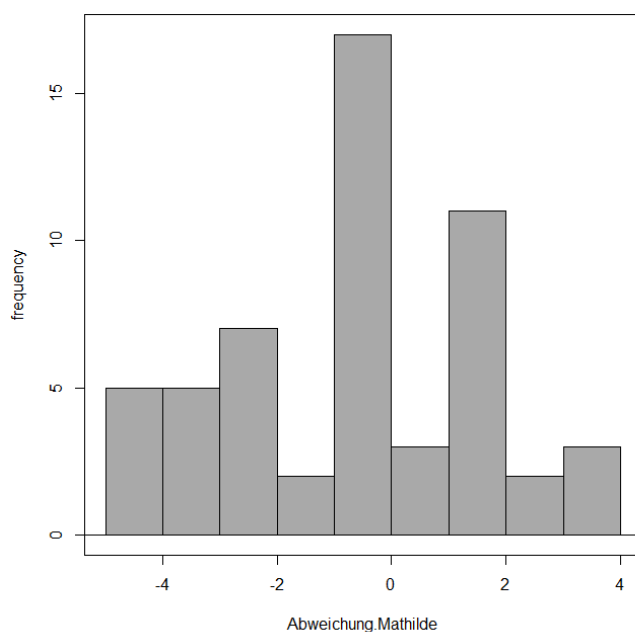


Abb. 3.: Tendenzielle Abweichungen Mathilde

dominieren in Louises Einschätzungen zum Talent ihrer Schülerinnen die negativen Werte gegenüber den positiven Werten (Abb. 2). 35% von Louises Einschätzungen sind Tendenzen in Richtung Unterschätzung. Ein ebenso großer Anteil sind korrekte Angaben und die verbleibenden 30% sind Überschätzungen. Im Gegensatz dazu sind Mathildes Tendenzen ausgeglichener mit 35% Über- und 38% Unterschätzung. Doch im Histogramm von Mathildes Einschätzungen wird auch deutlich, dass, während Louises Abweichungen sich in einem Bereich von +/-4 Notengraden befinden, Mathildes Werte noch weiter in den negativen Bereich sinken, sie also manch eineN SchülerIn noch weiter unterschätzt.

Analysiert man nun aber weiter die einzelnen Kategorien der Tests, so fällt zum Beispiel beim Hören auf, dass die beiden Lehrerinnen die Fähigkeiten

¹² Obwohl die von den beiden Lehrpersonen gewonnen Daten aufgrund der unausgeglichene Anzahl der Datensätze schwierig zu vergleichen sind.

ihrer SchülerInnen eher über- als unterschätzen, und dass zahlreiche Schätzungen auch mit den tatsächlichen Testresultaten übereinstimmen (Abb. 4 im Anhang D). Während Louise ihre Schülerinnen dabei in etwa gleichem Ausmaß stärker oder schwächer einschätzt, als sie im Test abschneiden (Mittelwert= 0), werden die SchülerInnen von Mathilde durchwegs (bis auf eine Ausnahme) überschätzt (Mittelwert= 0,6).

Im Bereich der Grammatik hingegen, überwiegt allgemein bei beiden Lehrerinnen Unterschätzung (Abb. 8 im Anhang D). Der Mittelwert der Abweichungen liegt dabei bei $M = -0,47$, wobei davon ein geringerer Anteil auf Louises ($M = -0,2$), und ein größerer auf Mathildes ($M = -0,6$) Einschätzungen zurückzuführen ist. Natürlich ist der Eindruck, der sich aus Mathildes Daten ergibt auch deshalb aussagekräftiger, weil die Datensätze, die zur Analyse herangezogen werden konnten, im Falle der Grammatik doppelt so groß sind.

Auch beim Schreiben werden die SchülerInnen von den beiden Lehrerinnen eher weniger gut eingestuft, als sie tatsächlich sind (Abb. 11 im Anhang D). Der Mittelwert beider Lehrpersonen liegt deutlich im negativen Bereich ($M = -1,3$). In diesem Bereich zeigt sich, dass von Louise zwar nur einE SchülerIn überschätzt wird (Abb. 12 im Anhang D), sie aber oft relativ knapp die tatsächlichen Werte mit ihren Angaben verfehlt (± 1). Aufgrund der geringen Datenmenge ergibt sich dabei aber dennoch ein Mittelwert von $-0,6$, was durch einen Fall einer deutlichen Unterschätzung begründet ist. Im Fall von Mathilde liegen auch die meisten von ihr angegebenen Noten in einem schwächeren Bereich, als die Testresultate der SchülerInnen. Mathildes Graph (Abb. 13 im Anhang D) zu den Abweichungen ihrer Angaben im Verhältnis zu den Noten, die die SchülerInnen erhielten, ist noch dazu deutlich steiler, weil ihre Werte sich in einer größeren Spannweite der Über- bzw. Unterschätzung befanden ($M = -1,53$).

Im Gegensatz zur Grammatik und zum Schreiben ergibt die Regressionsanalyse der Abweichungen der Einschätzungen der Lehrerinnen zum Talent ihrer SchülerInnen im Vokabellernen ein gestreutes Bild (Abb. 14 im Anhang D). Dennoch ist deutlich abzulesen, dass in diesem Bereich erneut, wie beim Hören, die beiden Lehrerinnen ihren SchülerInnen größeres Talent zutrauen, als sie bei den Tests zeigten. Der Grad der Überschätzung beträgt für beide Lehrerinnen im Mittel 0,4. Dabei überschätzt Louise fast alle ihre SchülerInnen ($M = 0,7$) – mit einer Ausnahme, bei der sie allerdings auch nur sehr knapp das tatsächliche Testergebnis verfehlt –, wenn sie mit ihren Schätzungen nicht genau richtig liegt (Abb. 15 im Anhang D). Mathilde hingegen überschätzt die Lernenden nicht so viel häufiger, als sie diese unterschätzt ($M = 0,3$). Außerdem liegen zahlreiche ihrer Angaben (zumindest relativ) knapp an den tatsächlichen Testresultaten (Abb. 16 im Anhang D). Die Spannweite der Über- bzw.

Unterschätzung von Mathilde ihren Lernenden gegenüber ist im Vokabellernen allerdings wesentlich größer (zwischen +3,5 und -3,5), als sie es bei Louise ist (zwischen +3 und -0,5).

2.8 Übereinstimmung der Erwartungen mit einzelnen Testergebnissen

Obwohl die beschreibende statistische Analyse einfache und leicht interpretierbare Informationen liefert, ist die Situation in Wahrheit nicht so leicht zu vereinfachen. Denn selbst wenn generell laut Statistik Unterschätzung vorliegt, bedeutet das nicht, dass die Lehrerinnen alle ihre SchülerInnen eher weniger gut einschätzen, als sie sind. Wie im vorigen Abschnitt bereits deutlich geworden ist, scheint die Angabe höherer oder niedrigerer Werte auch mit dem getesteten Bereich zusammenzuhängen. Im nächsten Abschnitt wird genauer untersucht, inwiefern sich die Aussagen der Lehrerinnen zu einzelnen SchülerInnen mit deren Leistungen in Sprachtalentstests überschneiden, oder inwiefern diese Testergebnisse und die Selbsteinschätzung der SchülerInnen viel mehr die Erwartungen der Lehrerinnen widerspiegeln.

Der folgende Abschnitt ist daher unterteilt in Fälle der Übereinstimmung, Fälle der Unterschätzung und jene der Überschätzung. Fälle der Übereinstimmung sind solche, in denen die Lehrererwartungen mit den Testergebnissen der SchülerInnen zumindest teilweise, also in zwei oder mehr Bereichen, übereinstimmen. In diesem Sinne sind Fälle der Unterschätzung solche, in denen die Lehrerinnen die SchülerInnen in mindestens zwei Kategorien als schwächer eingeschätzt haben, als sie bei den Tests waren und Fälle der Überschätzung jene, wo die SchülerInnenergebnisse von den Lehrerinnen in zwei oder mehr Bereichen als besser eingeschätzt wurden, als sie tatsächlich waren.

Die Analyse bezieht Informationen mit ein, die in Befragungen der Lehrerinnen zu einzelnen SchülerInnen gewonnen wurden und versucht dabei zusammenzufassen und zu synthetisieren, was für Gemeinsamkeiten und Unterschiede sich daraus ablesen lassen. Außerdem wurden auch jene Informationen zum Vergleich herangezogen, die im Rahmen der Sprachtalentstests bezüglich der persönlichen Einschätzungen des Talents im Französischlernen von den SchülerInnen gewonnen wurden.

2.8.1 (Teilweise) zutreffende Einschätzungen

Wie bereits in der vorangegangenen Passage deutlich wurde, schätzen die Lehrerinnen in einem beträchtlichen Teil der Fälle die Leistungen ihrer SchülerInnen so ein, wie sie in den Tests ausfallen.

Louises Einschätzungen zum Sprachtalent ausgewählter SchülerInnen stimmten mit den Testergebnissen von zwei SchülerInnen überwiegend überein. Genauer genommen erwartet die Lehrerin von einer der beiden Schülerinnen in drei, von der anderen in zwei Bereichen genau die Ergebnisse, die sie beim Test erzielen.

Auch Mathilde wurde genauer zu einem Teil der SchülerInnen befragt, wobei sowohl ihre Einschätzungen zum Sprachtalent, als auch generelle Angaben zum Verhalten dieser SchülerInnen im Unterricht erfragt wurden. Ihre Angaben stimmen mit den Testresultaten von drei SchülerInnen überwiegend, das heißt in bis zu drei Kategorien, überein.

Um die Identitäten der SchülerInnen zu schützen und um leichter Tendenzen ableiten und Generalisierungen unternehmen zu können, wurden diese fünf Fälle zusammengefasst und miteinander verglichen, ohne dabei zu nennen, welche der beiden Lehrerinnen die jeweiligen Angaben zu den SchülerInnen gemacht hat.

Zwei der insgesamt fünf SchülerInnen, mit deren Testresultaten die Erwartungen der Lehrerinnen überwiegend übereinstimmen, werden von den Lehrerinnen generell für sehr talentiert im Fremdsprachenlernen eingeschätzt und dementsprechend trauen sie ihnen auch zu, in den Sprachtalentstests in allen Bereichen relativ hohe, genau genommen gute bis hervorragende, Resultate zu erzielen. Sie schätzen außerdem, dass diese SchülerInnen beim Lernen allgemein gut bis sehr gut sind. Bezüglich des Empfindens der Wirksamkeit und des Erfolgs des Unterrichts der Lehrerinnen ähneln sich die beiden Fälle allerdings nicht. Während eineR der SchülerInnen dem Empfinden der Lehrerinnen nach fleißig und motiviert im Unterricht ist und auch von diesem profitiert, finden die Lehrerinnen, dass die/der andere SchülerIn an ihrem Unterricht nicht so aktiv teilnimmt und auch nicht so sehr von diesem profitiert. Dennoch werden beide als sehr gute SchülerInnen von ihrer Lehrerin eingeschätzt. Die Testergebnisse der SchülerInnen finden sich auch im höheren Bereich wieder und liegen nur ein einziges Mal im mittelmäßigen Bereich, niemals darunter. Im Gegensatz dazu betrachten sich beide SchülerInnen selbst im Fremdsprachenlernen als schlechter, als sie generell sind.

Jene drei SchülerInnen, deren Talent auch überwiegend korrekt eingeschätzt wurde, sind laut den Angaben der Lehrerinnen mittelmäßig bis eher talentiert. Sie erwarten von ihnen auch eher mittelmäßige Ergebnisse in den Sprachtalentstests, womit sie in vielen Fällen richtig liegen. Auch im Unterricht sind diese SchülerInnen mittelmäßig bis gut. Jene SchülerInnen, die laut den Lehrerinnen beim Lernen generell Schwierigkeiten haben, profitieren ihrer Meinung nach auch nur mäßig von ihrem Unterricht und sie sind unsicher, ob sie sich in der nächsten Zeit verbessern können werden. Allerdings gilt dies nicht für die/den dritteN SchülerIn, von der/dem die Lehrerinnen glauben, sie/er hätte beim Lernen keine Schwierigkeiten, profitiere vom Unterricht und würde sich in naher Zukunft steigern.

Nach dem Verhalten im Unterricht gefragt, gaben sie an, sie würden diese drei SchülerInnen als sehr diszipliniert, eher bemüht bis sehr bemüht, sowie als eher motiviert bis sehr motiviert in ihrem Unterricht betrachten. Die Selbsteinschätzung der drei SchülerInnen zu ihren Fähigkeiten im Französischlernen fällt ähnlich aus, wie jene der Lehrerinnen. Sie betrachten sich selbst als eher mittelmäßig talentiert. Dabei stimmen bei zwei der drei SchülerInnen die eigenen Angaben zu ihren Fähigkeiten im Fremdsprachenlernen nicht mit ihren Ergebnissen in den Tests überein und deuten auf Unterschätzung der eigenen Fähigkeiten hin.

2.8.2 Abweichende Ergebnisse – Unterschätzung

Wie die statistische Untersuchung genereller Tendenzen bereits gezeigt hat, neigen beide Lehrerinnen eher zu Unterschätzung, als zu Überschätzung, vor allem in bestimmten Bereichen des Fremdsprachenlernens. Abgesehen von diesem Trend gibt es einzelne SchülerInnen, die von den Lehrerinnen generell eher schwächer eingeschätzt werden, als sie sind.

Gemessen an den Testergebnissen und der Informationen aus den Befragungen, unterschätzt Louise zwei der Schülerinnen, zu denen sie näher befragt wurde, in zwei bis drei Bereichen. In die Kategorie jener, die eher unterschätzt werden, fallen sechs von Mathildes SchülerInnen. Im Folgenden findet sich eine Zusammenfassung dieser acht Fälle von Unterschätzungen. Die SchülerInnen, die in diese Kategorie fallen, sind verglichen worden und die gefundenen Ähnlichkeiten werden beschrieben.

Vier SchülerInnen, die von den Lehrerinnen eher unterschätzt werden, haben gemeinsam, dass die Lehrerinnen von ihnen denken, sie würden sich beim Lernen eher schwer bis sehr schwer tun. Ihre Einschätzungen zum Talent im Fremdsprachenlernen dieser vier SchülerInnen sind

gemischt und reichen von eher talentiert bis untalentiert. Die Lehrerinnen halten alle diese SchülerInnen für äußerst diszipliniert und den Großteil von ihnen für fleißig in ihrem Unterricht. Es lassen sich jedoch keine anderen Gemeinsamkeiten zwischen ihnen finden, außer dass alle von den Lehrerinnen in ihren Fähigkeiten zum Vokabellernen unterschätzt werden. Es fallen in diese Gruppe SchülerInnen, von denen die Lehrerinnen denken, sie können sich steigern, genauso wie solche, von denen sie das Gegenteil glauben. Ebenso sind SchülerInnen in dieser Gruppe, von denen die Lehrerinnen das Gefühl haben, sie würden von ihrem Unterricht profitieren, wie auch solche, von denen sie dies nicht denken. Auch die Ergebnisse der Sprachtalentstests sind gestreut. Die SchülerInnen erreichen sehr gute bis sehr schwache Resultate in den verschiedenen Tests. Bezüglich der Informationen, die aus der Selbsteinschätzung der SchülerInnen gewonnen werden konnten, fällt auf, dass sich die SchülerInnen selbst in vielen Bereichen als schwächer einschätzen, als sie sind.

Zwei weitere SchülerInnen, die von den Lehrerinnen eher unterschätzt werden, werden von ihr als eher talentiert bis sehr talentiert eingeschätzt und haben, laut ihren Einschätzungen, beide eher keine Probleme beim Lernen. Es handelt sich dabei auch um SchülerInnen, von denen die Lehrerinnen den Eindruck haben, sie würden sich auf jeden Fall noch steigern können und eher bis sehr von ihrem Unterricht profitieren. Obwohl die Lehrerinnen diese SchülerInnen für talentiert halten, erwarten sie von ihnen beim Test mittelmäßige Ergebnisse. Mit dieser Einschätzung liegen sie in drei der vier Bereiche falsch, nur in einem der Bereiche – im Hören – schätzen sie beide SchülerInnen richtig ein. Auch die Selbsteinschätzung der SchülerInnen deutet – zwar nicht in allen Bereichen – eher eine Unterschätzung des eigenen Könnens an. Während diese SchülerInnen als sehr gut im Unterricht betrachtet werden, unterscheiden sie sich in zahlreichen anderen Eigenschaften, die das Verhalten betreffen.

Die beiden verbleibenden SchülerInnen werden von den Lehrerinnen zwar nicht für äußerst talentiert, aber auch nicht für untalentiert gehalten. Bezüglich ihrer Fähigkeiten beim Lernen unterscheiden sich die SchülerInnen, genauso wie in ihrem von den Lehrerinnen empfundenen Verhalten im Unterricht. Während die Lehrerinnen von einer/m der SchülerInnen denken, sie/er hätte in allen Bereichen des Fremdsprachenlernens Schwierigkeiten, zeigt dieseR SchülerIn nur in einem Bereich des Tests Schwächen. Im Gegensatz dazu schätzen sie das Talent der/des anderen SchülerIn als mittelmäßig in allen Bereichen, womit sie sie/ihn in zwei Bereichen unterschätzen. Ferner finden sie, die/der SchülerIn sei eher bemüht und eher fleißig, wohingegen sie anders von der/dem zweiten SchülerIn denken. Trotz aller Unterschiede fallen bei beiden

SchülerInnen Übereinstimmungen ihrer eigenen Einschätzung bezüglich ihres Talents und Könnens im Französischlernen mit den Einschätzungen der Lehrerin besonders auf.

2.8.3 Abweichende Ergebnisse – Überschätzungen

Entgegen den generellen Tendenzen gibt es natürlich auch SchülerInnen, von denen die LehrerInnen eher bessere Leistungen in den Sprachtalentstests erwarten. Dies überrascht nicht, da die allgemeine Tendenz der Unterschätzung sehr gering ist und die Über- bzw. Unterschätzungen sich eher auf bestimmte Bereiche des Fremdsprachenlernens beziehen.

Die Datenmenge für Louises SchülerInnen ist eher gering. Darum ist es umso schwieriger, Verallgemeinerungen vorzunehmen. Louise überschätzt zwar in bestimmten Bereichen des Fremdsprachenlernens (Vokabellernen) ihre LernerInnen eher, als in anderen (Grammatik und Rechtschreibung), doch dies sagt noch nichts darüber aus, welche Erwartungen sie einzelnen SchülerInnen gegenüber hat. Es gibt eine Schülerin, die von Louise eher über- als unterschätzt wird. Sechs von Mathildes SchülerInnen werden von der Lehrerin eher überschätzt. Es wurde versucht, Gemeinsamkeiten und Unterschiede dieser Fälle herauszuarbeiten.

Es fällt besonders ins Auge, dass der Großteil dieser Gruppe von SchülerInnen (57%) von den Lehrerinnen als sehr talentiert betrachtet wird. Außerdem lernen, laut den Einschätzungen der Lehrerinnen vier der sechs SchülerInnen allgemein sehr leicht. Jedoch würden laut ihren Angaben nicht alle überschätzten SchülerInnen eine hohe Punkteanzahl in den Tests erhalten; sie trauen auch manchen der ihrer Meinung nach sehr talentierten SchülerInnen nur mittelmäßige bis gute Testresultate zu, und nur einE SchülerIn würde sehr gut abschneiden. Interessanterweise handelt es sich bei diesen Einschätzungen aber um Überschätzungen. Unter diese Gruppe von SchülerInnen reihen sich drei, die von den Lehrerinnen am Schuljahresende voraussichtlich mit einer Note im überdurchschnittlichen Bereich beurteilt werden. Diese werden in drei bis vier der insgesamt vier Bereiche überschätzt. Auch sind dies SchülerInnen, bei denen die Lehrerinnen den Eindruck haben, sie seien in allen Bereichen des Fremdsprachenlernens stark und würden zugleich sehr von ihrem Unterricht profitieren. Dieselben drei SchülerInnen, sowie einE weitereR werden von den Lehrerinnen als sehr fleißig, brav, motiviert und bemüht betrachtet. Die/der vierte SchülerIn hat laut den Angaben der Lehrerinnen eher Schwierigkeiten beim Lernen und weist ihrer Meinung nach auch kein großes Talent für das Erlernen von Fremdsprachen auf.

EinE SchülerIn hat im Test Leistungen zwischen sehr gut und mittelmäßig gezeigt. Die Lehrerinnen halten dieseN SchülerIn für nicht besonders talentiert im Fremdsprachenlernen, aber auch nicht für untalentiert. Sie denken, sie/er tut sich beim Lernen relativ leicht und ist sehr fleißig im Unterricht, was sich auch in einer guten Note niederschlägt. Das Hören ist der einzige Bereich, in dem die Lehrerinnen sie/ihn unterschätzen. Die eigenen Einschätzungen der/des SchülerIn zu den Fähigkeiten im Fremdsprachenlernen sind gemischt und stimmen weder mit den Testergebnissen, noch mit den Lehrererwartungen überein.

Die verbleibenden SchülerInnen, die von den Lehrerinnen eher überschätzt werden, werden von ihnen als talentiert bis sehr talentiert betrachtet. EinE der SchülerInnen hätte Schwierigkeiten beim Lernen, aber wäre im Unterricht gut; die/der andere hätte hingegen überhaupt keine Probleme, wäre im Unterricht aber dennoch mittelmäßig. Im Unterschied zu den anderen SchülerInnen haben die Lehrerinnen jedoch den Eindruck, dass sie nicht so aktiv am Unterricht teilnehmen würden, obwohl sie sehr offene Persönlichkeiten wären und dass sie auch weniger von ihrem Unterricht profitieren würden. Zusammenfassen lässt sich, dass es sich um SchülerInnen handelt, die zwar als talentiert betrachtet werden, bei denen aber das Verhalten und die eigene Wirksamkeit des Unterrichts von den Lehrerinnen als weniger positiv empfunden werden. Bei diesen beiden SchülerInnen überschätzen die Lehrerinnen die Fähigkeiten im Hören, was womöglich mit der Annahme zusammenhängt, dafür müsse man nicht lernen. Sie überschätzen die SchülerInnen allerdings nicht systematisch, denn es existieren auch Bereiche, in denen sie sie unterschätzen. Abgesehen davon zeigen diese SchülerInnen wenige Gemeinsamkeiten. Auch im Vergleich der Selbsteinschätzung gibt es große Unterschiede.

Die beschreibende statistische Analyse des Vergleichs von Lehrererwartungen bezüglich des Talents zum Fremdsprachenlernen und den Ergebnissen der SchülerInnen in Sprachtalentstests lieferte aufschlussreiche Informationen bezüglich der Tendenzen, die LehrerInnen in Richtung Unterschätzung der SchülerInnen zu haben scheinen. Allerdings ermöglicht ein statistisches Verfahren keine genaueren Einblicke. Daher wurde ein genauerer Blick auf Fälle der Unter-, sowie der Überschätzung geworfen und dabei Angaben der Lehrerinnen zu ihren Erwartungen der Ergebnisse der SchülerInnen in Sprachtalentstests mit Angaben der LehrerInnen bezüglich der Erwartungen zur allgemeinen schulischen Leistungsfähigkeit, aber auch zum Verhalten der SchülerInnen im Unterricht miteinander in Verbindung gesetzt.

3. Einschränkungen des Studiendesigns und Ausblick

Ob nun geringere oder höhere Erwartungen mit den entsprechenden Leistungen in Sprachtalentstests einhergehen, ist nicht leicht zu beantworten. Die Ergebnisse der Studie sind aus verschiedenen Gründen mit Einschränkungen zu verstehen. Zuerst ist die Anzahl der getesteten SchülerInnen und der teilnehmenden Lehrkräfte relativ gering um generalisierbare Aussagen zu treffen. Außerdem machen die unausgeglichene Gruppengrößen der beiden Lehrerinnen die Ergebnisse auch miteinander schwer vergleichbar. Desweiteren sollten auch andere Einschränkungen vor einer Verallgemeinerung nicht außer Acht gelassen werden. Es fällt auf, dass die Ergebnisse der verschiedenen Schulklassen sehr unterschiedlich sind, was auf verschiedene Gründe zurückzuführen sein kann, die für die Interpretation von Bedeutung sein könnten und auch in diese als Einflussfaktoren miteinbezogen werden sollten. Einige dieser Gründe konnten wie folgt identifiziert werden.

Die beiden Schulen unterscheiden sich in mehreren Eigenschaften. Die erste Schule ist ein Gymnasium mit Französisch als Langform (also über 6 Jahre), wobei die SchülerInnen zum Testzeitpunkt bereits in ihrem 5. Lernjahr Französisch und in ihrem 7. Lernjahr Englisch waren. Außerdem lernen die SchülerInnen noch eine dritte Fremdsprache (Latein). Die SchülerInnen treten aus der Unterstufe des Gymnasiums direkt in die Oberstufe derselben Schule über und haben somit meist alle denselben schulischen Hintergrund. Die zweite Schule ist ein Oberstufenrealgymnasium, was bedeutet, dass die SchülerInnen aus verschiedensten Schultypen der Sekundarstufe I dorthin übertreten können. Die Schule wird auch von SchülerInnen aus fernen Regionen wegen ihrer Schwerpunkte aufgesucht. Die SchülerInnen werden allerdings teilweise noch nicht so lange in einer zweiten lebenden Fremdsprache unterrichtet und müssen auch nicht zwingend weitere Fremdsprache, abgesehen von der Englisch als erste lebende Fremdsprache, erlernen.

Erfahrung im Fremdsprachenlernen bedingt durch die Lang-/Kurzform der zweiten lebenden Fremdsprache Französisch und die Anzahl der gelernten Sprachen, könnten also zu unterschiedlichen Ergebnissen zwischen den Lerngruppen geführt haben. Es macht den Eindruck, dass man mit mehr Erfahrung im Fremdsprachenlernen auch die Sprachtalentstests besser bewältigen kann und höhere Ergebnisse erzielt.

Auch Disziplin bzw. Gruppendynamik ist ein Einflussfaktor, der zu einer unterschiedlich erfolgreichen Durchführung der Sprachtalentstests geführt haben könnte. Wie Louise auch in den Fragebögen andeutete, gibt es in der Französischgruppe der 7. Klasse niemals

Disziplinprobleme. Die Gruppe ist sogar, wenn alle Schülerinnen anwesend sind, sehr klein und besteht ausschließlich aus gleichhaltigen Mädchen, denen es wichtig zu sein scheint, als reif und erwachsen gesehen zu werden und die sich aus diesem Grund dementsprechend verhalten. Die Mädchen hörten während der Testung alle aufmerksam zu, führten die Tests mit wenigen Schwierigkeiten durch und fragten nach, wenn es Probleme gab. Sie wiesen sich gegenseitig ruhig darauf hin, wenn sie noch nicht fertig waren und verhielten sich insgesamt sehr ruhig. Auch die Testergebnisse wurden nicht lautstark verglichen, obwohl doch einige der Schülerinnen ihre Ergebnisse dem Rest der Gruppe leise mitteilten.

Klassen B-D hingegen sind zahlenmäßig weit größer (auch wenn am Tag des Tests nicht alle SchülerInnen anwesend waren), durchmischt (z.B. 8 Mädchen und 3 Burschen der 6. Klasse) und unterscheiden sich natürlich auch im Alter (6. Klasse im Schnitt 16 Jahre; 7. Klasse 17 Jahre).

Als Beispiel für die Unterschiede zwischen den getesteten Lerngruppen dient die Gruppe C. Die Gruppe präsentierte sich insgesamt sehr viel lebhafter (beispielsweise spielten sich die SchülerInnen während der Tests gegenseitig Streiche) und schienen teilweise weniger aufmerksam zuzuhören. Unverständnis und Schwierigkeiten taten sie lautstark kund und auch ihre Testergebnisse riefen manche hörbar und wiederholt in den Raum, woraufhin andere KollegInnen wiederum ihre Ergebnisse zurückriefen. Natürlich sollen hier nicht alle SchülerInnen in einen Topf geworfen werden, denn während es sehr aufgeweckte SchülerInnen in der Gruppe gab, waren auch einige von ihnen sehr ruhig, wodurch wiederum möglicherweise deren Unverständnis der Arbeitsaufträge unbemerkt blieb. Doch insgesamt lief die Testung in dieser Gruppe mit mehr Störungen ab. Auch war es in dieser Gruppe nicht möglich, alle Testteile vollständig und bis zum Ende durchzuführen, wodurch keine Ergebnisse für den Grammatikteil gewonnen werden konnten. Insgesamt kann bei Klasse C geschlussfolgert werden, dass die Anweisungen und Aufträge ihnen weniger klar gewesen sein könnten und deshalb ihre Resultate in den Tests generell weniger hoch gewesen sein könnten.

Ein weiterer Faktor, der den Erfolg im Test zum klassischen Vokabellernen zu beeinflussen scheint ist Mut bzw. Extrovertiertheit. Bei der Auswertung fiel auf, dass manche SchülerInnen überhaupt nur versuchen zu antworten, wenn sie die Antwort kennen, um nicht daneben zu liegen und sonst gar keine Antwort geben, was ihre Chancen, richtig zu liegen, senkt. Dadurch unterscheiden sich ihre Ergebnisse im Papiertest dieser SchülerInnen auch von jenen SchülerInnen, die mutiger sind und es wagen, einfach zu raten. Bei Nachfrage wurden die SchülerInnen während des Tests darauf hingewiesen, dass sie auch bei Unsicherheit eine

Antwort ankreuzen sollten. Der LLAMA Test lässt eine solche Nicht-Beantwortung von Fragen nicht zu.

Zuletzt sind unterschieden sich auch die Uhrzeit und das Zeitmanagement zum Zeitpunkt der Tests, die zu unterschiedlichen Umständen der Testdurchführung führten. Nicht alle Klassen wurden zugleich getestet. Die Schülerinnen der Klasse A führten die Tests am Anfang des Tages, gleich in der 1. Unterrichtsstunde durch und waren ausgeruht und ruhig, weil sie noch dem ganzen Tag entgegen sahen. Dennoch merkten die SchülerInnen später bei ihrer Lehrerin an, wie anstrengend die Tests für sie gewesen waren, weil sie sich die ganze Stunde lang durchgehend konzentrieren mussten. Im Gegensatz dazu führte beispielsweise Klasse C die Tests in der 5. Stunde durch, die für manche SchülerInnen bereits die letzte des Tages war. Dementsprechend fieberten diese SchülerInnen auch schon dem Stundenschluss entgegen und waren weniger konzentriert und unruhig. Außerdem ist nicht klar, wie anspruchsvoll die vorangegangenen Unterrichtsstunden gewesen waren, was zur Erschöpfung und folglich geringeren Konzentration der SchülerInnen geführt haben könnte. Auch die durchgeführten Tests werden von den SchülerInnen – wie oben angeführt – als fordernd empfunden.

Geht man jedoch von der Validität der Ergebnisse der Sprachtalentstests ohne Einschränkungen aus, so ist immer noch unklar, ob diese von den Lehrererwartungen beeinflusst sind, oder nicht. Was sich aber trotzdem ablesen lässt, ist, dass es zumindest zwei mögliche Einflussfaktoren gibt, nämlich die Erfahrung der Lehrerinnen im Unterrichten und die Anzahl der Jahre, die die Lehrerin die Gruppe bereits unterrichtet. Denn die Richtigkeit der Erwartungen der Lehrpersonen bezüglich des Sprachtalents der SchülerInnen scheint mit diesen beiden Werten zu steigen. Um dazu jedoch relativ sichere Aussagen machen zu können, bräuchte es einen weit größeren Umfang der Studie.

Eine interessante Beobachtung lässt sich aber dennoch machen. Nämlich kann die Erforschung von Erwartungseffekten im Unterricht immer der Bewusstmachung ihrer Auswirkungen dienen. Lehrpersonen sollten sich die Wirkung des eigenen Verhaltens und Handelns im Unterricht immer wieder bewusst machen und diese untersuchen. Auch generelle Einstellungen und Überzeugungen zum Fremdsprachenlernen hängen damit zusammen. Zum Beispiel fällt es leicht nachzuvollziehen, dass die Erwartungen zweier Lehrpersonen, die unterschiedliche Einstellungen zur Existenz und Wichtigkeit des Sprachtalents für den Erfolg der Lernenden haben, gegenüber den Leistungen der LernerInnen von Beginn an unterschiedlich sein werden.

Auch sollte weiter an den Effekten der Selbstwirksamkeit geforscht werden. Denn es ist hier nicht untersucht worden, ob die Selbstwahrnehmung der SchülerInnen eher den Lehrererwartungen entspricht, als die tatsächlichen Testergebnisse.

4. Conclusio

Lehrererwartungen und Talent sind zwei Faktoren, die den Lernerfolg von SchülerInnen maßgeblich beeinflussen. In der vorliegenden Studie wurde versucht die Frage zu beantworten, inwiefern sich die Erwartungen der Lehrkräfte zum Sprachtalent mit den Resultaten Fremdsprachenlernender in Sprachtalentstests decken. Dabei wurde auch gezeigt, dass individuelle Unterschiede zu unterschiedlichem Erfolg im Fremdsprachenlernen führen und dass dies insbesondere für die Faktoren Alter, Motivation, Einstellungen, Persönlichkeit, Intelligenz, kognitiver Stil und Sprachtalent gilt. Diese Einflussfaktoren werden zwar in der Vergangenheit oft unabhängig voneinander beobachtet, aber spielen natürlich zusammen und konstituieren, gemeinsam mit anderen Faktoren, den Grad des Erfolgs im Fremdsprachenlernen.

Dem Faktor Sprachtalent wird im Zusammenhang mit Erfolg im Erlernen einer Fremdsprache jedoch besondere Bedeutung beigemessen, da sich dessen Größe in Tests feststellen lässt und dessen Messung zur Diagnose von Schwierigkeiten und folglich zur Feststellung gezielter Fördermaßnahmen im Fremdsprachenlernen eingesetzt werden kann. Beispielsweise ist es möglich, Bereiche des Fremdsprachenlernen auszumachen, in denen Lernende Schwierigkeiten haben – darunter fallen nach der Definition des Sprachtalents von Carroll und Sapon (1959) phonemische Kodierung, grammatische Sensibilität, assoziatives Gedächtnis, induktive Sprachlernfähigkeit – um so das passende Fremdsprachenprogramm und die richtigen Methoden der Fremdsprachendidaktik anbieten zu können.

Ein weiterer Faktor, dessen Einfluss im Zuge der Recherche deutlich wurde ist aber die Muttersprache, da die Kenntnisse der Muttersprache einen bedeutsamen Einfluss auf das Fremdsprachenlernen und auf die Entwicklung des Sprachtalents zu haben scheinen. Manche Studien (z.B. Sparks, Ganschow und Pohlman 1989) konnten sogar einen Zusammenhang zwischen dem Talent zum Sprachenlernen und dem Vorhandensein von Sprachlernstörungen herstellen, die Lernende beim Erwerb aller Sprachen, der Muttersprache, sowie von Fremdsprachen, einzuschränken vermögen.

Unabhängig davon wurde auch gezeigt, dass besonders die individuellen Kapazitäten des Gedächtnisses, insbesondere des Arbeitsgedächtnisses, beim Erlernen von Sprachen einen großen Einfluss haben. Dieser Faktor wurde in zahlreichen Studien als für den Erfolg im Fremdsprachenlernen verantwortlicher Faktor identifiziert, vor allem aber in neurolinguistische Studien, die mit modernen bildgebenden Verfahren arbeiten.

Es waren besonders diese Verfahren, die in den vergangenen 15 Jahren klarere Einblicke in das Gehirn während sprachverarbeitender Prozesse erlaubten und daher auch in zahlreichen Studien zu bestimmten Bereichen des Sprachen- und Fremdsprachenlernens, wie zur Grammatik, zum Wortschatz oder zur Aussprache eingesetzt wurden und werden. Die Erkenntnisse, die im Zuge dessen bereits zu Tage gekommen sind, reichen von der Verortung von Zentren des Gehirns, die für bestimmte sprachliche Aufgaben zuständig sind über die Unterschiede, die in den Gehirnen mehr oder weniger sprachbegabter Menschen feststellbar sind. Die andauernde Faszination der ForscherInnen gerade zu diesem Aspekt brachte Ergebnissen hervor, die sich wie folgt zusammenfassen lassen: Sprachbegabung scheint auf Unterschiede auf zwei Ebenen zurückzuführen zu sein. Diese sind sowohl anatomischer (Zellstruktur, Anordnung und Lage von Zentren), als auch funktionaler (Aktivität, Vernetzung) Natur, und werden womöglich gleichermaßen zu einem unterschiedlich erfolgreichen Umgang mit Sprache betragen. In diesem Zusammenhang wurden auch das Talent zur Musik und sein Zusammenhang mit Sprache untersucht und es konnten Hinweise darauf gefunden werden, dass Übung das Talent für Sprache beeinflussen kann.

Nebst alledem führen externe Variablen, wie Lehrererwartungen zu unterschiedlichem Erfolg Lernender im Aufbau fremdsprachlicher Kompetenzen. Zahlreiche ForscherInnen haben das Phänomen der Erwartungseffekte bereits untersucht, darunter auch einige wenige zu den Effekten von Erwartungen der Lehrperson im Fremdsprachenunterricht. Oft konzentrierten sie sich dabei bisher auf die Gründe unterschiedlicher Erwartungen und weniger auf die Auswirkungen, aber in den Studien zu Auswirkungen hat sich dennoch gezeigt, dass Lehrererwartungen auch die kognitive Entwicklung beeinflussen können. Diese bahnbrechende Erkenntnis hat die weitere Erforschung von Lehrererwartungen in alle möglichen Richtungen ermutigt und in diese Schiene reiht sich auch die vorliegende Studie.

Es lässt sich festhalten, dass Erwartungen zumindest das Verhalten der Lehrenden gegenüber den Lernenden beeinflussen und dies wiederum die Leistungen der Lernenden. Auch emotio-

nale Faktoren scheinen in diesem Zusammenhang eine Rolle zu spielen und folglich mit kognitiven Einflussfaktoren zusammenzuhängen. Dies war der Forschungsstand, der den Ausgangspunkt für die vorliegende Studie bildete.

Um Antworten auf die eingangs erwähnte Forschungsfrage zu finden, kamen unterschiedliche Mittel zum Einsatz. Zuerst waren Sprachtalentstests Teil der Untersuchung. Zur Feststellung der Größe des Sprachtalents stehen verschiedene Instrumente zur Verfügung, die zur Prognose des Erfolgs bzw. von Schwierigkeiten im Erlernen einer Fremdsprache eingesetzt werden können. Unter anderem kommen dafür Carrolls und Sapons (1959) Modern Language Aptitude Test (MLAT) und dessen Weiterentwicklung, die LLAMA-Testbatterie (Meara 2005) zum Einsatz. Für die vorliegende empirische Studie wurde das Sprachtalent Fremdsprachenlernender in mehreren Französisch-als-zweite-lebende-Fremdsprache-Gruppen unterschiedlicher Lernniveaus mit Hilfe der LLAMA-Testbatterie festgestellt.

Doch auch nach der Feststellung der Ausprägung des Sprachtalents in bestimmten Bereichen, scheint dieses nicht in Stein gemeißelt. Daher wurden die Ergebnisse der Tests mit den Erwartungen der Lehrerinnen verglichen, um festzustellen, ob und in welchem Ausmaß Lehrererwartungen mit dem Sprachtalent Fremdsprachenlernender übereinstimmen oder abweichen. Dafür wurden die Lehrerinnen gebeten, für einige ihrer SchülerInnen ihre Einschätzungen zum Sprachtalent in bestimmten Bereichen des Fremdsprachenlernens abzugeben und mit den Ergebnissen derselben SchülerInnen in Sprachtalentstests verglichen. Außerdem wurden die Einstellungen der Lehrerinnen zum Fremdsprachenlernen und zum Sprachtalent in Befragungen erhoben und auch diese mit ihren Erwartungen gegenüber den SchülerInnen verglichen.

In der statistischen Analyse der Ergebnisse und Antworten stellte sich heraus, dass die Erwartungen der Lehrerinnen bezüglich der Größe des Sprachtalents ihrer SchülerInnen zu einem großen Anteil (etwa ein Drittel) mit den tatsächlichen Resultaten übereinstimmen, dass dieser Wert allerdings je nach Lerngruppe unterschiedlich ist und mit der Anzahl der Jahre, die die Lehrpersonen die LernerInnen bereits kennt, steigt. Außerdem scheint eine geringfügig Unterschätzung der LernerInnen generell zu überwiegen, doch dies ist abhängig vom betrachteten Bereich (eher Unterschätzung in den Bereichen der Grammatik und Rechtschreibung, aber eher Überschätzung im Hören und Vokabellernen). Die statistische Analyse eignet sich aber eher zum Vergleich zwischen Erwartungen und Ergebnissen auf Gruppenniveau. Ergänzend wurden auch einzelne SchülerInnenleistungen mit den Angaben der Lehrpersonen zum Talent und zum

schulischen Leistungsvermögen allgemein verglichen und lieferten interessante Einsichten bezüglich der Erwartungen der Lehrerinnen.

5. Résumé français

5.1 Les attentes des professeurs et le talent pour les langues – une étude empirique

On observe souvent que réussir à apprendre des langues étrangères semble avoir des limites individuelles comme si cela était déterminé par certains facteurs. Parmi ces facteurs se trouvent l'âge des apprenants au début de l'apprentissage, la motivation, l'attitude vis-à-vis la langue apprise, la personnalité, l'intelligence, le style cognitif et le talent pour les langues. Ainsi, peu d'études se sont interrogées sur la manière avec laquelle le talent se développe et par quels déterminants il est influencé. Certaines études étaient en mesure de révéler que les connaissances de la langue maternelle contribuent au développement d'un don plus ou moins prononcé. D'autres parlent de dysfonctionnement de la capacité langagière en cas de difficulté à apprendre des langues. On ne sait donc pas encore si l'aptitude aux langues étrangères est plutôt innée ou acquise.

Même si le phénomène semble se concentrer sur les régions anglophones, certains chercheurs considèrent le don pour les langues comme un des facteurs internes les plus importants dans l'apprentissage des langues étrangères. Cependant il existe également des facteurs externes, comme les attentes des professeurs, qui déterminent le degré de réussite. Les attentes des professeurs et l'aptitude aux langues sont donc deux facteurs qui contribuent aux succès des élèves dans l'apprentissage des langues étrangères. Dans cette optique, cette étude essaie de reconstruire la relation entre un facteur externe – les attentes des enseignants – et le talent aux langues. Elle entend ainsi répondre aux attentes des chercheurs : réaliser des études plus spécifiques des effets et des répercussions des attentes des enseignants sur l'apprentissage.

Ce mémoire examine les attentes des professeurs concernant l'aptitude aux langues des apprenants pour répondre à la question de savoir « À quel degré est-ce que se chevauchent les résultats des apprenants aux tests d'aptitude aux langues étrangères avec les attentes des enseignants concernant ce talent pour l'apprentissage des langues ? ».

5.2 État de la recherche

Définition du talent aux langues étrangères

Dans cette étude, la définition du talent aux langues adoptée est celle des fondateurs du test d'aptitude aux langues le plus populaire, le MLAT, Stanley Sapon et John B. Carroll (1959). Il s'agit donc d'une capacité prédisposée d'apprendre des langues étrangères consciemment et volontairement. Cette capacité diffère entre les individus, ce qui facilite ou freine l'apprentissage rapide et aisé des langues, indépendamment de la motivation ou de l'intérêt de l'apprenant pour la langue concernée (Carroll 1981 : 83ff). Pour Carroll (1981 : 86), le talent aux langues est relativement stable et semble rester fixe pour une période plutôt longue mais il n'exclue toutefois pas la possibilité pour le talent d'être changé ou influencé. On peut ainsi comparer ce talent à l'intelligence, qui est également fixe, sans en inférer que ces deux facteurs ont une relation quelconque entre eux (p.ex. : Gardner et Lambert 1965). En outre, Carroll et Sapon (1959) acceptent que d'autres facteurs déterminent également le succès dans l'apprentissage des langues, et que ce ne soit pas le talent seul.

Une observation généralement faite est que l'aptitude pour l'apprentissage des langues étrangères n'est souvent pas la même dans tous les domaines de la langue. Carroll et Sapon (1959) aussi l'ont observé et en offrent une explication. Ils déterminent ainsi les différentes composantes du talent aux langues. Le talent se compose de quatre parties dans les domaines de la phonologie, de l'analyse de structures et de la mémoire (Skehan 2002 : 71) dans lesquelles un individu peut être plus ou moins doué.

Ces composants sont d'après Carroll et Sapon (1959, cité dans Skehan 2002 : 71ff):

- La capacité de coder des phonèmes (« phonemic coding ability ») qui est une capacité de traiter systématiquement les sons d'une langue et de les coder en symboles graphiques
- La sensibilité grammaticale (« grammatical sensitivity »), donc la capacité d'identifier le rôle des mots dans une phrase
- La mémoire associative (« associative memory ») qui consiste en la capacité d'établir, dans notre mémoire, des relations entre les informations linguistiques
- L'aptitude à l'apprentissage inductif des règles de la langue (« inductive language learning ability »), ou la capacité de déduire des règles des informations linguistiques afin de les utiliser indépendamment dans la construction de nouvelles phrases

Même s'il existe d'autres approches pour décrire ou définir le talent aux langues étrangères, celle de Carroll et Sapon (1959), malgré son ancienneté, reste toujours celle avec la plus grande influence dans le champ de recherche (Dörnyei & Skehan 2005 : 591).

Skehan (1998) offre une vue alternative sur le talent aux langues. Pour lui, il y a trois composants (qu'on peut facilement comparer à celles de Carroll et Sapon 1959), une pour le codage phonologique, une pour l'analyse de la langue et la déduction des règles et la dernière qui est la mémoire. Skehan (2002) met ces trois composants en relations avec les étapes dans l'apprentissage d'une langue étrangère : dans la première étape, il s'agit de gagner des aperçus sur la structure de la langue et on a besoin de tous les trois composants ; dans la deuxième étape, il s'agit de reconnaître des régularités dans la langue et on se sert du composant analytique ; après, les apprenants acquièrent la capacité de contrôler les structures ce qui fonctionne en utilisant l'aptitude à la déduction de règles et le traitement des informations langagières ; finalement, dans la dernière étape, l'apprenant s'approprie les règles de la langue et le système de la langue étrangère fonctionne de manière égale à celui de la langue maternelle. Dans cette étape la composante de la mémoire représente la partie la plus importante.

La mémoire

La mémoire est une composante particulièrement importante pour l'apprentissage de la langue. Dans des études plus récentes, il a même été avancé que la mémoire de travail ne constitue pas seulement un élément important, à côté du talent, mais est une partie intrinsèque du talent à l'apprentissage des langues étrangères (Miyake & Friedmann 1998, cité dans Kormos 2013 : 135).

Le modèle de Baddeley et Hitch (1974) pour expliquer la structure et le fonctionnement de la mémoire du travail est reconnu dans le milieu de la recherche et les études s'y réfèrent habituellement. Dans ce modèle, la mémoire de travail est

« un système de maintien temporaire et de manipulation de l'information nécessaire à la réalisation de tâches cognitives complexes liées à l'apprentissage, le raisonnement et la compréhension du langage. » (Delage & Frauenfelder 2012 : 1556)

Elle se compose de plusieurs parties qui travaillent ensemble pour le traitement des informations langagières. Ces parties sont la *boucle phonologique*, le *calepin visuo-spatial* et le *buffer épisodique* qui sont tous soumis à l'*administrateur central* (Delage & Frauenfelder 2012 : 1556).

Parmi les facteurs individuels qui influencent le succès des apprenants dans l'apprentissage d'une langue étrangère, le talent joue un rôle exceptionnel étant un facteur qu'on peut mesurer à l'aide de tests spécifiques. Les résultats de ces tests et la connaissance de certains domaines de l'apprentissage des langues étrangères plus ou moins forts des apprenants peuvent être utilisés pour le diagnostic des difficultés et l'identification des domaines de soutien.

La base neurologique du talent aux langues

La question de savoir pourquoi l'aptitude de certaines personnes est plus prononcée que celle d'autres a préoccupé grand nombre de chercheurs. Pendant les dernières décennies, la technologie moderne a permis d'entreprendre des investigations de plus en plus précises du cerveau. En particulier, les méthodes d'imagerie comme l'imagerie par résonance magnétique et la tomographie par émission de positrons sont utilisées dans grand nombre d'études neurolinguistiques afin d'examiner les activités encéphaliques pendant le traitement de la langue et des tâches langagières. Dans ce but, les chercheurs ont trouvé des centres encéphaliques spécialisés pour des domaines langagiers spécifiques. Ces études se sont centrées sur ces domaines pour identifier des différences entre des personnes différemment douées.

Pour l'apprentissage de la grammaire, on a trouvé que les apprenants qui réussissent le mieux ont un volume élargi de matière grise dans la région du cerveau qui est également chargée des tâches grammaticales (Nauchi & Sakai 2009: 3629ff). De plus, l'activité dans certaines régions du cerveau de meilleurs apprenants était différente.

Pour la prononciation, des études ont montré que l'activité encéphalique avait aussi son influence dans un contexte d'aptitude aux langues : ceux qui sont moins doués semblent avoir un plus grand effort dans le traitement de la langue étrangère et montrent donc une activité plus grande dans le cerveau (Reiterer et al. 2011 : 9). En outre, la matière grise dans des régions spécifiques responsables du traitement de la langue était élevée dans des apprenants plus doués (Reiterer et al. 2011 : 11).

Pour le vocabulaire aussi, la différence de matière grise semble expliquer les écarts entre des apprenants plus ou moins doués : la densité des cellules a été révélée comme plus grande pour les apprenants avec de plus grandes connaissances du vocabulaire (Mechelli et al. 2004: 757). Dans un second temps, il a été montré aussi qu'une meilleure connexion entre deux régions encéphaliques existait chez les apprenants les plus rapides dans l'apprentissage du vocabulaire (Xiang et al. 2012 : 123f).

Les résultats de bon nombre d'études sont donc en partie contradictoires et la question de savoir d'où venaient les différences entre les apprenants plus ou moins doués n'a pas encore été résolue. Est-ce la nature ou l'expérience et l'entraînement ? Des indices montrent que l'entraînement change le cerveau. Comme Lee et al. (2007 : 1188f) le démontrent pour le vocabulaire, d'autres en trouvent de la preuve dans le domaine de la prononciation.

Une étude a montré que l'entraînement vocal avait des répercussions dans une amélioration de la prononciation des langues étrangères (Christiner & Reiterer 2013: 8). Cet exemple nous sert donc à expliquer l'importance de l'exercice pour la prononciation, mais lie aussi l'aptitude aux langues étrangères à la musicalité.

Pour résumer, il existe des différences encéphaliques à deux niveaux, au niveau de la structure et au niveau de la fonction des régions encéphaliques. Ces différences se manifestent dans la structure cellulaire, l'emplacement et l'arrangement des cellules ou des régions du cerveau mais aussi dans la qualité de l'interconnexion des hémisphères et la connexion entre les régions encéphaliques responsables de différents domaines langagiers. En outre, l'activité dans certaines régions du cerveau ainsi que la densité de la matière grise et le volume de la matière blanche dans des régions spécifiquement chargées de certaines tâches langagières diffèrent chez des individus plus ou moins doués. Malheureusement, toutes ces études n'ont pas été en mesure d'offrir des explications sur les raisons de ces différences. Jusque-là, le talent semble être autant influencé par l'héritage et les gènes que par les expériences et l'apprentissage ou l'acquisition.

Au-delà de l'influence des variables internes, comme l'aptitude aux langues, sur la performance des apprenants de langues étrangères, on doit mentionner la possibilité des influences externes sur le succès dans l'apprentissage. Les attentes des enseignants tombent sous cette catégorie de facteurs externes.

Les attentes des enseignants et le talent aux langues

De façon générale, les attentes ont une grande influence sur la vie quotidienne. Il a même été démontré que nos attentes peuvent déterminer le dénouement des situations quotidiennes comme des prophéties autoréalisatrices (Ludwig 1991). Ce qui peut sembler très hypothétique ou même improbable s'est pourtant produit plusieurs fois même dans le contexte scolaire. Les effets des attentes des enseignants et leurs répercussions sur les performances scolaires des élèves, ainsi que sur leur développement cognitif, ont été analysés dans la fameuse étude de Rosenthal et Jacobson (1974) dénommée *Pygmalion*. L'étude a été copiée et imitée sous des

conditions différentes. Cependant, il y a encore peu d'études sur les effets des attentes dans les cours de langues. Celles déjà présentes se concentrent souvent sur les raisons de celles-ci. L'origine, la langue maternelle et les attitudes des professeurs vis-à-vis de l'intelligence des élèves expliquent ces différentes attentes. En outre, les attitudes et croyances des enseignants concernant le fonctionnement de l'apprentissage des langues étrangères influencent aussi leurs attentes.

Pour les cours des langues étrangères, il a été observé que les effets des attentes sont plus importants envers un groupe que vis-à-vis d'individus. Les professeurs ont tendance à développer des « expectations » de ce que les apprenants sont en mesure de faire et il a été démontré que - d'après les résultats des apprenants dans les épreuves standardisées - ces expectations se réalisent comme des prophéties autoréalisatrices à la fin du cours (Li & Rubie-Davies 2016). Comme les attentes des professeurs semblent être relativement stables, les chercheurs les classent dans trois catégories : professeurs qui ont tendance à avoir des attentes trop hautes, ceux qui attendent plutôt des performances médiocres et ceux qui ont tendance de s'attendre à beaucoup moins que ce que les apprenants peuvent en réalité réaliser. Une étude qui a montré que des attentes plus hautes ont des effets positifs dans l'enseignement des langues étrangères mérite d'être mise en relief. Ketsman (2012) a observé et interviewé deux enseignantes dont les apprenantes en espagnol langue étrangère ont eu des résultats excellents. Après l'analyse des attentes des enseignantes, Ketsman (2012) a tiré la conclusion que leurs expectations particulièrement hautes menaient aux bons résultats.

Dans l'étude de Ketsman (2012), une explication alternative des performances des apprenants est liée aux facteurs affectifs. L'atmosphère dans la classe des enseignantes dans l'étude était toujours très positive. C'est un fait que bon nombre d'autres chercheurs ont indiqué comme facteur d'influence sur les performances des apprenants d'une langue étrangère. Il y a même des indices qui expliquent l'influence des émotions positives sur le développement du talent aux langues. Sparks et al. (2004 : 276) explique que des bonnes connaissances de la langue maternelle entraînent des attitudes positives vis-à-vis l'apprentissage des langues en général et ces émotions positives mènent à un plus grand talent pour les langues.

La question de savoir si et comment les attentes des enseignants et l'aptitude aux langues étrangères interagissent reste en suspens. Cette étude essaie alors d'apporter une contribution à ce sujet.

5.3 Méthodes

Pour déceler comment les attentes des enseignants ont un effet sur le talent aux langues des apprenants, deux méthodes ont été mises en place : premièrement, des élèves ont fait des tests d'aptitude aux langues pour comparer leurs résultats aux attentes des professeurs relevés dans des interrogations et une interview.

Tests d'aptitude aux langues étrangères

Il existe un bon nombre de tests d'aptitude aux langues étrangères. En premier, il faut mentionner le Modern Language Aptitude Test (MLAT) de John B. Carroll et Stanley Sapon. Ce test est composé de cinq parties qui examinent l'un après l'autre les composants du talent aux langues défini par Carroll et Sapon (1959). Les deux premières parties testent la capacité d'attribuer des symboles aux sons et chiffres d'une langue, dans la troisième, il faut identifier le sens d'un mot écrit autrement que d'habitude, la quatrième teste la capacité d'identifier le rôle des mots dans une phrase et la cinquième examine la capacité de mémoriser du vocabulaire en peu de temps. Même s'il manque une partie qui examine la capacité à apprendre de façon inductive des règles, le MLAT est considéré comme un test valide qui offre des résultats fiables sur l'aptitude à apprendre. Le désavantage du MLAT est que l'institut qui est propriétaire du test ne le vend pas aux particuliers. Pour de petites études, il faut donc chercher d'autres alternatives.

Le Primsleur Language Aptitude Battery (PLAB), développé par Dr. Paul Primsleur en 1966, est une alternative pour tester l'aptitude aux langues. Le PLAB se concentre sur l'observation du talent chez les adolescents pour identifier des domaines de difficultés. Ce test repose cependant sur une autre définition de la disposition linguistique dans laquelle l'intérêt, les expériences, la motivation, les aptitudes auditives et même l'intelligence verbale jouent un rôle (Stansfield 1988).

Comme le PLAB, le CANAL-F Test (Grigorenko et al. 2000) utilise également sa propre définition du talent pour parler une langue. Dans la théorie correspondante qui date seulement de 2000, le talent linguistique ressemble plutôt aux tâches d'acquisition de savoir. Le test a été développé pour vérifier la validité de la théorie de base – la « cognitive ability for novelty in acquisition of language theory ». Dans cette conception du talent, il n'est pas fixe parce qu'on reconnaît aussi les expériences des apprenants dans l'apprentissage des langues comme influençant réciproquement la faculté à apprendre, c'est-à-dire le « talent ».

Basé sur la définition du talent linguistique de John B. Carroll et Stanley Sapon (1959), Paul Meara a développé en 2005 le LLAMA test d'aptitude aux langues étrangères. Ce test examine les composants du talent aux langues de Carroll et Sapon (1959) dans des différentes parties. Le plus grand avantage du LLAMA est le fait que le test est indépendant de la langue maternelle des apprenants parce qu'il les confronte uniquement à des images. Le test est gratuit et libre d'utilisation, se fait sur ordinateur et dure moins d'une heure. Il est donc le plus pratique à être utilisé pour de petites études et investigations. Seul désavantage, le test n'a pas encore été validé ou standardisé, chaque chercheur qui l'utilise contribue donc à sa validation.

Dans la présente étude, le LLAMA test d'aptitude aux langues étrangères a été utilisé. Il est constitué de quatre parties qui testent l'apprentissage de mots d'une langue étrangère (LLAMA_B), la reconnaissance de sons et syllabes d'une langue étrangère (LLAMA_D), la correspondance des sons et phonèmes avec des symboles graphiques (LLAMA_E) et la capacité de déduire des règles grammaticales (LLAMA_F). En addition, un test d'apprentissage de vocabulaire classique (basé sur la forme du MLAT V de Carroll et Sapon 1959, alors une liste de 24 mots mono- ou dissyllabiques) a été utilisé pour produire des résultats supplémentaires sur la capacité des élèves à apprendre des mots.

Questionnaire et interview

Pour examiner les attentes des professeurs vis-à-vis de la disposition linguistique des apprenants, deux enseignantes de français langue étrangère ont été questionnées dans une interview et un questionnaire. Une série de questions a été développées dans le but de révéler les attentes, les attitudes et les idées des enseignants de l'enseignement et de l'apprentissage du français et d'autres langues étrangères. Les questions et énoncés dans les questionnaires ont été formulés de telle façon qu'avec les réponses des enseignantes et les informations sur le talent à apprendre des langues des apprenants, il soit possible de répondre à la question de recherche. Les questions sont basées également sur les présuppositions de l'auteur envers le sujet et des études semblables (p.ex. : Ketsman 2012, Sparks & Ganschow 2004). Les enseignantes ont été priées d'indiquer combien de points une partie des apprenants ayant effectué le test recevront dans ses différentes parties. En outre, elles ont fait des remarques sur le talent linguistique de ces apprenants, leurs points forts et leurs faiblesses, comme leur comportement en classe. Les réponses ont été comparées avec les résultats des tests de ces apprenants.

Dans le questionnaire, les enseignantes ont dû indiquer leur consentement à des énoncés ou terminer des phrases pour déceler leurs attitudes, leurs croyances et leurs convictions de l'apprentissage des langues étrangères.

Les participant.es

Deux enseignantes de français comme langue étrangère ont participé à cette étude avec quatre groupes d'apprenants. Les deux participantes et tous les élèves ont obtenu un pseudonyme français pour protéger leurs identités.

La première professeure qui a participé à l'étude était Louise. Louise est professeur de français et d'anglais depuis 30 ans grâce à sa fascination pour les langues. Elle enseigne dans un lycée en Basse-Autriche. Elle se décrit comme systématique et résolue. Le plus important pour elle c'est l'ordre et le calme en classe. Elle juge son influence sur les performances des élèves ainsi que son influence sur la motivation des élèves comme haute. Elle croit que l'intérêt, la curiosité et la motivation des élèves sont plus importants pour le succès dans l'apprentissage que l'aptitude aux langues. Même si elle est d'accord avec le fait que les élèves ne peuvent pas tous atteindre le même niveau en langues, elle ne pense pas qu'un élève estimé comme manquant de talent ne puisse pas bien parler une langue étrangère. Elle trouve qu'on peut tôt juger si un apprenant aura du succès dans les langues ; que les apprenants qui apprennent une langue facilement, auront la même aisance dans l'apprentissage d'autres langues. En outre, elle croit que les apprenants sont toujours en mesure de s'améliorer et qu'il faudrait les y pousser. Cependant, elle ne croit pas à l'influence positive d'avoir de trop hautes attentes pour améliorer les performances des élèves.

La deuxième participante est Mathilde, professeur de français et de sport, qui enseigne depuis quatre ans dans une école secondaire de formation générale en Basse-Autriche. Mathilde est bilingue et se considère comme accompagnante des apprenants dans la découverte de la langue. Elle juge la joie comme plus important dans l'apprentissage et veut que ses cours soient actifs et vifs et que les élèves parlent français. Pour Mathilde, le talent pour les langues étrangères occupe une place signifiante pour le succès dans l'apprentissage des langues. Cependant, même si elle croit que les apprenants surdoués peuvent sans problèmes devenir parfaits en langues, elle admet que les apprenants moins doués aussi peuvent atteindre des niveaux satisfaisants en étudiant et en s'entraînant activement. Dans ce contexte, il est notable qu'elle ne croit pas qu'on

puisse juger tôt si des élèves vont réussir ou non. Un autre facteur qu'elle estime comme important est la motivation sur laquelle son influence n'est – d'après elle - pas très grande. Elle ne croit pas que sa personne et ses attentes aient une grande influence sur les performances des élèves. En outre, elle doute que les attentes élevées des professeurs entraînent des performances de plus hauts niveaux et qu'il faille exiger un peu plus des élèves pour qu'ils apprennent mieux.

Ces informations sur les enseignantes sont tirées des interviews et questionnaires. Un groupe d'apprenants de français langue étrangère de Louise et trois groupes de Mathilde ont effectué des tests d'aptitude aux langues dont les résultats sont décrits dans le chapitre suivant.

5.4 Résultats des tests

Après avoir obtenu la permission écrite des parents, de l'école et de l'inspecteur de l'enseignement, 47 élèves de deux différentes écoles et quatre différents groupes (Classe A-D) ont effectué les tests. Les groupes variaient d'âge et de niveau de langue et appartenaient à deux enseignantes de français langue étrangère.

La classe A est la 7^e classe d'un lycée. Louise y enseigne depuis un an. Le groupe est composé d'onze élèves qui apprennent le français depuis 5 ans et dont neuf filles ont accompli le test d'aptitude aux langues. Dans les différentes parties du test, le groupe a atteint des résultats dans les catégories 'moyens', 'au-dessus de la moyenne' et 'bon'. En particulier, les résultats du test de l'apprentissage du vocabulaire et de grammaire étaient marquants.

Les classes B, C et D sont des groupes de français instruits par Mathilde. Il s'agit de classes de 5^e, 6^e et 7^e, apprenant le français depuis un à trois ans. L'école est une école secondaire, les apprenants ont donc des expériences différentes dans l'apprentissage de langues étrangères quand ils y entrent. La 5^e (Classe B) de Mathilde est composée de 19 élèves dont 14 ont été testés. La plupart des apprenants ont commencé leur apprentissage du français avec Mathilde au début de l'année scolaire. Le groupe avait des résultats moyens dans toutes les parties du test. Le deuxième groupe de Mathilde (Classe C) est une 6^e classe qui apprend le français depuis deux ans. Le groupe consiste de 18 élèves mais seulement onze ont effectué le test d'aptitude. Leurs résultats rangeaient entre moyen et bon dans les trois parties du test qu'ils étaient en mesure d'accomplir. Le dernier test n'a pas été fini, ce qui empêchait l'interprétation des résultats. Le dernier groupe est une 7^e classe aussi, enseignée par Mathilde. Les 13 élèves apprennent

le français depuis trois ans avec Mathilde. Le groupe a atteint des résultats entre la moyenne et au-dessus de la moyenne.

Les deux enseignantes étaient questionnées sur les résultats d'une partie des élèves. Plus précisément, les questions sur leurs attentes concernant l'aptitude à l'apprentissage des langues concernaient cinq élèves de chaque groupe choisis par hasard. Les enseignantes prédisaient le nombre de points qu'elles attendaient de ces étudiants dans les parties vocabulaire, écoute, orthographe et grammaire. Les points étaient convertis en notes avant d'être comparés avec les points que ces apprenants avaient dans les tests. Les points que Louise accordait à ses élèves étaient corrects dans 37,5% des cas. Pour le vocabulaire, ce quota s'élevait à 50% et à 40% pour le vocabulaire et l'orthographe.

Les résultats de Mathilde sont ainsi plus pertinents et précis parce que le nombre d'étudiants sur lesquels la professeure a été questionnée était trois fois supérieur au nombre d'élèves de Louise. Pour la classe B, les réponses de Mathilde étaient correctes dans 22,5% des cas pour ses 15 élèves. Ses attentes sur l'écoute et l'orthographe correspondent aux résultats dans 40% des cas et dans 10% des cas pour le vocabulaire. Elle ne juge correctement aucun des élèves en grammaire. Pour la classe C, les résultats sont semblables. Seulement Mathilde n'a donné aucun chiffre correct pour l'orthographe et elle a raison dans 40% des cas concernant le vocabulaire et l'écoute. En somme, les chiffres qu'elle donne pour ce groupe sont corrects dans 26,7% des cas. Finalement, les prédictions de Mathilde sont correctes dans 40% des élèves de la classe D. Pour l'écoute elle juge les élèves corrects dans 80% des cas ; pour l'orthographe, 40% et pour le vocabulaire et la grammaire, ses élèves sont correctement jugés dans 20% des cas.

Les enseignantes surestiment ou sous-estiment-elles le talent des apprenants ? Le résultat de cette analyse est que les deux tendent en général à sous-estimer les élèves mais que cela dépend aussi du domaine d'apprentissage concerné. Pour l'écoute, par exemple, les deux surestiment plutôt les apprenants. Cela est particulièrement vrai pour Mathilde qui pense que pratiquement tous ses élèves sont capables d'atteindre de meilleurs résultats qu'ils peuvent en réalité avoir. Pour Louise, ce taux est moins élevé parce qu'elle sous-estime autant d'élèves qu'elle surestime. Pour le vocabulaire aussi, les enseignantes surestiment globalement les élèves quand elles ne sont pas correctes. Dans ce domaine, Louise s'attendait à des résultats légèrement plus élevés pour quasiment tous les élèves, manquant le nombre de points corrects de peu. Mathilde aussi surestime bon nombre d'élèves même si cela arrive proportionnellement moins que Louise. Mathilde sous-estime aussi les résultats de ses élèves en vocabulaire et manque souvent de justesse.

Pour l'orthographe et la grammaire, les deux enseignantes s'attendent généralement à des résultats plus faibles. Les chiffres donnés par Mathilde sont, dans ce domaine, plus significatifs que ceux de Louise. Louise semble avoir tendance à moins sous-estimer ses élèves que Mathilde, alors que Mathilde a l'échantillon d'enquêtés le plus expressif.

Ces tendances se poursuivent dans le domaine de l'orthographe. Même si Louise manque les résultats de ses élèves de justesse dans plusieurs des cas, ses données se retrouvent plutôt sur l'axe négatif de sous-estimation. Mathilde s'attendait aussi à des résultats plus faibles dans le test d'orthographe. Ceci est vrai pour la plupart des élèves de Mathilde, c'est pourquoi son taux de sous-estimation est plus prononcé.

En résumé, la tendance à la sous-estimation est présente mais seulement légère. En effet, le nombre de cas où les enseignantes donnent des résultats corrects est significatif. De plus, les enseignantes sur- ou sous-estiment les apprenants en fonction du domaine testé.

Après cette description statistique, il est important de comparer les résultats individuels des élèves avec les attentes des enseignantes. Certains des cas vérifient les attentes des professeures tandis que d'autres montrent que des élèves spécifiques sont surestimés ou sous-estimés. Les chiffres donnés par Louise correspondent plutôt aux résultats de deux des cinq élèves choisis. Pour Mathilde, ses attentes étaient convenables dans trois des quinze cas. Deux élèves de Louise sont considérés comme cas de sous-estimation, et l'élève restant est classé dans le domaine de la surestimation. Six des quinze élèves de Mathilde ont été plutôt sous-estimé par l'enseignante et les six restants ont été classés dans le domaine de surestimation.

Les informations fournies par les enseignantes sur le comportement des élèves et leurs performances scolaires, ainsi que leurs progrès en français sont comparés avec leurs résultats dans le test d'aptitude aux langues. Il est donc intéressant de mettre en relation les attentes des enseignantes, les résultats des tests ainsi que l'autoévaluation des élèves concernant leur aptitude à l'apprentissage du français.

Cependant, il n'est pas possible de tirer de ces informations des conclusions fixes sur la relation entre l'aptitude et les attentes des enseignants. L'étude doit être vue en prenant en considération certaines restrictions. Il serait utile d'avoir un nombre plus grand de participants. Dans cette étude, il y a une grande différence entre le nombre d'élèves testés des deux enseignantes ainsi qu'une grande variété entre les deux écoles. Il faudrait ainsi avoir plus de participants afin de niveler ces différences.

Cette étude montre comment les enseignantes évaluent le talent linguistique de leurs apprenants. C'est la première fois qu'une étude de ce genre évalue l'effet des attentes des professeurs sur leurs élèves. Elle entend ainsi combler une certaine lacune dans la recherche, même si des études plus approfondies devraient être menées pour arriver à véritablement mettre en relation « talent linguistique », « attentes/expectations des professeur.es » dans les différents domaines d'apprentissage linguistique.

6. Verzeichnisse

6.1 Literaturverzeichnis

- Achouri, Cyrus (2014). *Talent: Wie entscheidend ist es wirklich für Erfolg?* Wiesbaden: Springer.
- Alderman, M. Kay (2004). *Motivation for achievement: possibilities for teaching and learning*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Alvidrez, Jennifer; Weinstein, Rhona S. (1999). „Early teacher perceptions and later student academic achievement.” *Journal of Educational Psychology* 91 (4): 731-746.
- American Educational Research Association (AERA) (2006). „Foreign Language Instruction: Implementing the Best Teaching Methods.” *Research Points*, Frühjahr 2006.
- Amunts, Katrin; Schleicher, Axel; Zilles, Karl (2004). „Outstanding language competence and cytoarchitecture in Broca’s speech region.“ *Brain and Language* 89: 346-353.
- Babad, Elisha Y.; Inbar, Jacinto; Rosenthal, Robert (1982). „Pygmalion, Galatea, and the Golem: Investigations of Biased and Unbiased Teachers.“ *Journal of Educational Psychology* 74 (4): 459-474.
- Baddeley, Alan (2003). „Working memory and language: an overview.” *Journal of Communication Disorders* 36 (3): 189-208.
- Baddeley, Alan; Hitch, Graham J. (1974). „Working memory.” In Bower, G.A. (Hrsg.). *Recent advances in learning and motivation*, Vol. 8. New York: Academic Press, 47-90.
- Bandura, Albert (1994). „Self-efficacy.” In Ramachaudran, Vilayanur (Hrsg.). *Encyclopedia of human behaviour*, Vol. 4. New York: Academic Press, 71-81.
- Berka, Hans-Henning; Westhoff, Karl (1981). „Theorie und Methoden. Lehrererwartungen und Schülerverhalten / Theories and methods. Teacher expectations and student behaviour.“ *Zeitschrift für Sozialpsychologie* 12: 1-23.
- Billières, Michel (2005). „Codage phonologique et boucle articulatoire en mémoire de travail. Un support pour la facilitation de l’accès à l’oral et à la lecture pour des publics débutants en français langue étrangère.“ *Corela : Cognition, représentation, langue HS-1*. URL: <http://corela.revues.org/1110> (letzter Zugriff: 09.03.2017)
- Butler, Ashley (n.d.). „The Beliefs about Language Learning Inventory (BALLI): Teacher Version.” Missouri Southern State University, im Zuge des Kurses *Theories of Teaching TESOL (EDUC 380)*. URL: http://tesolresourcesab.weebly.com/uploads/7/8/0/9/7809577/theory_viewbook_item_15.pdf (letzter Zugriff: 05.07.2017)
- Carroll, John B. (1962). „The prediction of success in intensive foreign language training.“ Glaser, Robert (Hrsg.). *Training research and education*. Pittsburgh: University of Pittsburgh UP, 87-136.
- Carroll, John B. (1965). „The prediction of success in intensive foreign language training.“ Glaser Robert (Hrsg.). *Training research and education*. New York: Columbia UP, 87-136.
- Carroll, John B. (1981). „Twenty-five years of research on foreign language aptitude.” In Diller, Karl C. *Individual differences and universals in language learning aptitude*. Rowley: Newbury House, 83-118.

- Carroll, John B.; Sapon, Stanley (1959). *The Modern Languages Aptitude Test*. San Antonio: Psychological Corporation.
- CASL (2017). „High-Level Language Aptitude Battery (Hi-Lab).” Website des *Center for Advanced Study of Language*, University of Maryland. URL: <https://www.casl.umd.edu/projects/hilab/> (letzter Zugriff: 28.09.2017)
- Chee, Michael W. L.; Soon, Chun S.; Lee, Hwee L.; Pallier, Christophe (2004). „Left insula activation: a marker for language attainment in bilinguals.“ *PNAS USA* 101 (42): 15265–15270.
- Christiner, Markus; Reiterer, Susanne M. (2013). „Song and speech: examining the link between singing talent and speech imitation ability.“ *Frontiers in Psychology* 4: 1-11.
- Christiner, Markus; Reiterer, Susanne M. (2017). *MULT/AP Multi language aptitude test*. Vienna: Christiner Questionnaires.
- Cochran, Jeff L.; McCallum, R. Steve; Bell, Sherry M. (2010). „Three A's: How do attributions, attitudes, and aptitude contribute to foreign language learning?” *Foreign Language Annals, Winter 2010* 43(4): 566-582.
- Correll, Werner; Ingenkamp, Karlheinz (1967). *Fremdsprachen-Eignungstest für die Unterstufe: FTU 4 - 6; Fremdsprachen-Eignungstest für 4. - 6. Klassen; Beiheft mit Anleitung und Normentabellen*. Weinheim: Beltz.
- De Garcia, Rebecca; Reynolds, Sue; Savignon, Sandra J. (1976). „Foreign-Language Attitude Survey.“ *The Canadian Modern Language Review* 32 (1976): 302-304.
- Dörnyei, Zoltán (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Zoltán; Ryan, Stephen (2015). *The psychology of the language learner revisited*. New York: Routledge.
- Dörnyei, Zoltán; Skehan, Peter (2003). „Individual Differences In Second Language Learning.” In Doughty, Catherine J.; Long, Michael H. (Hrsg.). *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell
- Doğruer, Nazan; Meneviş, İpek; Eyyam, Ramadan (2010). „EFL teachers’ beliefs on learning English and their teaching styles.” *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 3: 83-87.
- Edmondson, Willis; House, Juliane (2011 [1993]). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. 4. Ausgabe. Tübingen: Narr Francke.
- Egan, Owen; Archer Peter (1985). „The accuracy of teachers’ ratings of ability: A regression model.“ *American Educational Research Journal* 22: 25–34.
- Eimas, Peter D.; Miller, Joanne L.; Jusczyk, Peter W. (1987). „On Infant Speech Perception and the Acquisition of Language.“ Harnad Stevan (Hrsg.). *Categorical Perception: the groundwork of cognition*. New York: Cambridge UP, 161-195.
- Ericsson, K. Anders; Delaney, Peter F. (1998). „Long-term working memory as an alternative to capacity models of working memory in everyday skilled performance.” In Miyake, Akira; Shah, Priti (Hrsg.). *Models of Working Memory: Mechanisms of Active Maintenance and Executive Control*. New York: Cambridge University Press, 257–297.
- Ericsson, K. Anders; Charness, Neil; Feltovich, Paul J., Hoffman, Robert R. (Hrsg.) (2006). *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. New York: Cambridge University Press.

- Ferguson, Ronald F. (2003). „Teachers’ perceptions and expectations and the black-white test score gap.” *Urban Education* 38: 460–507.
- Friederici, Angela D. (2002). „Towards a neural basis of auditory sentence processing.“ *Trends in Cognitive Sciences* 6(2): 78-84.
- Gass, Susan M.; Selinker, Larry (2001). *Second language acquisition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Gardner, Robert C.; Lambert, Wallace E. (1965). „Language aptitude, intelligence, and second language achievement.“ *Journal of Educational Psychology* 56: 191-199.
- Gathercole, Susan; Baddeley, Alan (1993). *Working memory and language*. Hillsdale: Erlbaum.
- Golestani, Narly; Paus, Tomàs; Zatorre, Robert L. (2002). „Anatomical correlates of learning novel speech sounds.“ *Neuron* 35: 997-1010.
- Good, Thomas L. (1987). „Two decades of research on teacher expectations: Findings and future directions.” *Journal of Teacher Education* 4: 32–47.
- Grande, Marion; Huber, Walter (2013). „Aphasie.“ In Schneider, F.; Fink G.R. (Hrsg.). *Funktionelle MRT in Psychiatrie und Neurologie*. 2. Auflage. Heidelberg: Springer
- Granena, Gisela (2015). „Explicit and implicit cognitive aptitudes and information-processing styles: An individual differences study.” *Applied Psycholinguistics* 37 (3): 577-600.
- Grigorenko, Elena; Sternberg, Robert; Ehrman, Madeline (2000). „A theory-based approach to the measurement of foreign language learning ability: the Canal-F Theory and Test.“ *The Modern Language Journal* 84(3): 390-405.
- Hattie, John (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hoge, Robert D.; Butcher, Robert (1984). „Analysis of teacher judgements of pupil achievement level.” *Journal of Educational Psychology* 76: 777–81.
- Hollmann, Julia Analena (2010). *Language & the brain: the neural basis of foreign language proficiency*. Hamburg: Kovac.
- Horwitz, Elaine K. (1985). „Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course.” *Foreign Language Annals* 18(4): 333-340.
- Horwitz, Elaine K. (2008). *Becoming a language teacher: A practical guide to second language learning and teaching*. Boston: Pearson, Allyn and Bacon.
- Ketsman, Olha (2012). „Expectations in the foreign language classrooms: A case study.” *Qualitative Report* 17: 1-21.
- Krashen, Stephen (2002 [1981]). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press. Internet Edition. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/a710/4f74438eaea1997217eae6851c442569abc5.pdf> (Version: Dez. 2002; letzter Zugriff: 21.11.2016)
- Kim, Karl H.; Relkin, Norman R.; Lee, Kyoung-Min; Hirsch, Joy (1997). „Distinct cortical areas associated with native and second languages.“ *Nature* 388: 171–174
- Kormos, Judit (2013). „New conceptualizations of language aptitude in second language attainment.” In Granena, Gisela; Long, Mike (Hrsg.). *Sensitive Periods, language aptitude and ultimate L2 attainment. Language Learning & Language Teaching*, Vol. 35. Amsterdam John: Benjamins, 131-152.

- Kuhl, Patricia K. (1987). „Perception of Speech and Sound in Early Infancy.” In Salapatek, Philip; Cohen, Leslie (Hrsg.). *Handbook of Infant Perception: from perception to cognition*. Vol. 2. New York: Academic Press, 275-382.
- Kuhl, Patricia K.; Williams, Karen A.; Lacerda, Francisco; Stevens, Kenneth N.; Lindblom, Björn (1992). „Linguistic experience alters phonetic perception in infants by 6 months of age.” *Science* 255: 606–608.
- Landeschulrat für Niederösterreich (LSR NÖ) (2014). „Information zur Genehmigung von empirischen Untersuchungen.“ *Homepage LSR Niederösterreich*. URL: <http://www.lsr-noe.gv.at/index.php/nachrichten-startseite-leser/informationen-zur-genehmigung-von-empirischen-untersuchungen.html> (Version: 18.07.2014)
- Lee, Hwee Ling; Devlin, Joseph T.; Shakeshaft, Clare; Stewart, Lauren H.; Brennan, Amanda; Glensman, Jen; Pitcher, Katherine; Crinion, Jenny; Mechelli, Andrea; Frackowiak, Richard S.J.; Green, David W.; Price, Cathy J. (2007). „Anatomical traces of vocabulary acquisition in the adolescent brain.” *The Journal of Neuroscience* 27 (5): 1184–1189.
- Lenneberg, Eric (1967). *Biological Foundations of language*. New York: Wiley.
- Li, Zheng; Rubie-Davies, Christine Margaret (2016). „Teachers matter: expectancy effects in Chinese university English-as-a-foreign-language classrooms.” *Studies in Higher Education* 2016: 1-19.
- Lightbrown, Patsy M.; Spada Nina (1999). *How languages are learned*. Oxford: Oxford UP.
- LLTF (2014a). „LLTF Store.“ Website *Language Learning and Testing Foundation*. URL: <http://lltf.net/lltf-store/> (letzter Zugriff: 28.09.2017)
- LLTF (2014b). „What is language aptitude?“ Website der *Language Learning and Testing Foundation*. URL: <http://lltf.net/aptitude-tests/what-is-language-aptitude/> (letzter Zugriff: 28.09.2017)
- LLTF (2014c). „The Modern Language Aptitude Test (MLAT).“ Website der *Language Learning and Testing Foundation*. URL: http://lltf.net/wp-content/uploads/2011/09/Test_mlat.pdf (letzter Zugriff: 28.09.2017)
- Ludwig, Peter H. (1991). *Sich selbst erfüllende Prophezeiungen im Alltagsleben / Self-fulfilling prophecies in everyday life*. Stuttgart: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Macedonia, Manuela; Höhl, Stefanie (2012). *Gehirn für Einsteiger*. Linz: Schöffer.
- Mayer, Edgar (1957). „An ‚Ear‘ for languages.“ *The Modern Language Journal* 41 (1): 39-40.
- Meara, Paul (2005). *LLAMA Language Aptitude Tests – The Manual*. Swansea: Lognostics.
- Mechelli, Andrea; Crinion, Jenny T.; Noppeney, Uta; O’Doherty, John; Ashburner, John; Frackowiak, Richard S.; Price, Cathy J. (2004). „Neurolinguistics: Structural plasticity in the bilingual brain.” *Nature* 431: 757.
- Milovanov, Riia; Huotilainen, Minna; Välimäki, Vesa; Esquef, Paulo A.A.; Tervaniemi, Mari (2008). „Musical aptitude and second language pronunciation skills in school-aged children: Neural and behavioral evidence.” *Brain Research* 1194: 81-89.
- Miyake, Akira; Friedman, Naomi P. (1998). „Individual differences in second language proficiency: Working memory as language aptitude.” In Healy, Alice F.; Bourne, Lyle E. Jr. (Hrsg.). *Foreign language learning: Psycholinguistic studies on training and retention*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 339-364.

- Morris, Neil; Jones, Dylan M. (1990). „Memory updating in working memory: The role of the central executive.” *British Journal of Psychology* 81: 111–121.
- Muñoz, Carmen; Artieda, Gemma (2016). „The LLAMA tests and the underlying structure of language aptitude at two levels of foreign language proficiency.” *Learning and Individual Differences* 50: 42–48.
- Nauchi, Arihito; Sakai, Kuniyoshi L. (2009). „Greater leftward lateralization of the inferior frontal gyrus in second language learners with higher syntactic abilities.” *Human Brain Mapping* 30: 3625–3635.
- Neufeld, Gerald (1978). „A theoretical perspective on the nature of linguistic aptitude.” *IRAL* 16 (1): 15–26.
- Patkowski, Mark S. (1980). „The sensitive period for the acquisition of a syntax in a second language.” *Language Learning* 30 (2): 449–468.
- Perani, Daniela (2005). „The neural basis of language talent in bilinguals.” *Trends in Cognitive Sciences* 9 (5): 211–213.
- Petersen, Calvin; Al-Haik, Antoine R. (1976). „The development of the Defense Language Aptitude Battery.” *Educational and Psychological Measurement* 36: 369–380.
- Pilshofer, Birgit (2001). *Wie erstelle ich einen Fragebogen? Ein Leitfaden für die Praxis*. Wissenschaftsladen Graz. Graz: Institut für Wissens- und Forschungsvermittlung.
- Primsleur, Paul (1966). *The Primsleur Language Aptitude Battery*. New York: Harcourt.
- Raudenbush, Stephen W. (1984). „Magnitude of Teacher Expectancy Effects on Pupil IQ as A Function of the Credibility of Expectancy Induction: A Synthesis of Findings from 18 Experiments.” *Journal of Educational Psychology* 76 (1): 85–97.
- Reiterer, Susanne M. (2009). „Brain and language talent: a synopsis.” Dogil, Grzegorz; Reiterer, Susanne M. (Hrsg.). *Language talent and brain activity*. Berlin: De Gruyter, 155–192.
- Reiterer, Susanne M.; Berger, Michael L.; Hemmelmann, Claudia; Rappelsberger, Peter (2005a). „Decreased EEG coherence between prefrontal electrodes: a correlate of high language proficiency?” *Experimental Brain Research* 163 (1): 109–113.
- Reiterer, Susanne M., Hemmelmann, Claudia; Rappelsberger, Peter; Berger, Michael L. (2005b). „Characteristic functional networks in high versus low-proficiency second language speakers detected also during native language processing: an explorative EEG coherence study in 6 frequency bands.” *Cognitive Brain Research* 25 (2): 566–578.
- Reiterer, Susanne M.; Hu, Xiaochen; Erb, Michael; Rota, Giuseppina; Nardo, Davide; Grodd, Wolfgang; Winkler, Susanne; Ackermann, Hermann (2011). „Individual differences in audio vocal speech imitation aptitude in late bilinguals: functional neuro-imaging and brain morphology.” *Frontiers in Psychology* 2011 (2): 271.
- Riley, Tasha; Ungerleider, Charles (2012). „Self-fulfilling prophecy: How teachers' attributions, expectations, and stereotypes influence the learning opportunities.” *Canadian Journal of Education* 35 (2): 303–333.
- Robinson, Peter (2002). „Effects of individual differences in intelligence, aptitude and working memory on adult incidental SLA.” In Robinson, Peter (Hrsg.). *Individual differences and instructed language learning*. Amsterdam: Benjamins, 211–266.

- Rogers, Vivienne; Meara, Paul; Aspinall, Rachel; Fallon, Louise; Goss, Thomas; Keey, Emily; Thomas, Rosa (2016). „Testing Aptitude: Investigating Meara’s (2005) LLAMA tests.“ *EUROSLA Yearbook* 16: 179-210.
- Rosenthal, Robert; Jacobson, Lenore (1974 [1968]). *Pygmalion im Unterricht. Lehrererwartung und Intelligenzentwicklung der Schüler / Pygmalion in the classroom*. 2. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Rubie-Davies, Christine; Hattie, John; Hamilton, Richard (2006). „Expecting the best for students: Teacher expectations and academic outcomes.“ *British Journal of Educational Psychology* 76: 429-444.
- Sasaki, Miyuki (1996). *Second language proficiency, foreign language aptitude and intelligence. Quantitative and qualitative analyses*. New York: Lang.
- Savignon, Sandra J. (1976). „On the other side of the desk: a look at teacher attitude and motivation in second-language learning.“ *The Canadian Modern Language Review* 32 (1976): 295-304.
- Schlak, Torsten (2008). „Fremdsprachenlerneignung: Tabuthema oder Forschungslücke? Zum Zusammenhang von Fremdsprachenlerneignung, Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenvermittlung.“ *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 19(1): 3-30.
- Skehan, Peter (1989). *Individual differences in second-language learning*. London: Arnold
- Skehan, Peter (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, Peter (2002). „Theorizing and updating aptitude.“ In Robinson, Peter (Hrsg.). *Individual differences and instructed language learning*. Amsterdam: Benjamins, 69-94.
- Sirota, Elaine; Bailey, Lora (2009). „The impact of teachers' expectations on diverse learners' academic outcomes.“ *Childhood Education* 85(4): 253-256.
- Snow, Catherine E.; Hoefnagel-Höhle, Marian (1978). „Age Differences in Second Language Acquisition.“ Hatch, Evelyn (Hrsg.). *Second Language Acquisition. A Book of Readings*. Rowley: Newbury House, 333–344.
- Sparks, Richard (1995). „Examining the linguistic coding differences hypothesis to explain individual differences in foreign language learning.“ *Annals of Dyslexia* 45: 187-214.
- Sparks, Richard; Ganschow, Leonore (1991). „Foreign language learning difficulties: affective or native language aptitude differences?“ *Modern Language Journal* 75: 3-16.
- Sparks, Richard; Ganschow, Leonore (1995). „A strong inference approach to causal factors in foreign language learning: a response to MacIntyre.“ *Modern Language Journal* 79: 235-244.
- Sparks, Richard; Ganschow, Leonore; Pohlman, Jane (1989). „Linguistic coding deficits in foreign language learners.“ *Annals of Dyslexia* 39: 179–195.
- Sparks, Richard; Ganschow, Leonore; Artzer, Marjorie E.; Siebenhar, David; Plageman, Mark. (2004). „Foreign language teachers' perceptions of students' academic skills, affective characteristics, and proficiency: replication and follow-up studies.“ *Foreign Language Annals* 37 (2): 263-278.
- Sparks, Richard; Patton, Jon; Ganschow, Leonore; Humbach, Nancy (2011). „Subcomponents of Second-Language Aptitude and Second-Language Proficiency.“ *The Modern Language Journal* 95 (2): 253-273.

- Spolsky, Bernard (1995). „Prognostication and language aptitude testing, 1925-1962.” *Language Testing* 12 (3): 321-340.
- Stansfield, Charles W. (1988). „Primsleur language aptitude battery.” In Keyser, Daniel J.; Sweetland, Richard C. (Hrsg.). *Test Critiques Vol. VII*. Kansas City: Test Corporation of America, 438-445.
- Stansfield, Charles W.; Reed, Daniel J. (2004). „The Story Behind the Modern Language Aptitude Test: An Interview with John B. Carroll (1916-2003).” *Language Assessment Quarterly* 1 (1): 43-56.
- Steinman, Linda; Smith, Monica (2001). „Modern Language Aptitude Test and manual (MLAT).“ *Canadian Modern Language Review-Revue Canadienne des Langues Vivantes* 58 (2): 307-312.
- Tsiplakides, Iakovos; Keramida, Areti (2010). „The Relationship between teacher expectations and student achievement in the teaching of English as a foreign language.” *English Language Teaching* 3 (2): 22-26.
- Ulich, Klaus (2001). *Einführung in die Sozialpsychologie der Schule*. Weinheim, Basel.
- Wesche, Marjorie B. (1981). „Language aptitude measures in streaming, matching students with methods, and diagnosis of learning problems.” Diller, K.C. *Individual differences and universals in language learning aptitude*. Rowley: Newbury House, 119-154.
- Wold, Astri Heen (2013). „Accuracy of teachers’ predictions of language minority and majority students’ language comprehension.” *Language and Education* 27 (6): 498-525.
- Woolfolk Hoy, Anita (2014). *Pädagogische Psychologie [Educational Psychology]*. 12. Auflage. Übersetzt von Schönplüg, Ute. Hallbergmoos: Pearson.
- Xiang, Huadong; Dediu, Dan; Roberts, Leah; van Oort, Erik; Norris, David G.; Hagoort, Peter (2012). „The Structural Connectivity Underpinning Language Aptitude, Working Memory, and IQ in the Perisylvian Language Network“. *Language Learning* 62 (Suppl. 2): 110-130.

6.2 Abbildungsverzeichnis

Abb. 1.: Allgemeine Tendenzen.....	64
Abb. 2.: Tendenzielle Abweichungen Louise.....	65
Abb. 3.: Tendenzielle Abweichungen Mathilde.....	65

6.3 Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Punkteverteilung der Tests im Vergleich mit Noten und üblichen Schulnoten.....	61
--	----

6.4 Anhangverzeichnis

Anhang A: Fragebögen und Interviewfragen.....	a
Anhang B: Abbildungen 4-16.....	e
Anhang C: Abstract und Kurzzusammenfassung.....	h

Anhang A: Fragebögen und Interviewfragen

Mein Name ist ■■■■■ und ich studiere Englisch und Französisch an der Universität Wien.

Der folgende Fragebogen ist Teil meiner Diplomarbeit, deren Schwerpunkt die Forschung am Sprachtalent ist. In den Fragen werden Einstellungen und Erwartungen der Lehrpersonen zum Sprachtalent allgemein und zu jenem einzelner SchülerInnen erhoben. Dank Ihrer Erfahrung und Ihres Wissens im Bereich des Sprachenlehrens, leisten Sie mit jeder Ihrer Antworten einen wesentlichen Beitrag zur weiteren Erforschung des Sprachtalents.

Bitte antworten Sie ehrlich und aus dem Bauch heraus – dies ist kein Test, es gibt also keine richtigen oder falschen Antworten. Vielen herzlichen Dank, dass Sie sich für meine Untersuchung Zeit nehmen!

Interviewfragen

Name _____ Alter _____ Geschlecht _____
Titel _____ Berufsjahre _____ Schultyp _____

Bitte beenden Sie die Sätze in Ihren eigenen Worten:

Als Fremdsprachenlehrerin bin ich...

Fremdsprachenlernen ist für mich...

Fremdsprachenunterricht ist für mich...

Mir ist besonders wichtig, dass in meinem Unterricht....

Wie gut ein/e Schüler/in eine Sprache erlernt, hängt vor allem ab von (nennen Sie 2-5 Faktoren):

Den Grund, warum manche SchülerInnen leichter Fremdsprachen lernen, als andere sehe ich in...

Ob SchülerInnen im Fremdsprachen-Unterricht motiviert sind, hängt ab von...

Bitte kreuzen Sie an, inwiefern die folgenden Aussagen für Sie zutreffen:

		Stimme vollstän- dig zu	Stimme eher zu	Stimme weder zu noch lehne ab	Lehne e- her ab	Lehne vollstän- dig ab
1	Die Atmosphäre in der Klasse ist ausschlaggebend für die Lernleistungen.	☐	☐	☐	☐	☐
2	Ich habe einen Einfluss darauf, wieviel die SchülerInnen können.	☐	☐	☐	☐	☐
3	Ich sehe einen Zusammenhang zwischen meinen Erwartungen und den Leistungen, die die SchülerInnen bringen.	☐	☐	☐	☐	☐
4	Man sieht sehr bald, ob ein/e SchülerIn im Fremdsprachenunterricht erfolgreich sein wird.	☐	☐	☐	☐	☐
5	SchülerInnen können immer ein bisschen mehr, als sie zeigen.	☐	☐	☐	☐	☐
6	Hohe Erwartungen treiben SchülerInnen zu ihren besten Leistungen.	☐	☐	☐	☐	☐
7	SchülerInnen wachsen nur an Herausforderungen.	☐	☐	☐	☐	☐
8	Motivation kommt hauptsächlich von innen.	☐	☐	☐	☐	☐
9	Ich erwarte von jedem/r SchülerIn, dass er/sie sich bemüht.	☐	☐	☐	☐	☐
10	Wie sehr sich ein/e SchülerIn bemüht, muss auch in die Note einfließen.	☐	☐	☐	☐	☐
11	Sprachenlernen ist ein angeborenes Talent.	☐	☐	☐	☐	☐
12	SchülerInnen haben unterschiedliche Begabungen.	☐	☐	☐	☐	☐
13	Unter idealen Bedingungen können alle SchülerInnen die gleichen Leistungen in der Fremdsprache erreichen, wenn sie sich bemühen.	☐	☐	☐	☐	☐
14	Wer in Mathematik begabt ist, ist schlecht in Sprachen.	☐	☐	☐	☐	☐
15	Wer in Sprachen begabt ist, tut sich in anderen Bereichen weniger leicht.	☐	☐	☐	☐	☐
16	Wer eine Sprache leicht lernt, kann alle Sprachen leicht lernen.	☐	☐	☐	☐	☐
17	Wer wenig Talent zeigt, wird eine Fremdsprache nie ausreichend gut beherrschen.	☐	☐	☐	☐	☐
18	Man muss sich im Fremdsprachenunterricht an den schwächsten LernerInnen orientieren.	☐	☐	☐	☐	☐
19	Man sollte nie mehr von der Gruppe verlangen, als die DurchschnittschülerInnen leisten können.	☐	☐	☐	☐	☐
20	Im Fremdsprachenunterricht sollten alle SchülerInnen abhängig von ihren Fähigkeiten gefördert werden.	☐	☐	☐	☐	☐

21	Im Unterricht muss man versuchen, ein Angebot an differenzierten Aktivitäten zu gestalten, dass allen Begabungen gerecht wird.	☐	☐	☐	☐	☐
22	Es hängt von der Schülerpopulation ab, welche Leistungen die SchülerInnen bringen können.	☐	☐	☐	☐	☐

Individueller Fragebogen zu ausgewählten SchülerInnen

Ich betrachte SchülerIn X als im FS-Lernen

unbegabt ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr talentiert

SchülerIn X tut sich beim Lernen

sehr schwer ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr leicht

Ich erwarte von SchülerIn X so viele Punkte im Test (Zahl zwischen 0 und 100):

- im Vokabellernen _____
- im Grammatiklernen _____
- im Hören der Fremdsprache _____
- in der Rechtschreibung _____

SchülerIn X ist in meinem Unterricht

schwach ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr gut

faul ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ fleißig

gelangweilt ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ motiviert

desinteressiert ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ bemüht

undiszipliniert ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ brav

schüchtern ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ offen

SchülerIn X wird sich in den nächsten Monaten

nicht verbessern ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ steigern

SchülerIn X profitiert von meinem Unterricht

sehr ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ gar nicht

SchülerIn X bekommt voraussichtlich eine im Zeugnis.

SchülerIn X ist besonders gut in:

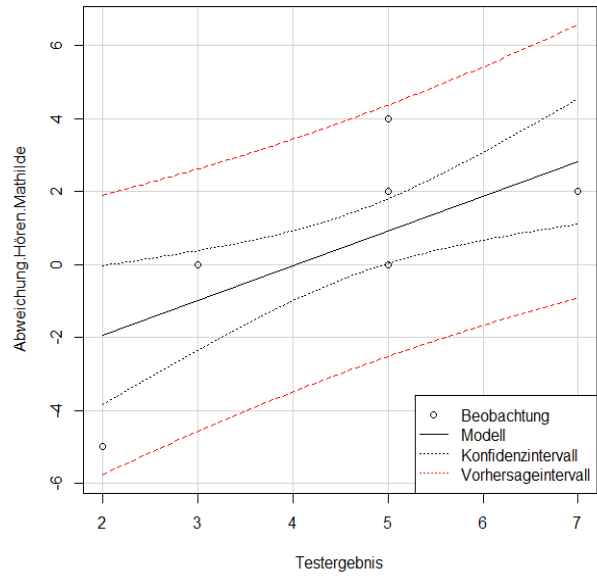
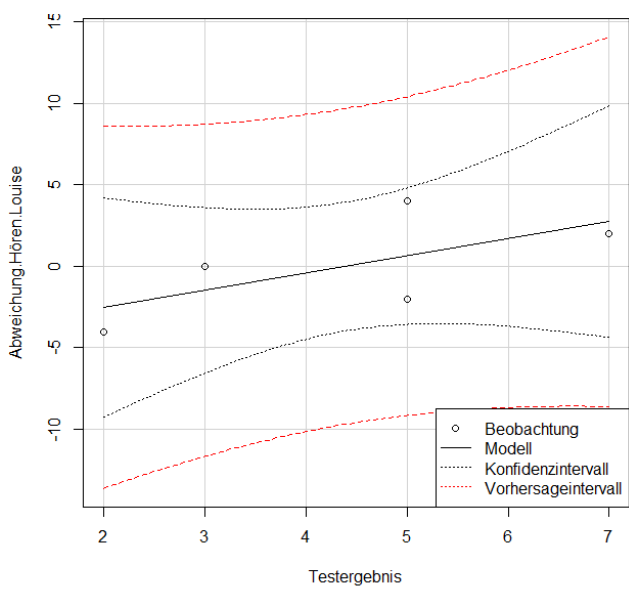
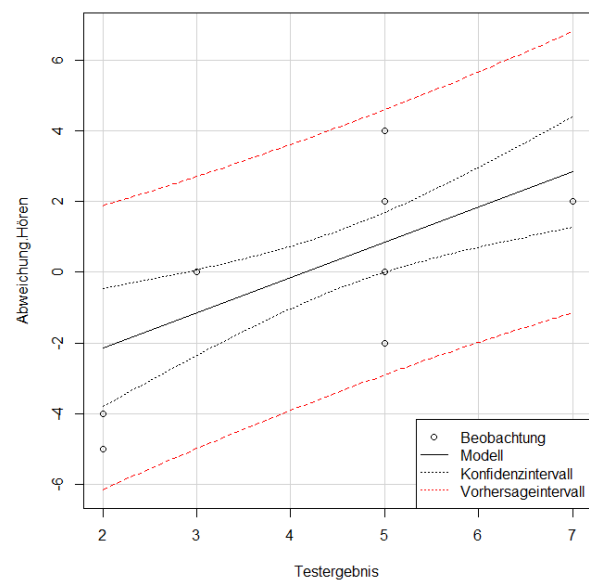
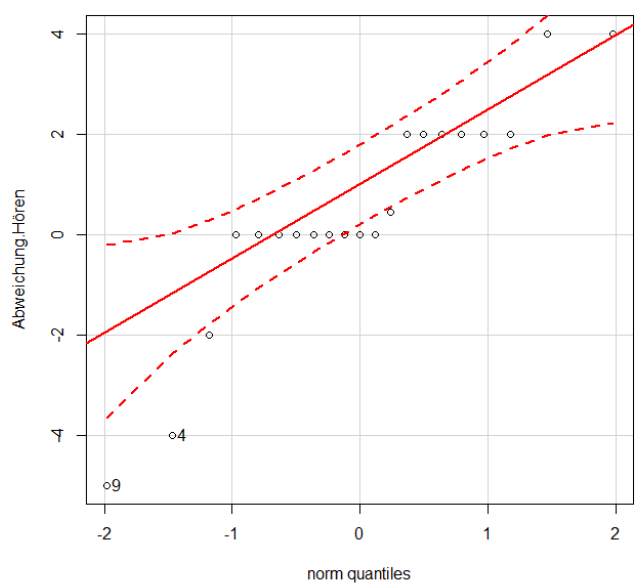
SchülerIn X tut sich besonders schwer bei:

Fragen an die SchülerInnen bevor sie den Test absolvieren:

Wie gut würdest du dich selbst in Französisch einschätzen?

	Fällt mir sehr schwer	Fällt mir relativ schwer	Ist ganz okay	Fällt mir re- lativ leicht	Fällt mir sehr leicht
...im Vokabeln Lernen	☐	☐	☐	☐	☐
...in Grammatik (Grammatikregeln durch- schauen, verstehen, lernen und anwenden)	☐	☐	☐	☐	☐
...im Hören der Fremdsprache (z.B. im Einprä- gen von gehörten Wörtern, Verständnis von Hörübungen)	☐	☐	☐	☐	☐
...in der Rechtschreibung	☐	☐	☐	☐	☐

Anhang B: Abbildungen 4-16



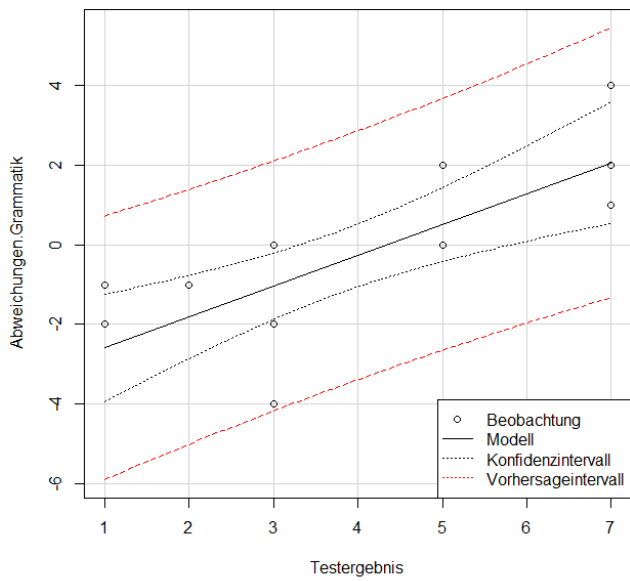


Abb. 8.: Abweichungen Grammatik

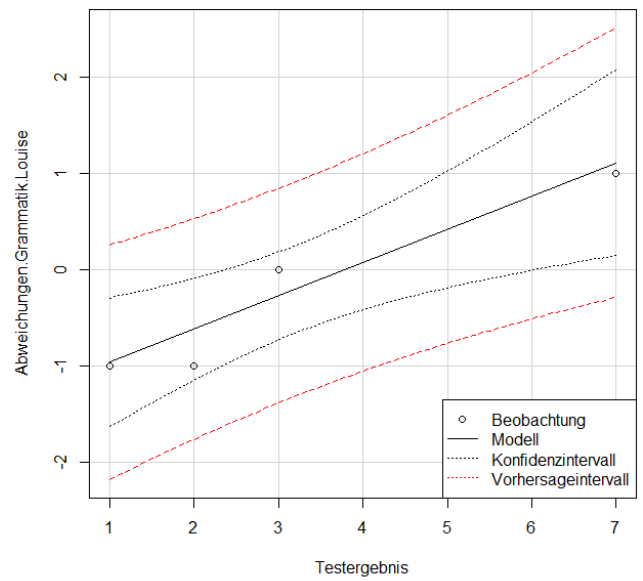


Abb. 9.: Abweichungen Grammatik Louise

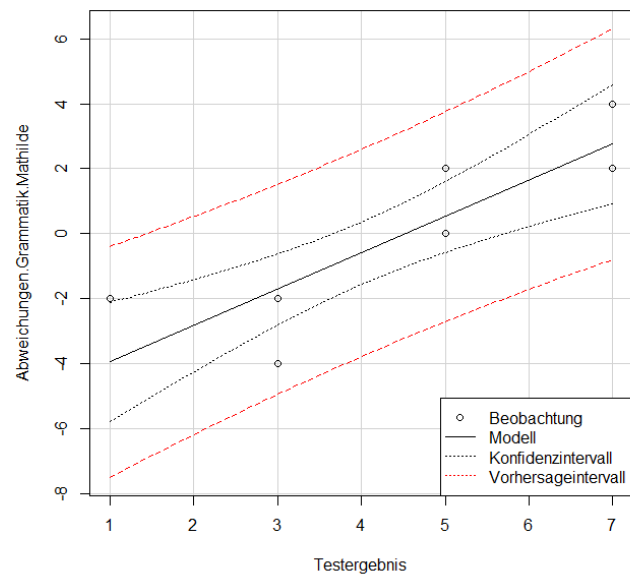


Abb. 10.: Abweichungen Grammatik Mathilde

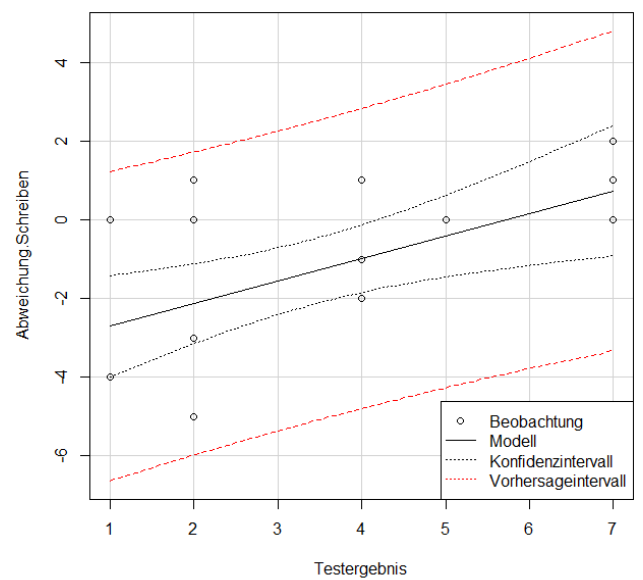


Abb. 11.: Abweichungen Schreiben

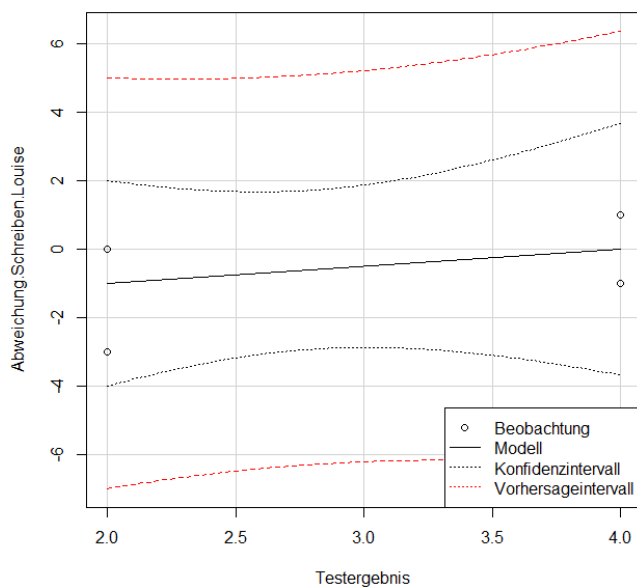


Abb. 12.: Abweichungen Schreiben Louise

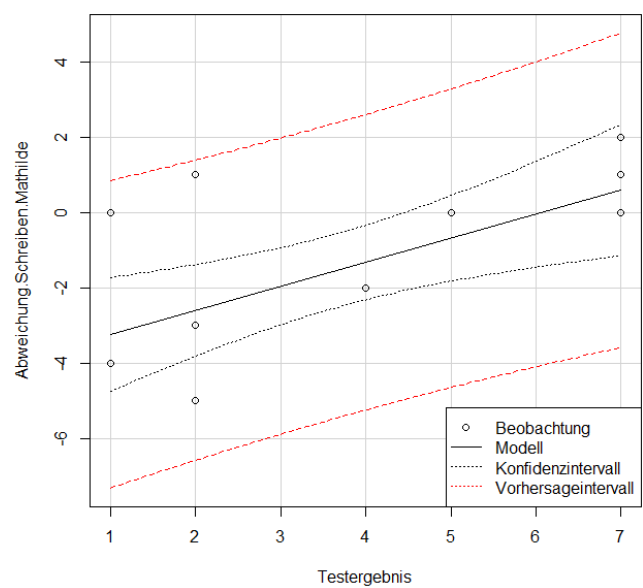


Abb. 13.: Abweichungen Schreiben Mathilde

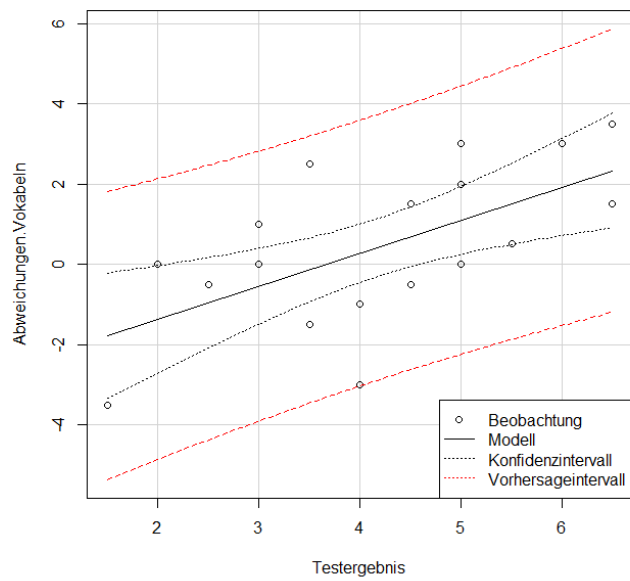


Abb. 14.: Abweichungen Vokabeln

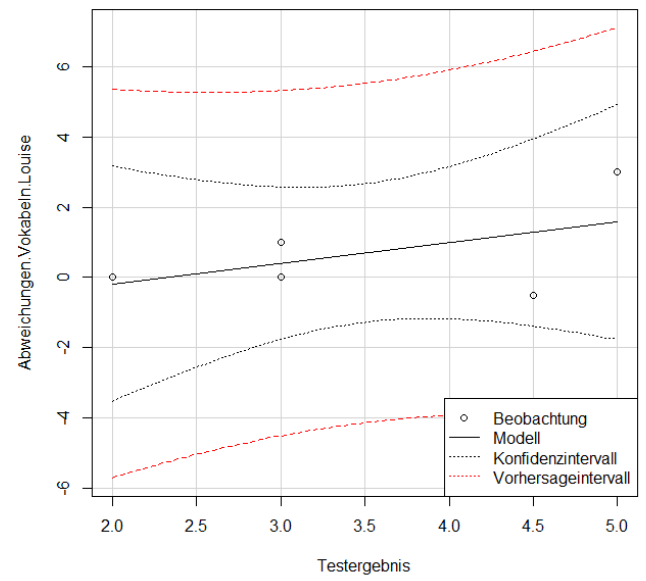


Abb. 15.: Abweichungen Vokabeln Louise

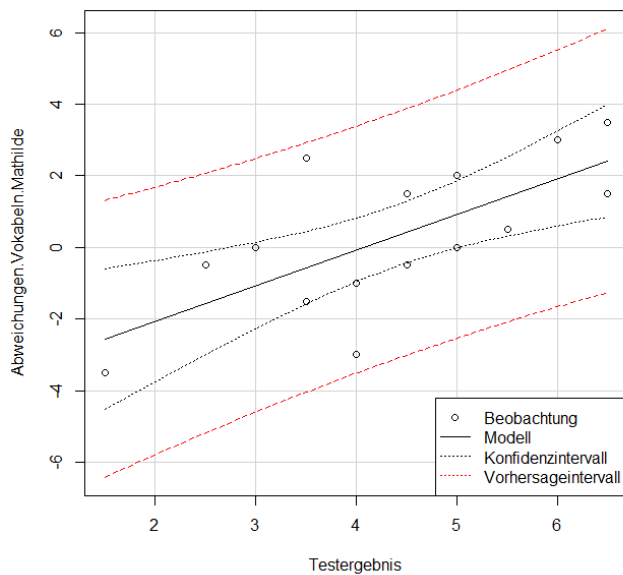


Abb. 16.: Abweichungen Vokabeln Mathilde

Anhang C: Abstract und Kurzzusammenfassung

Abstract

There is an ongoing interest in the study of foreign language aptitude. This paper tries to relate language learning talent to the phenomenon of teacher expectations in order to close an existing research gap. A review of the theoretical grounds and of recent studies into the field of language aptitude research is followed by an empirical examination of possible connections between language aptitude and teacher expectations. 47 students of French as a foreign language sat language aptitude tests for a comparison with teachers' expectations. Two French-as-a-foreign-language teachers were interviewed about their attitudes towards the concept of foreign language aptitude and were asked to indicate how many points they expected the students to attain in the tests. The results were analysed in a descriptive statistical procedure and, while notable overlaps between teachers' expectations and students' test results could be shown, significant deviations were identified as well, revealing a slight tendency to underestimate foreign language students.

Kurzzusammenfassung

In der vorliegenden Arbeit wird die Fremdsprachenlerneignung mit dem Phänomen der Lehrerwartungen in Zusammenhang gebracht, um damit eine existierende Forschungslücke zu schließen. Nach einem Überblick über die zugrundeliegende Theorie des Sprachtalents und einschlägiger aktueller Studien, folgt eine empirische Untersuchung zu möglichen Zusammenhängen zwischen dem Sprachtalent und Lehrerwartungen. 47 SchülerInnen aus vier verschiedenen Französischklassen nahmen an Sprachtalentstests teil, um ihre Ergebnisse mit den Erwartungen der Lehrpersonen zu vergleichen. Zwei Französischlehrerinnen wurden zuerst zu ihren Einstellungen gegenüber dem Konzept des Sprachtalents befragt und gaben anschließend an, wie viele Punkte sie von den Lernenden in den verschiedenen Testteilen der Sprachtalentstests erwarteten. Die Ergebnisse wurden in einem beschreibenden statistischen Analyseverfahren ausgewertet, wobei zwar teilweise nennenswerte Übereinstimmungen der Angaben der Lehrerinnen mit den Testresultaten festgestellt werden konnten, signifikante Abweichungen jedoch überwogen, welche eine geringfügige Tendenz der Lehrerinnen zur Unterschätzung erkennen ließen.