

Zur Förderung positiver Einstellungen gegenüber sprachlicher Diversität als europäisches Bildungsziel: Status quo und Desiderate

Vera Busse¹

Although developing positive attitudes towards language diversity has become a major educational goal in Europe, few studies actually look at learners' attitudes when other languages than English are concerned. This article provides an overview of existing studies which suggest that the rise of English as the lingua franca in Europe and its increasing use by young Europeans can be a positive stimulus for students' attitudes towards English. However, students may assign little value to other (foreign or migratory) languages. Stimulating positive attitudes towards language diversity both on the institutional as well as the classroom level becomes particularly important as macro-contextual factors exert considerable influence on language attitudes, further reinforcing a perceived hierarchical relationship between English and other languages. A plurilingual turn in FL teaching may support educational efforts by paying increased attention to fostering an ideal plurilingual *Bildungs-Selbst*.

1. Einleitung

Der Erwerb plurilingualer Kompetenzen und die Begünstigung positiver Einstellungen gegenüber linguistischer Diversität sind fest verankerte Ziele europäischer Sprachbildungspolitik (vgl. Council of Europe 2007: 17), die aufgrund ihrer wirtschaftlichen, aber insbesondere auch ihrer friedenspolitischen Bedeutung besondere Aufmerksamkeit verdienen. Übergeordnetes Ziel ist dabei die Förderung toleranter und weltoffener Haltungen und Einstellungen von Europäerinnen und Europäern durch das Erlernen zwei weiterer Sprachen zusätzlich zur Nationalsprache. So definiert der Europarat Plurilingualismus als einen Bildungswert, der die Basis für die Akzeptanz und den positiven Umgang mit sprachlicher Diversität bildet (Council of Europe 2007). Die der Argumentation zugrundeliegende These ist hierbei, dass die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sprachen und die Erlangung plurilingualer Kompetenzen auch positive Haltungen gegenüber sprachlicher Diversität fördere: "Speakers' awareness of their plurilingualism may lead them to give equal value to each of the varieties they themselves and other speakers use" (ebd.: 17f.). Die erhofften positiven Einstellungen gegenüber sprachlicher Vielfalt sind

1 Korrespondenzadresse: PD Dr. phil. habil. Vera Busse, Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg, Fakultät I Bildungs- und Sozialwissenschaften, Institut für Pädagogik, 26111 Oldenburg, E-Mail: vera.busse@uni-oldenburg.de

sicherlich nicht nur zentral in Bezug auf die Erhaltung des kulturellen Erbes der Europäischen Union (Skutnabb-Kangas 2000; Cenoz 2009), sondern spielen auch vor dem Hintergrund verstärkter Migrationsbewegungen und ganz allgemein in der diversitätsbewussten Erziehung von Schülerinnen und Schülern (im Folgenden SuS) eine entscheidende Rolle (z.B. Busse & Krause 2015; 2016).

In der Forschungsliteratur wird jedoch zu Recht kritisiert, dass de facto eine zunehmende Fokussierung auf das Englische zu verzeichnen sei, die sich auch in der verstärkten Präsenz des Englischen in allen europäischen Bildungsinstitutionen, inklusive der Bildungssysteme, zeigt (Phillipson 2003; Seidlhofer, Breiteneder & Pitzl 2006). In Bezug auf das Ziel der Wertschätzung sprachlicher Diversität wird zudem vermehrt auf ein Missverhältnis hingewiesen zwischen der Darstellung und Vermittlung des Werts von Sprachen, die mit einem hohen sozialen und ökonomischen Prestige assoziiert werden – wie z.B. das Englische –, und der Anerkennung und Vermittlung des Werts der lebensweltlichen Sprachen der SuS (z.B. Krumm 2004; Dirim, Hauenschild & Lütje-Klose 2008; Liddicoat & Curnow 2014). Es ist anzunehmen, dass eine solche gesellschaftlich und institutionell vermittelte Hierarchisierung auch die Einstellungen von SuS nachhaltig prägt. Befürchtet wird zudem, dass junge Sprachlernende sich überwiegend auf das Erlernen des Englischen konzentrieren und das Interesse an anderen (Fremd-)Sprachen verlieren, da diese zunehmend als nutzlos wahrgenommen werden (z.B. Phillipson 2003; Alcón Soler 2007). Der vorliegende Aufsatz geht diesen Annahmen nach und stellt Befunde zu Spracheinstellungen europäischer SuS zusammen, wobei insbesondere die Auswirkungen der zunehmenden gesellschaftlichen und bildungspolitischen Fokussierung auf das Englische in Bezug auf Haltungen und Einstellungen gegenüber anderen Sprachen genauer in den Blick genommen werden. Darauf aufbauend werden Ergebnisse aus einem eigenen Forschungsprojekt vorgestellt, das sich Spracheinstellungen jugendlicher Fremdsprachenlernender in Bulgarien, Deutschland, den Niederlanden und Spanien widmet (Taylor, Busse, Gagova, Marsden & Roosken 2012; Taylor & Busse 2015; Busse im Druck). Auf der Grundlage des aktuellen Forschungsstandes wird abschließend erörtert, welche Einsichten für den Fremdsprachenunterricht gewonnen werden können.

2. Einstellungen als europäisches Bildungsziel

2.1 Status quo

Um sich der Beantwortung der vorab skizzierten Fragen zu nähern, werden Einstellungen hier zunächst sozialpsychologisch definiert als zusammenfassende Bewertungen (Bohner & Wänke 2002: 5), die entweder günstige oder ungünstige

Tendenzen aufweisen (vgl. auch Eagly & Chaiken 2007). Da Einstellungen affektive, kognitive und behaviourale Reaktionen beeinflussen und zudem filtern, wie Informationen wahrgenommen und verarbeitet werden (Bohner & Wänke 2002: 14), ist Wissen über Spracheinstellungen von SuS gesamtgesellschaftlich, aber auch für unterrichtliches Handeln äußerst relevant. Ein Blick in die Literatur im Bereich der Sprachlernmotivationsforschung, die sich traditionell mit Spracheinstellungen befasst, zeigt in den letzten Jahren einen enormen Anstieg an Studien, jedoch beziehen sich mehr als 70% der Untersuchungen auf das Erlernen des Englischen und berücksichtigen keine weiteren Sprachen (Boo, Dörnyei & Ryan 2015). Zudem stammen viele der Studien zu Spracheinstellungen aus asiatischen Ländern und haben daher eine begrenzte Aussagekraft für den europäischen Raum.

Für Europa lässt sich zunächst festhalten, dass Englisch in allen Ländern vermehrt als *Lingua franca* fungiert, und dass SuS zunehmend früher mit dem Englischen in Kontakt treten (Eurydice 2012). Zwar ist das Englische traditionell in nordeuropäischen Ländern stärker präsent als in süd- und osteuropäischen Ländern (vgl. auch Hoffmann 2000), aber seit dem Zerfall der Sowjetunion nimmt die Zahl der Englischlernenden in Osteuropa stetig zu und auch in Südeuropa ist in den meisten Ländern ein Anstieg an Lernenden zu verzeichnen (Eurostats 2016). Es mag daher nicht überraschen, dass Englisch nicht nur diejenige Fremdsprache ist, in der europäische Lernende am kompetentesten sind, sondern dass das Englische auch in den meisten Ländern als nützlich angesehen wird (European Commission 2012: 61f.). In Bezug auf die hier näher untersuchten Länder ist hervorzuheben, dass die Präsenz des Englischen auf gesellschaftlicher und institutioneller Ebene traditionell in den Niederlanden besonders hoch ist (Hoffmann 2000), während in Bulgarien insbesondere die Sprachen Russisch und Deutsch gefördert wurden; seit einigen Jahren ist allerdings eine stärkere Orientierung zum Englischen hin zu verzeichnen (National Statistical Institute Bulgaria 2016: 48). Auch in Spanien hat das Englische in den letzten Jahren sowohl auf gesellschaftlicher als auch auf schulischer Ebene enorm an Bedeutung gewonnen (z.B. Reichelt 2006; Cenoz 2009), was sich u.a. in zunehmend positiven Haltungen der SuS gegenüber dem Englischen spiegelt (Bernaus, Masgoret, Gardner & Reyes 2004; Cenoz 2009).

Aufgrund der zunehmenden Präsenz des Englischen mag es nicht verwundern, dass europäische Lernende andere klassische Fremdsprachen wie Französisch, Deutsch und Spanisch, die nach Englisch die meistgelernten Sprachen in der Europäischen Union darstellen (Eurydice 2012), insgesamt eher als mäßig nützlich einstufen (European Commission 2012: 61f.). Ein besonders großer Kontrast zwischen Einstellungen gegenüber dem Englischen und anderen Fremdsprachen ist in Schweden festzustellen, wo das Englische als sehr nützlich, aber das Lernen der zweiten Fremdsprache (in der Regel Spanisch) für überhaupt nicht nützlich erachtet wird (European Commission 2012: 61). Letzteres ist besonders überraschend, wenn man

bedenkt, dass Spanisch eine der weltweit am meisten gesprochenen Sprachen ist. Positiv fällt jedoch auf, dass durchschnittlich immerhin über 50% der europäischen Lernenden in den höheren Stufen allgemeinbildender² weiterführenden Schulen zwei oder mehr Fremdsprachen lernen (Eurostats 2016). In drei der vier Länder, die in diesem Aufsatz näher untersucht werden, liegt die Quote in Bezug auf allgemeinbildende Schulen sogar deutlich über dem Durchschnitt: In Bulgarien lernen rund 70%, in Deutschland und den Niederlanden rund 60% der SuS zwei oder mehr Fremdsprachen in der Oberstufe. Eine Ausnahme bildet Spanien, wo nur rund 20% der Lernenden mehr als eine Fremdsprache lernen. Diesbezüglich ist jedoch zu berücksichtigen, dass viele Lernende je nachdem, in welcher der autonomen Regionen sich die Lernenden befinden, zum Spanischen noch eine weitere der offiziellen Landessprachen erlernen, d.h. Aranesisch, Baskisch, Katalanisch (und die Variation Valencianisch) oder Galizisch.

Tendenziell scheint allerdings innerhalb Europas die Bereitschaft abzunehmen, mehr als eine weitere Sprache zusätzlich zur Nationalsprache zu erlernen. So ist die Zahl derjenigen, die eine zweite Fremdsprache auch in höheren Stufen erlernen, in den letzten Jahren gesunken, insbesondere in den Ländern, in denen Englisch traditionell sehr präsent ist, wie z.B. den Niederlanden oder auch Schweden. Die Zahlen in Ländern, in denen das Englische erst in den letzten Jahren an Präsenz gewonnen hat, wie z.B. Bulgarien oder Spanien, sind stabiler (Eurostats 2016; für Deutschland liegen hier keine Daten vor).

Bislang gibt es wenige Studien, die Spracheinstellungen von SuS zum Englischen über mehrere Jahre mit Einstellungen zu anderen Sprachen vergleichen. Eine Langzeitstudie aus Ungarn (Dörnyei, Csizér & Németh 2006) belegt jedoch, dass sich gesellschaftliche und gesellschaftspolitische Veränderungen auf Spracheinstellungen von Lernenden sehr deutlich auswirken, wobei eine wachsende Kluft zwischen der wahrgenommenen Wertigkeit des Englischen und anderer Sprachen zu beobachten ist. Das Englische wird als attraktiver wahrgenommen und positiver bewertet als andere Sprachen, was sich z.B. auch in Einstellungen gegenüber dem Deutschen, der traditionellen *Lingua franca* in Ungarn, zeigt. Der wahrgenommene Wert des Englischen in der heutigen globalisierten Welt und die starke Präsenz von englischen Medien und Kulturprodukten (Filme in englischer Sprache etc.) spielen eine große Rolle bei dieser Popularisierung (vgl. auch Kormos & Csizér 2008). Die ungarischen Daten verdeutlichen weiterhin, dass sich die Wahl des Englischen als erste Fremdsprache in der Schule eher zur Norm entwickelt hat, als dass es sich hierbei um eine motivationsbedingte Entscheidung handelt,

2 Die Zahlen sind allerdings geringer an berufsbildenden Schulen bzw. an Schulen mit stärker beruflichem Fokus.

während die Wahl weiterer zu erlernender Fremdsprachen zunehmend von den Interessen der Lernenden und ihrer generellen Haltung gegenüber dem Sprachlernen abhängt (Dörnyei et al. 2006: 143f.).

In Bezug auf Spracheinstellungen im deutschsprachigen Raum zeigte bereits in den 1970er Jahren eine Studie (Düwell 1976), dass Lernende der Klassen 8 und 10 das Englische gegenüber dem Französischen bevorzugten, wobei sich aufgrund des früher einsetzenden Englischunterrichts ungünstige motivationale Interferenzeffekte im Französischunterricht zeigten. Als Gründe für die Wahl des Fachs Französisch wurden neben Nützlichkeitsabwägungen in Bezug auf das angestrebte Bildungsziel (Abitur) und persönlichem Interesse damals vermehrt genannt, dass das Französische eine Weltsprache sei. Neuere Daten legen jedoch nahe, dass heutige SuS letztere Ansicht nur bedingt teilen. So zeigten sich in einer Studie mit deutschen Lernenden der Klasse 5 und 9 (Meißner, Beckmann & Schröder-Sura 2008) in Bezug auf alle erhobenen attitudinalen Variablen höhere Mittelwerte für das Englische als für das Französische;³ bei den älteren Lernenden erachteten (je nach Region) immerhin zwischen 30% bis 50% das Französische für nicht nützlich (ebd.: 70; 78). Die Daten belegen zudem, dass SuS dem Englischen nicht nur einen höheren instrumentellen Nutzen zusprechen, sondern auch eine höhere Motivation im Unterricht und eine größere Leistungsbereitschaft zeigen (ebd.: 68f.). Theoretisch befürworteten jedoch fast die Hälfte der untersuchten SuS das Erlernen von zwei Fremdsprachen (ebd.: 78; 94). Jüngere Lernende stehen dabei dem Sprachenlernen tendenziell offener gegenüber als ältere Lernende, dies zeigte sich auch in einem Vergleich der in Deutschland erhobenen Daten mit Befunden aus anderen europäischen Ländern; die Haltungen gegenüber dem Englischen verändern sich jedoch nicht (ebd.: 130). Letzteres legt nahe, dass ungünstige motivationale Prozesse, die der Adoleszenz eigen sind (vgl. auch Taylor 2013; Taylor & Busse 2015), insbesondere die zweite Fremdsprache betreffen, in der eventuell noch keine ausreichenden sprachlichen Kompetenzen erlangt wurden, um sich altersadäquat darzustellen, was gerade in der Phase der Identitätsfindung problematisch sein kann.

Unterschiede zwischen Einstellungen gegenüber dem Englischen und anderen schulischen Fremdsprachen konnten auch in einer vergleichenden Studie zu Spracheinstellungen in Deutschland, den Niederlanden und England festgestellt werden (Bartram 2010). Interessanterweise maßen die untersuchten Lernenden aus den Niederlanden dem Erlernen anderer Fremdsprachen als dem Englischen eine geringere Bedeutung zu als die Lernenden aus Deutschland. Beide Gruppen empfanden das Erlernen von Fremdsprachen jedoch als bedeutsamer als die Lernenden aus Eng-

3 Aufgrund der vergleichsweise geringen Zahl der Lernenden werden die Befunde zum Spanischen in dieser Zusammenfassung vernachlässigt.

land. Bei niederländischen sowie englischen Lernenden mag besonders die negative Darstellung von Franzosen und Deutschen in den Medien eine Rolle spielen: Diese schien die Einstellungen und Bereitschaft, diese Sprachen im schulischen Kontext zu lernen, negativ zu beeinflussen (ebd.: 110-113).

Ausgeklammert wurden in dieser Übersicht zu Spracheinstellungen bislang Sprachen, die durch Migrationsbewegungen in vielen europäischen Länder zunehmend an Präsenz gewinnen. Zum jetzigen Zeitpunkt gibt es im europäischen Raum relativ wenig Forschung zu Einstellungen zu Migrationssprachen, auf die für eine Literaturübersicht zurückgegriffen werden kann. Es ist jedoch anzunehmen, dass Migrationssprachen eine eher geringere Wertschätzung erfahren als solche Sprachen, die im klassischen Fächerkanon angeboten werden. So zeigt z.B. eine Übersichtsstudie zu Spracheinstellungen von SuS der Klassen 9 und 10 in Deutschland (Eichinger et al. 2009; Plewnia & Rothe 2011), dass das Englische und das Spanische vielfach als sympathisch bewertet werden (wobei das Spanische überraschenderweise das Englische an Popularität zu übertreffen scheint), während Migrationssprachen, insbesondere die zahlenmäßig größten Migrationssprachen wie Türkisch oder Russisch, eher negativ gesehen und mit gewissen Sprecherstereotypen verbunden werden. Allerdings stuften die Teilnehmer/innen der Studie auch das Französische, Polnische, Niederländische und Arabische recht häufig als unsympathisch ein und deklarierten ein geringeres Interesse an diesen Sprachen (ebd.). Auch die bereits erwähnte Untersuchung zu Spracheinstellungen von Meißner et al. (2008) legt nahe, dass selbst die unmittelbare Nachbarschaft von Staaten nicht unbedingt zu einem erhöhten Interesse der SuS eines Landes an den Sprachen der Nachbarstaaten führt und ein Interesse auch nicht zwangsläufig in Bezug auf die Nationalsprachen ein und desselben Staates vorausgesetzt werden kann (ebd.: 161).

Zusammenfassend verdeutlichen die hier zusammengetragenen Befunde, dass positive Einstellungen gegenüber sprachlicher Vielfalt nicht vorausgesetzt werden können. Da gesellschaftliche Sichtweisen und auch der familiäre Hintergrund die Spracheinstellungen von SuS im besondere Maße prägen (Gardner 1985), liegt die Förderung positiver Haltungen gegenüber sprachlicher Diversität nicht allein in der Hand von Bildungseinrichtungen und Lehrkräften. Dennoch ist anzunehmen, dass Einstellungen auch davon beeinflusst werden, inwieweit Sprachen innerhalb der Schule überhaupt präsent und zudem institutionell verankert sind; so weisen z.B. Schmitz und Olfert (2013) für den deutschen Raum auf diesbezügliche Unterschiede zwischen (aber auch innerhalb von) Migrationssprachen und Regionalsprachen hin. Sie betrachten hierbei u.a. Aspekte wie den Status der Sprache als Fremd- oder Herkunftssprache im Lehrplan sowie die Stellung der Sprache als Unterrichtsfach im Schulcurriculum (ebd.: 206).

Der Einfluss der institutionellen Ebene ist auch in Bezug auf Fremdsprachen gut dokumentiert. So weisen z.B. Ergebnisse einer Studie, die sich speziell mit dem

Erlernen des Deutschen als Fremdsprache außerhalb Deutschlands beschäftigt, auf positive Einstellungen bei fortgeschrittenen Lernenden an Hochschulen hin, verdeutlichen aber gleichzeitig die erheblichen Herausforderungen des schulischen DaF-Unterrichts, der in zunehmendem Maße auf unterstützende institutionelle Rahmenbedingungen angewiesen ist, um positive Haltungen herauszubilden (Riemer 2016). Interessant sind diesbezüglich auch Befunde aus Großbritannien, wo das Interesse am Fremdsprachenlernen aufgrund der globalen Präsenz des Englischen insgesamt nicht sehr ausgeprägt ist (Coleman, Galaczi & Astruc 2007; Lanvers, Hultgren & Gayton 2016). Jedoch erweisen sich selbst bei solchen hinderlichen gesamtgesellschaftlichen Einstellungen ein zusätzliches Engagement und eine breite Sprachförderung an Schulen als wichtige Einflussfaktoren in Bezug auf Spracheinstellungen (Coleman et al. 2007). Auch eine Reihe weiterer Befunde zeigt, dass der Einfluss innerschulischer Faktoren, insbesondere der Einfluss der Lehrkräfte und des Unterrichts selbst (z.B. Clark 1995; Wright 1999; Taylor 2013), bei der Förderung positiver Spracheinstellungen nicht unterschätzt werden sollte. Zu betonen sind auch Daten aus einer jüngst durchgeführten Interventionsstudie, in der die Vorteile individueller Mehrsprachigkeit herausgestellt und gezielt positive Einstellungen gegenüber (Fremd- und lebensweltlicher) Sprachen gefördert wurden, wobei ein solcher 'sprachwertschätzender' Unterricht einen signifikant positiven Effekt auf die Haltungen der Lernenden hatte (Lanvers et al. 2016).

Insgesamt können die hier ausgewählten Befunde ohne Anspruch auf Vollständigkeit verdeutlichen, dass trotz des vielfach belegten, beträchtlichen Einflusses gesamtgesellschaftlicher Sichtweisen und medialer Darstellungen den institutionellen Rahmenbedingungen, dem Unterricht und insbesondere den Lehrkräften bei der Förderung positiver Spracheinstellungen der SuS eine wichtige Rolle zukommen. Im Folgenden sollen dazu Ansätze und Konzepte aus der Sprachlernmotivation behandelt werden, die für die Förderung positiver Einstellungen auf der Ebene des Unterrichts nützlich sein könnten und als theoretische Grundlage der im Anschluss vorgestellten eigenen Studie dienen.

2.2 Affektive Dispositionen und Identitätswahrnehmungen

Die Forschung zu Spracheinstellungen geht bereits in die 1950er Jahre zurück, als die kanadischen Sozialpsychologen Gardner und Lambert (1959) der Frage nachgingen, inwieweit affektive Beweggründe für die anhaltende Auseinandersetzung mit einer Sprache eine Rolle spielen (vgl. auch Gardner & Lambert 1972). In einer Reihe von empirischen Studien konnte gezeigt werden, dass positive Einstellungen gegenüber einer Sprache und ihrer Kultur für den längerfristig erfolgreichen Spracherwerb sehr bedeutsam sind (vgl. die Meta-Analyse von Masgoret & Gardner

2003). Die Unterscheidung zwischen einer eher instrumentellen bzw. einer eher integrativen Orientierung erwies sich in diesem Zusammenhang als hilfreich und prägte die Forschungslandschaft dementsprechend nachhaltig. Orientierungen bezeichnen hierbei ein Zusammenspiel von einstellungsbezogenen und motivationalen Variablen. Eine instrumentelle Orientierung bezieht sich auf eine eher utilitaristische Einstellung, die primär den praktischen Nutzen des Sprachenlernens in den Vordergrund stellt. Das Erlernen einer Sprache, um einen beruflichen Vorteil zu haben, würde zum Beispiel hierzu gezählt werden. Eine integrative Orientierung bezieht sich, vereinfacht gesagt, auf eine offene Einstellung gegenüber einer Sprechergruppe sowie das genuine Interesse an dieser Sprechergruppe und ihrer Kultur. Individuen mit einer stark ausgeprägten integrativen Orientierung weisen zudem eine hohe emotionale Identifikation mit der Sprechergruppe auf. Im Falle der *Lingua franca* Englisch gibt es mittlerweile zwar keine so klar abgrenzbare sozio-kulturelle Gruppe mehr, mit der sich Lernende identifizieren könnten, da Englisch als *Lingua franca* von Menschen unterschiedlicher Herkunftssprachen genutzt wird (Crystal 2003). Besonders motivierte Lernende mögen sich jedoch wünschen, Teil einer globalen Gemeinschaft weltoffener und technologisch fortgeschrittener Menschen zu sein und fließend Englisch zu sprechen (Dörnyei 2009). Hierzu führte Dörnyei (2005, 2009) das Konzept des idealen L2 Selbst (*ideal L2 self*) ein, wobei er sich explizit auf Markus und Nurius' (1986) *Possible-selves*-Theorie und Higgins' (1987) Selbstdiskrepanztheorie bezieht. *Possible selves*, die sich wegen des Plurals etwas sperrig übersetzen lassen, können als auf die Zukunft bezogene mögliche Selbstwahrnehmungen beschrieben werden, also Vorstellungen darüber, wer (und wie) man in der Zukunft sein möchte. Die Selbstdiskrepanztheorie postuliert, dass Individuen danach streben, die Diskrepanz zwischen ihrem jetzigen Selbst (*actual self*) und einem möglichen zukünftigen Selbst (*possible self*) zu reduzieren, wenn dieses zukünftige Selbst wünschenswert und erreichbar erscheint. Anzumerken ist, dass die Dichotomie zwischen jetzigem und zukünftigem Selbst in der Literatur schon deutlich früher vorkommt (Rogers 1951). Wenn nun Sprachenlernende eine zukünftige Version ihres Selbst haben, das die Beherrschung einer Fremdsprache beinhaltet, so dient dieses ideale L2-Selbst laut Dörnyei als Motivator, der den Spracherwerb vorantreibt, da Lernende die Diskrepanz zwischen ihrem jetzigen L2-Selbst und dem idealen L2-Selbst reduzieren möchten.

In den letzten Jahren sind eine Vielzahl von empirischen Studien im Bereich der Fremdsprachenforschung zum idealen L2-Selbst durchgeführt worden, die einen deutlichen Zusammenhang zwischen der Ausprägung des idealen L2-Selbst und Motivation sowie Leistung zeigen konnten (z.B. Kormos & Csizér 2008; Ryan 2009; Taguchi, Magid & Papi 2009; Taylor et al. 2012). Allerdings beziehen sich die empirischen Daten zumeist auf das Erlernen des Englischen – also auf ein *ideal English self* – und theoretische Ansätze gehen von der Voraussetzung eines

monolingualen Sprechenden aus, der eine weitere Sprache im zweit- oder fremdsprachlichen Kontext erlernt. Sowohl aufgrund der eingangs erwähnten plurilingualen Bildungsziele als auch vor dem Hintergrund zunehmender Migrationsprozesse stellt diese Engführung ein Forschungsproblem dar. Henry (2010: 151) fasst dies wie folgt zusammen:

Research into L2 motivation [...] has, in theoretical terms, largely concerned itself with situations where monolingual learners are engaged in learning a single L2. Whilst convenient in terms of the delivery of scientific insights into motivational processes, due to both geopolitical (globalization and increasing migration) as well as sociopolitical factors (e.g. the promotion of plurilingualism in Europe), such [...] conditions are increasingly less likely to be found on the ground.

Untersuchungen dazu, wie ein *ideal English self* in bereits existierende ideale Selbstwahrnehmungen bei mehrsprachig aufgewachsenen SuS inkorporiert wird, stehen bisher noch aus. Zudem ist wenig darüber bekannt, ob und inwieweit das *ideal English self* die Haltungen gegenüber anderen Fremdsprachen beeinflusst, die darauffolgend gelernt werden. Eine weitere Studie aus Ungarn zeigt jedoch, dass ein stark ausgeprägtes *ideal English self* negativ mit idealen Selbstvorstellungen und Engagement in anderen schulischen Fremdsprachen korreliert, die darauffolgend gelernt werden (Csizér & Lukács 2010). Qualitative Untersuchungen aus Schweden legen zudem nahe, dass Lernende sehr unterschiedliche ideale L2-Selbst für die verschiedenen Sprachen entwickeln. Das Englische scheint dabei als Maßstab zu dienen, an dem die anderen Sprachen gemessen werden, wobei dieser Vergleich für die anderen Sprachen häufig ungünstig ausfällt (Henry 2010). Nur wenigen Lernenden gelingt es, erfolgreiche ideale Selbstbilder in einer dritten Fremdsprache aufzubauen und diese werden häufig bei einer wenig unterstützenden Lernumgebung wieder aufgegeben (Henry 2011).

Dennoch konnte auch in der erwähnten ungarischen Langzeitstudie (Dörnyei et al. 2006) eine kleine Gruppe passionierter Lernender identifiziert werden, die sehr vorteilhafte Haltungen gegenüber verschiedenen Sprachen hatte und sich dementsprechend anhaltend um eine breite Sprachbildung bemühte (ebd.). Solche plurilingualen Aspirationen, die weder durch traditionelle Konzepte (integrative bzw. instrumentelle Orientierungen) noch durch ein auf eine Sprache beschränktes ideales L2-Selbst gefasst werden können, konnten auch in anderen Studien festgestellt werden. So weist beispielsweise eine Studie mit Deutschlernenden an Hochschulen in England darauf hin, dass deren Sprachlernmotivation weniger aus dem Wunsch nach Kontakt mit Deutschen oder deutschsprachigen Menschen resultierte, sondern dass dem Erlernen unterschiedlicher Sprachen an sich viel Bedeutung beigemessen wurde (Busse 2013; 2015). Das Sprechen mehrerer Sprachen wurde somit als Zeichen der Allgemeinbildung gewertet. In diesem Sinne ist das ideale L2-Selbst der Lernenden nicht unbedingt an die spezifische Sprache geknüpft; vielmehr kann es

als ein (möglicher) Weg zum Erreichen eines bestimmten Bildungsideals – eines idealen plurilingualen Bildungs-Selbst – gesehen werden. Eine Anschlussstudie mit Hochschullernenden des Französischen und Spanischen zeigte bei diesen nahezu identische Motivationsprofile wie bei den Deutschlernenden (Oakes 2013). Die Daten unterstützen die Hypothese, dass Plurilingualismus von besonders motivierten Lernenden als Teil eines idealen Bildungs-Selbst wahrgenommen wird, das mit eher weltoffenen Haltungen verbunden wird. Ideale Selbstwahrnehmungen von kosmopolitischer Natur konnten auch in anderen Studien bei Studierenden im englischen Kontext festgestellt werden (Lanvers 2012). Diese wurden in englischen Studien teilweise auch als *rebellious selves* beschrieben, da es den Lernenden insbesondere um eine Abgrenzung zu gesellschaftlichen (monolingualen) Normalitätsvorstellungen zu gehen scheint (Lanvers im Druck). Auch für einige Sprecher/innen der jüngeren Generation in Spanien scheint die Nutzung verschiedener Sprachen Teil eines neuen kosmopolitischen Selbstverständnisses zu sein, das sowohl die Beherrschung der *Lingua franca* Englisch als auch andere europäische Sprachen, wie z.B. Minoritätensprachen, einschließen kann (Lasagabaster im Druck). Teilweise zeigen sich bei Lernenden, die eine Minoritätensprache als L1 sprechen, jedoch auch weniger positive Einstellungen gegenüber dem Englischen als bei Lernenden mit L1 Spanisch (Lasagabaster 2003). Ängste vor Identitätsverlust durch das Englische könnten hierbei eine Rolle spielen, die sich auch in Erhebungen in anderen europäischen Ländern außerhalb des schulischen Kontexts zeigen (McLaren 2004).

Eigene Studien gingen Einstellungen sowie aktuellen und idealen Selbstwahrnehmungen gegenüber dem Englischen nach. Hierbei konnte gezeigt werden, dass SuS in Bulgarien, Deutschland, den Niederlanden und Spanien im Durchschnitt positive Einstellungen gegenüber dem Englischen und ausgeprägte *ideal English selves* zeigten (Taylor et al. 2012; Taylor & Busse 2015). In Übereinstimmung mit großen Teilen der Forschungen zum Selbst in den Bildungswissenschaften (Ma & Kishor 1997; Marsh, Craven & Debus 1998; Marsh & Craven 2006) sowie der zuvor skizzierten Literatur im fremdsprachlichen Bereich (z.B. Ryan 2009) zeigten die Ergebnisse zudem, dass positive aktuelle und ideale Selbstwahrnehmungen der SuS stark mit ihren Leistungen⁴ korrelierten. Dieser Zusammenhang war im englischen Fremdsprachenunterricht stärker ausgeprägt als im Kontrollfach Mathematik, d.h. SuS, die das Unterrichtsfach Englisch und seine Lerninhalte für persönlich relevant halten und finden, dass diese Lerninhalte auch für ihre Zukunftspläne eine Rolle spielen, zeigten generell auch bessere Leistungen im Fach Englisch, während dies im Fach Mathematik nicht im gleichen Maße der

4 Als Leistungsindikator wurden in dieser Studie Schulnoten erfragt, da Leistungstests nicht durchgeführt werden konnten. Zusätzlich wurden die SuS gebeten, ihre Kompetenzen in unterschiedlichen Bereichen einzuschätzen.

Fall war. Wenngleich von Korrelationen nicht auf Ursache-Wirkungs-Beziehungen geschlossen werden kann, legen die Daten zumindest nahe, dass ideale Selbstwahrnehmungen beim Erlernen von Sprachen eine besonders wichtige Rolle spielen, wobei wahrscheinlich die häufige Nutzung des Englischen für persönlich relevante Aktivitäten (z.B. im Bereich digitaler Medien) zur Entwicklung eines ausgeprägten idealen L2-Selbst für das Englische beitragen (vgl. auch Csizér & Kormos 2008). In der qualitativen Studie, die im Folgenden näher vorgestellt wird, wurde vertiefend der Frage nachgegangen, inwieweit sich Einstellungen zum Englischen von Einstellungen zu anderen Sprachen unterscheiden und welche internen und kontextuellen Faktoren dabei von den Lernenden als besonders bedeutsam erlebt werden.

3. Methode

Zur Untersuchung relevanter Einstellungen und Selbstwahrnehmungen wurde eine Fragebogenstudie mit adoleszenten SuS aus vier europäischen Ländern durchgeführt. Als Stichprobe für die Fragebogenstudie dienten 4.312 Jugendliche im Alter von 14-18 Jahren aus Bulgarien ($n = 1.161$), Deutschland ($n = 1.113$), den Niederlanden ($n = 1.075$) und Spanien ($n = 963$). Die Länder wurden ausgewählt, um eine Bandbreite von unterschiedlichen europäischen Regionen zu untersuchen, die sich hinsichtlich ihres traditionellen Fremdsprachenangebots unterscheiden und in denen SuS unterschiedliche Kompetenzniveaus im Englischen aufweisen (European Commission 2012). Alle Studienteilnehmer/innen besuchten die Klassenstufen 9-13 an staatlichen Gesamtschulen⁵. Die Schulen (6 in Bulgarien, 4 in Deutschland, 5 in den Niederlanden und 8 in Spanien) befanden sich in oder in der Nähe von Städten mittlerer Größe und in unterschiedlichen Regionen des Landes; in Spanien wurden Schulen aus drei autonomen Provinzen ausgewählt (Baskenland, Galizien, Valencia). Die Teilnehmenden hatten in der Schule durchschnittlich acht Jahre Englischunterricht (SD 2,57). Für die hier näher beschriebene qualitative Auswertung konnten die Antworten von 2.255 SuS genutzt werden (Bulgarien $n = 403$; Deutschland $n = 685$; die Niederlanden $n = 560$; Spanien $n = 607$).

3.1 Forschungsinstrument

Der Fragebogen⁶ untersuchte die affektiven Einstellungen von SuS zur englischen Sprache. Von zentraler Bedeutung war zudem die Erfassung des *ideal English self*

5 Aufgrund der sozialen Stratifizierung wurden in Deutschland und den Niederlanden sowohl Gesamtschulen als auch Gymnasien in die Stichprobe einbezogen.

6 Der gesamte Fragebogen kann eingesehen werden in der Datenbank IRIS (*Respository of Instruments for Research into Second Languages*) unter <http://www.iris-database.org>.

und des Ausmaßes, in dem die SuS von Lehrkräften, Familie oder *Peers* zum Englischlernen ermutigt oder beeinflusst wurden. Anschließend wurde anhand offener Fragen ermittelt, ob und in welchem Ausmaß die Antworten der Teilnehmenden anders gewesen wären, wenn sie sich auf eine andere Sprache bezogen hätten, und nach Gründen für unterschiedliche / ähnliche Spracheinstellungen gefragt.

3.2 Datenauswertung

Die Antworten der offenen Fragen⁷ wurden in MAXQDA, einer Software für qualitative Datenauswertung, gespeichert. Die Analyse der Antworten erfolgte anhand des sechsschrittigen Analyseverfahrens nach Radnor (2001), bestehend aus (1) Themenzuordnung, (2) Kategorienkonstruktion, (3) inhaltsbezogenem Lesen, (4) Vervollständigung kodierter Seiten, (5) Erstellung kodierter Transkripte sowie (6) Analyse und Interpretation der Daten. MAXQDA wurde bei den Arbeitsschritten (4) und (5) eingesetzt. Bei der Kodierung wurden die Daten von einem Mitglied des Forschungsteams vorkodiert und in zwei Gruppen unterteilt: In eine Gruppe mit SuS, die in Bezug auf andere schulische Sprachen angaben, dass sie den Fragebogen anders ausgefüllt hätten, und in eine mit denjenigen, deren Antworten ähnlich gewesen wären. Der Stand der Daten ergab, dass manche Aussagen nicht für die weitere qualitative Datenauswertung geeignet waren, da einige SuS zwar angegeben hatten, ob ihre Antworten abweichen würden, jedoch diese Aussage nicht erläuterten, oder die Antworten unklar oder auf ihre Muttersprache bezogen waren. Diese Aussagen wurden in der Auswertung nicht berücksichtigt.

In Spanien bezogen sich SuS nicht ausschließlich auf Französisch, das traditionell als zweite Fremdsprache gelernt wird, oder auf andere Fremdsprachen, sondern in einigen Fällen auch auf Minoritätssprachen, da auch diese im schulischen Kontext gelehrt werden. Diese Antworten wurden in der Auswertung berücksichtigt. Die Datenbereinigung führte zu einem Datenset von 2.255 gültigen Antworten. Die Anzahl ungültiger Antworten ist in Tabelle 1 dargestellt: mit 65% ist Bulgarien am höchsten und Spanien mit 37% am niedrigsten vertreten. Mögliche Ursachen für diese Diskrepanzen sind nicht bekannt, da allen Teilnehmenden ein identischer Zeitrahmen zur Verfügung stand, um den Fragebogen auszufüllen; Hinweise auf systematische Selektionseffekte waren nicht erkennbar.

7 Die Lernenden konnten in ihren jeweiligen Muttersprachen antworten, die von den unterschiedlichen Mitgliedern des Forschungsteams in das Englische übersetzt wurden. In der Darstellung der Ergebnisse werden Aussagen der SuS daher auf Englisch angeführt. Deutsche Aussagen werden im Original wiedergegeben.

Tabelle 1: Überblick über die Antworten der vier Länder

Land (SuS)	Gültige Antworten	Ungültige Antworten
Bulgarien (n = 1.161)	403 (35%)	758 (65%)
Deutschland (n = 1.113)	685 (62%)	428 (38%)
Niederlande (n = 1.075)	560 (52%)	515 (48%)
Spanien (n = 963)	607 (63%)	356 (37%)
Insgesamt (N 4.312)	2.255 (52%)	2.057 (48%)

Im nächsten Schritt wurden die Antworten mehrfach gelesen, um die in den Antworten enthaltenen Themenfelder zu erfassen. Die vorgenommene deduktive Kategorienbildung wurde bei dieser Gelegenheit überprüft und induktiv um weitere Kategorien und Subkategorien, die hierbei wahrgenommen wurden, ergänzt (vgl. Kategorienübersicht in Busse, im Druck). Im Rahmen einer tiefergehenden Analyse wurden die finalen Kategorien festgelegt, so dass die Aussagen der Lernenden ihnen zugewiesen werden konnten. In einer zweiten Datenanalyse wurden die einzelnen Aussagen bezüglich einer Mehrfachzuweisung zu verschiedenen Kategorien überprüft und bei Bedarf mehreren Kategorien zugeordnet. Um Reliabilität und Validität der Datenanalyse zu gewährleisten, wurden sowohl die Kategorien, die der Auswertung dienen, als auch die Antworten der SuS von drei Mitgliedern des Forschungsteams analysiert. Mithilfe von Cohens Kappa wurde die Interraterreliabilität geprüft, die vergleichsweise hoch war und zwischen 0.90 und 0.93 lag. Die Nennungen wurden ausgezählt, um die am häufigsten genannten Kategorien zu ermitteln und ihren Stellenwert innerhalb der Antworten zu verdeutlichen.

4. Zentrale Ergebnisse

In Übereinstimmung mit vorangegangenen Studien zu Spracheinstellungen (Dörnyei et al. 2006) verdeutlichen die Befunde, dass sich europäische Jugendliche der Bedeutung des Englischen und des globalen Status' der Sprache sehr bewusst sind. Obwohl die untersuchte Stichprobe aus verschiedenen europäischen Regionen stammte, in denen Spracheinstellungen durch historische und kulturelle Einflüsse unterschiedlich geprägt werden, zeigt sich in den einzelnen Ländern im Wesentlichen ein verblüffend ähnliches Bild: Die meisten SuS der vier ausgewählten Länder gaben an, dass sich ihre Spracheinstellungen gegenüber dem Englischen von ihren Spracheinstellungen gegenüber anderen Sprachen unterscheiden würden.

Viele Lernende wiesen dabei dem Englischen als *Lingua franca* einen besonders hohen Stellenwert zu und waren überzeugt davon, dass Englischlernen für ihre Zukunft eine wichtige Rolle spielen würde (z.B. im Beruf). Insgesamt bekundeten viele SuS auch ein persönliches Interesse am Erlernen des Englischen,

wobei der Einfluss makrokontextueller Faktoren auf die Haltungen der Lernenden in Bezug auf das Englische im Vergleich zu anderen Fremdsprachen sehr deutlich wurde.⁸ Nur ein verschwindend geringer Anteil der SuS hielt eine andere Sprache für wichtiger oder ähnlich wichtig wie das Englische. Teilweise offenbarten sich auch recht geringschätzende Haltungen gegenüber anderen Sprachen,⁹ wobei der fehlende Nutzwert häufig betont wurde. Viele Lernende scheinen dabei davon auszugehen, dass sie für ihre (private und berufliche) Zukunft außer Englischkenntnissen keine weiteren Kenntnisse in und über andere Sprachen benötigen.

Es zeigten sich allerdings teilweise auch deutliche Diskrepanzen zwischen wahrgenommenem gesellschaftlichen Stellenwert und persönlichen Interessen, vornehmlich in Bulgarien, Deutschland und Spanien. Der schulische Einfluss, insbesondere der Einfluss der Lehrkräfte, darf hierbei nicht unterschätzt werden. Insbesondere in Bulgarien und Deutschland verwies ein beträchtlicher Teil der Befragten auf ihre Lehrkräfte als Grund für positive Einstellungen gegenüber anderen an der Schule vermittelten Fremdsprachen.¹⁰ Die Wichtigkeit wertschätzender Haltungen der Lehrkräfte sowie einer guten Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden trat dabei deutlich zutage. Die Ergebnisse stehen damit im Einklang mit einer Vielzahl an Studien aus dem allgemeinen Bereich der pädagogischen Psychologie (Cornelius-White 2007; Hattie 2009) und der Sprachlehrforschung (z.B. Clark 1995; Wright 1999; Taylor 2013), die die Wichtigkeit der Beziehung zwischen der Lehrkraft und den Lernenden belegen.

Die Daten machen aber auch deutlich, dass es für Lehrkräfte anderer Sprachen als Englisch wesentlich schwieriger ist, positive Haltungen gegenüber anderen Sprachen zu fördern. Dies ist vermutlich insbesondere in Kontexten der Fall, in denen das Englische eine sehr hohe Präsenz innehat. So wurde in den Niederlanden kaum positiv Bezug auf andere Sprachen oder Lehrkräfte genommen, insgesamt schienen sich die positiven Einstellungen gegenüber dem Fremdsprachenlernen überwiegend auf das Englische zu beschränken. Diese Beobachtung mag nicht überraschen, wenn der hohe Status und die Präsenz des Englischen in der niederländischen Gesellschaft (Hoffmann 2000) und dessen Beliebtheit bei SuS (Bartram 2010) berücksichtigt wird. Zudem schien das Interesse für Englisch noch weniger an den Englischunterricht selbst geknüpft zu sein. Studien in anderen

8 "The other language I am studying [French] is given less importance in the world; this is why I also give it less importance" (Lerner/in aus Spanien). "English is the only language I like (...) This is because English is a world language, and I think it's important to be able to speak it. My only other FL is German, and I think that it is less important than English" (Lerner/in aus den Niederlanden).

9 "Bei Französisch wäre all dies vollkommen anders, da ich diese Mist-Sprache partout nicht ausstehen kann" (Lerner/in aus Deutschland).

10 "Ja, meine Antworten würden anders ausfallen, weil ich in Französisch und Latein super Lehrer habe, die Spaß daran haben, diese Sprachen zu unterrichten und es somit ansprechend gestalten. Außerdem interessieren sie sich auch für ihre Schüler [...] Der Unterricht meines [Englisch-]Lehrers ist ein Bockmist!" (Lerner/in aus Deutschland).

nördlichen Ländern, wie z.B. Schweden (Henry 2014), haben ein ähnliches Phänomen in Verbindung mit dem Aufstieg der digitalen Medien beobachtet. Ein Kompetenzzuwachs in Englisch mag deshalb möglicherweise weniger vom Input im Klassenraum abhängen als in anderen Fremdsprachen. Da jedoch die Wahrnehmung von Lernfortschritten für die langfristige Sprachlernmotivation zentral ist (vgl. auch Busse 2014), haben Lehrende anderer Fremdsprachen fraglos größere Herausforderungen zu bewältigen als Lehrende des Englischen. Auch im deutschen Kontext scheinen z.B. weniger Lernende im Fach Französisch der Ansicht zu sein, genügend Lernfortschritte im Unterricht zu machen als im Fach Englisch (Meißner et al. 2008: 68; 85).

Besonders problematisch erscheint, dass Lernende häufig der Meinung waren, entweder generell kein Talent für das Sprachenlernen oder kein Talent für eine bestimmte Sprache zu haben.¹¹ Solche ungünstigen Ursachenzuschreibungen waren insbesondere auch in Deutschland zu finden, und da fehlendes Talent als unkontrollierbar wahrgenommen wird, vermindert es Lernmotivation und Anstrengung (Weiner 1992; Schunk, Pintrich & Meece 2008) und kann sich somit negativ auf Einstellungen auswirken. Insgesamt ist es nicht unüblich, dass gerade jugendliche Lernende niedrige Leistungen im Sprachenlernen einer niedrigen Begabung für Sprachen attribuieren (Williams & Burden 1999; Graham 2004; Williams, Burden, Poulet & Maun 2004). Da der Glaube an Sprachfähigkeiten nicht angeboren ist, spielen Lehrkräfte eine wichtige Rolle dabei, positive Attributionen zu fördern und Leistungen in den Sprachen nicht mit Talent, sondern mit Motivation und Anstrengung zu verknüpfen. Eine verstärkte Auseinandersetzung mit impliziten Theorien der Lernenden und dem Bereich von *mindsets*, wie in der Forschungsliteratur gefordert wird (z.B. Ryan & Mercer 2012), ist sicherlich vielversprechend. Zieht man aber in Betracht, dass z.B. niederländische SuS sich als besonders talentiert für das Englische und untalentiert für andere Fremdsprachen einschätzten, wird deutlich, dass der Kontakt mit Sprachen (z.B. durch die bereits erwähnte Mediennutzung) auch in Bezug auf Ursachenzuschreibungen eine Rolle spielt.

Insgesamt gab es nur eine geringe Anzahl an Lernenden, die eine generelle Wertschätzung des Erwerbs unterschiedlicher Sprachen zum Ausdruck brachte und den Erwerb plurilingueller Kompetenzen als ein für sie persönlich wichtiges Bildungsziel erachtete. Die Daten illustrieren allerdings, dass für diese Lernenden ein ideales plurilinguales Bildungs-Selbst¹² ein wichtiger Anreiz zur Auseinandersetzung

11 "Englisch ist überhaupt nicht mein Fach, ich bin unmotiviert und habe kein Talent. [...] In anderen Fächern bin ich viel talentierter als in Englisch, zum Beispiel Mathe. Ich habe eher ein logisches Talent als ein sprachliches, das meint auch meine Familie und auch andere" (Lerner/in aus Deutschland).

12 "No [...] I don't consider English to be more important than other languages because Italian and German [...] are important for me personally and for who I want to be in the future. English remains something important in general, but not more important than other languages. [...] which I study with the same effort, interest, and I give it the same importance as English" (Lerner/in aus Spanien).

mit unterschiedlichen Sprachen sein kann. Die Befunde aus Spanien scheinen darüber hinaus nahezulegen, dass ein Interesse an Plurilingualismus in Zeiten ökonomischer Probleme ansteigen kann, da eine breite Sprachbildung als Vorteil auf dem immer kompetitiveren Arbeitsmarkt gesehen wird. In einigen Fällen wurde die zunehmende Präsenz des Englischen aber auch als Bedrohung der Sprachidentität wahrgenommen, was zu negativen Einstellungen gegenüber dem Englischen führte.¹³ Die Allgegenwärtigkeit des Englischen auf institutioneller, gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Ebene mag demnach für viele SuS zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit dem Englischen motivieren, es kann aber auch Ablehnung und Ängste vor Identitätsverlust auslösen.

In Bezug auf die Reichweite der Ergebnisse muss auf den explorativen Charakter der qualitativen Analyse hingewiesen werden; eine Generalisierung der Erkenntnisse verbietet sich daher. Nicht nur die Klumpenstichproben, sondern auch die Tatsache, dass nur ein Teil der an der Fragebogenstudie teilnehmenden SuS die offenen Fragen des Fragebogens ausfüllte, sollte zudem kritisch erwähnt werden. Des Weiteren muss betont werden, dass potenziell sensible Daten wie Migrationshintergrund, Familiensprache und der sozio-ökonomische Status der Eltern im Fragebogen nicht erhoben werden konnten. Dadurch ist es nicht möglich, bezüglich dieser Variablen Aussagen zu treffen. Hervorgehoben werden sollte jedoch, dass die Daten aus 23 Schulen und verschiedenen Regionen der vier teilnehmenden Länder stammen, was zu einer guten Streuung der Stichprobe führte. Die Daten gewähren somit einige wertvolle Einblicke in Haltungen von Lernenden gegenüber unterschiedlichen Sprachen, die insbesondere aufgrund der internationalen Fokussierung auf Spracheinstellungen gegenüber dem Englischen Denkimpulse liefern können und im Folgenden ausgeführt werden.

5. Diskussion und Implikationen für die Praxis

Insgesamt kann aufgrund der zusammengetragenen Befunde davon ausgegangen werden, dass europäische SuS recht positive Haltungen und Einstellungen in Bezug auf das Englische haben. Diese hängen u.a. mit dem internationalen Status der englischen Sprache als *Lingua franca*, der zunehmenden Präsenz des Englischen in europäischen Bildungssystemen und der vermehrten Nutzung des Englischen im privaten Bereich zusammen. Insofern ist es nicht überraschend, dass die Fremdsprache Englisch auch in den zukünftigen Selbstwahrnehmungen vieler Lernender eine wichtige Rolle spielt. Entgegen den plurilingualen Bildungszielen

13 "English generates the loss of our individual identity and creates globalisation, a phenomenon which converts us into indistinguishable citizens [...] We are people, and we have an identity! English is NOT my language, and I have neither necessity nor obligation to use it" (Lerner/in aus Spanien).

der EU scheint jedoch die zunehmende Fokussierung auf das Englische die hierarchisierende Wahrnehmung unterschiedlicher Sprachen zu verstärken. Die gesichtete Literatur und auch die Daten aus der vorgestellten Übersichtsstudie in Bulgarien, Deutschland, den Niederlanden und Spanien weisen auf weniger wertschätzende Haltungen in Bezug auf andere Fremdsprachen hin. Berücksichtigt man darüber hinaus die besorgniserregenden Ergebnisse zu Haltungen gegenüber Migrationsprachen (Plewnia & Rothe 2011), können die Sprachbildungsziele des Europarats in Bezug auf einstellungsbezogene Aspekte als bislang nicht erfüllt angesehen werden.

Gerade aufgrund der unterschiedlichen Darstellung der Wertigkeit von Sprachen, u.a. auch in den Medien, kommt einer mehrsprachigkeitsfördernden schulischen Lernumgebung eine wichtige Rolle zu. Insbesondere die Sichtbarkeit und die spürbare Wertschätzung verschiedener (Fremd- und Migrations-)Sprachen können den hier dargelegten Hierarchisierungen entgegenwirken, was sowohl in Bezug auf fremdsprachliches Lernen als auch aus migrationspädagogischer Sicht zentral ist (OECD 2010: 47). Auf der Ebene des Fremdsprachenunterrichts mag zudem eine zu starke Betonung des zweckmäßigen Beherrschens einer Sprache aufgrund von besseren Chancen auf dem Arbeitsmarkt oder des ökonomischen Werts problematisch sein, da sich diese negativ auf Einstellungen gegenüber anderen Sprachen mit 'geringerem Nutzwert' auswirken könnte. So wird an verschiedenen Stellen eine stärkere Rückbesinnung auf die sprachliche, kulturelle, pädagogische und soziale Bereicherung durch fremdsprachliches Lernen gefordert, besonders in Bezug auf die Vermittlung des Englischen (Gnutzmann 2001; Scarino 2014; Ushioda im Druck). Dieser Forderung ist grundsätzlich zuzustimmen. Die hier diskutierten Daten legen jedoch im Einklang mit anderen Erhebungsdaten (Meißner et al. 2008) nahe, dass vielen SuS gar nicht bewusst zu sein scheint, dass Kenntnisse in einer weiteren Sprache neben dem Englischen auch einen Vorteil in Bezug auf berufliche Chancen darstellen. Da dies jedoch durchaus der Fall ist (vgl. Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung 2003: 615), sind Hinweise auf den Nutzen einer breiten Sprachbildung und das Potential der erlernten Sprachen für das Erlernen weiterer Sprachen (vgl. auch Meißner 2011; Dewaele 2012) sicherlich sinnvoll. Mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze setzen daher verstärkt auf die Förderung von Sprachbewusstsein sowie die Nutzung und Vernetzung von vorhandenen sprachlichen Ressourcen (z.B. Bär 2009; Deutsch 2016: 55-60; Meißner 2005). Im Englischunterricht scheint dazu eine stärkere Vermittlung von Plurilingualismus als Bildungswert an sich notwendig (vgl. Council of Europe 2007: 17), die mit einer nachhaltigen Förderung von Offenheit, Neugierde und Wertschätzung gegenüber unterschiedlichen Sprachen einhergeht (vgl. auch Kurtz 2004) und das hierarchische Verhältnis zwischen dem Englischen und anderen (Fremd- und Migrations-) Sprachen kritisch hinterfragt.

Darüber hinaus ist für die Weiterentwicklung des Fremdsprachenunterrichts im Sinne der europäischen Sprachbildungsziele die Nutzung des Motivationspotentials von zukünftigen Selbstwahrnehmungen vielversprechend. Aus dem Bereich der Psychologie ist bekannt, dass Vorstellungen darüber, wer (und wie) man in der Zukunft sein möchte, unser Handeln beeinflussen. Das Potential von sogenannten *possible selves* wird z.B. erfolgreich für die Arbeit mit benachteiligten Minoritäten genutzt, um akademisch relevante Zukunftsvorstellungen zu fördern und Schulabsentismus zu verringern (Oyserman, Terry & Bybee 2002). Die hier skizzierte Forschung im fremdsprachlichen Bereich zeigt den Zusammenhang zwischen sprachrelevanten Zukunftsvorstellungen – dem idealen L2-Selbst –, Motivation und Leistung. Insofern lässt sich vermuten, dass Fremdsprachenunterricht, der an die Imaginationsfähigkeit der SuS appelliert, ein großes Potenzial hat. Zur Stärkung eines *ideal English self* werden bereits Materialien entwickelt, die insbesondere auf eine affektive Stimulation setzen (z.B. Hadfield & Dörnyei 2013). Im Sinne der plurilingualen Bildungsziele der EU müssten Materialien aber über das *ideal English self* hinausgehen und sich stärker an dem hier skizzierten idealen plurilingualen Bildungs-Selbst orientieren, das unterschiedliche europäische Sprachen, die im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts gelernt werden, sowie die lebensweltlichen Sprachen der SuS mit einbezieht. Wird zudem verstärkt deutlich gemacht, dass individuelle Mehrsprachigkeit eine wertvolle Ressource ist, die weltweit eher die Regel als die Ausnahme darstellt (vgl. den Interventionsansatz bei Lanvers et al. 2016), dann könnte vielleicht auch Identitätsängsten sowie negativen Attributionsmustern – primär der Fokussierung auf ein Sprachtalent – vorgebeugt werden.

Insgesamt sind sicherlich mehr Studien zur Umsetzung europäischer Sprachbildungsziele in Bezug auf erstrebenswerte Einstellungen notwendig. Zusammenfassend kann jedoch aufgrund des jetzigen Forschungsstands die Hoffnung des Europarats nicht genährt werden, dass sich positive Einstellungen gegenüber sprachlicher Diversität quasi *en passant* durch die Beschäftigung mit Fremdsprachen im schulischen Kontext ergeben, zumal europaweit eine zunehmende Fokussierung auf das Englische zu verzeichnen ist. Gesellschaftliche Sichtweisen, die sich in Medien, Erziehungsrichtlinien, Schule und deren Curriculum als auch dem Elternhaus widerspiegeln, prägen die Einstellungen und Haltungen der Lernenden nachhaltig, was sich zugunsten des Englischen, aber nachteilig gegenüber anderen Sprachen auswirkt. Aufgrund bestehender hierarchisierender Sprachwahrnehmungen steht der schulische Fremdsprachenunterricht, allem voran der Englischunterricht, in der Verantwortung, aktiv positive Haltungen gegenüber sprachlicher Diversität zu fördern. Die Stimulierung eines idealen plurilingualen Bildungs-Selbst könnte hierzu einen Beitrag leisten.

Eingang des revidierten Manuskripts 13.02.2017

Literaturverzeichnis

- Alcón Soler, Eva (2007): Linguistic unity and cultural diversity in Europe: Implications for research on English language and learning. In: Alcón Soler, Eva & Safont Jorda, Maria Pilar (eds.): *Intercultural language use and language learning*. Dordrecht: Springer Netherlands, 23-39.
- Bär, Marcus (2009): *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz: Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klasse 8 bis 10*. Tübingen: Narr.
- Bartram, Brendan (2010): *Attitudes to modern foreign language learning*. London: Continuum.
- Bernaus, Mercè; Masgoret, Anne-Marie; Gardner, Robert C. & Reyes, Edith (2004): Motivation and attitudes towards learning languages in multicultural classrooms. *International Journal of Multilingualism* 1: 2, 75-89.
- Bohner, Gerd & Wänke, Michaela (2002): *Attitudes and attitude change*. New York: Psychology Press.
- Boo, Zann; Dörnyei, Zoltán & Ryan, Stephen (2015): L2 motivation research 2005-2014: Understanding a publication surge and changing landscape. *System* 55, 145-157.
- Busse, Vera (2013): An exploration of motivation and self-beliefs of first year students of German. *System* 41: 2, 379-398.
- Busse, Vera (2014): Visible learning and visible motivation: Exploring challenging goals and feedback in language education. In: Lasagabaster, David; Doiz, Aintzane & Sierra, Juan Manuel (eds.): *Motivation and foreign language learning: from theory to practice*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 157-174.
- Busse, Vera (2015): Überlegungen zur Förderung der deutschen Sprache an englischen Universitäten aus motivationspsychologischer Perspektive. *Deutsch als Fremdsprache* 52, 172-182.
- Busse, Vera (im Druck): Plurilingualism in Europe: Exploring attitudes towards English and other European languages amongst adolescents in Bulgaria, Germany, the Netherlands and Spain. *Modern Language Journal*.
- Busse, Vera & Krause, Ulrike-Marie (2015): Addressing cultural diversity: Effects of a problem-based intercultural learning unit. *Learning Environments Research* 18: 3, 425-452.
- Busse, Vera & Krause, Ulrike-Marie (2016): Instructional methods and languages in class: A comparison of two teaching approaches and two teaching languages in the field of intercultural learning. *Learning and Instruction* 42, 83-94.
- Cenoz, Jasone (2009): *Towards multilingual education: Basque educational research from an international perspective*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Clark, Ann (1995): Boys into Modern Languages: An investigation of the discrepancy in attitudes and performance between boys and girls in modern languages. *Gender and Education* 7: 3, 315-326.
- Coleman, James A.; Galaczi, Árpád & Astruc, Lluïsa (2007): Motivation of UK school pupils towards foreign languages: a large-scale survey at Key Stage 3. *Language Learning Journal* 35: 2, 245-281.
- Cornelius-White, Jeffrey (2007): Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research* 77: 1, 113-143.
- Council of Europe (2007): *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe* [Online: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau3_en.asp, 28.02.2017].
- Crystal, David (2003): *English as a global language* (2. Aufl.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Csizer, Kata & Kormos, Judit (2008): The relationship of inter-cultural contact and language learning motivation among Hungarian students of English and German. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 29: 1, 30-48.

- Csizér, Kata & Lukács, Gabriella (2010): The comparative analysis of motivation, attitudes and selves: the case of English and German in Hungary. *System* 38: 1, 1-13.
- Deutsch, Bettina (2016): *Mehrsprachigkeit durch bilingualen Unterricht? Analysen der Sichtweisen aus europäischer Bildungspolitik, Fremdsprachendidaktik und Unterrichtspraxis*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (2003): *Fremdsprachenkenntnisse als wichtige Zusatzqualifikation im Dienstleistungssektor* [Online: http://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.92550.de/03-41-1.pdf, 28.02.2017].
- Dewaele, Jean-Marc (2012): Variations in self-perceived proficiency in two 'local' and two foreign languages among Galician students. In: Cabrelli Amaro, Jennifer; Flynn, Suzanne & Rothman, Jason (eds.): *Third language acquisition in adulthood*. Amsterdam: John Benjamins, 223-253.
- Dirim, İnci; Hauenschild, Katrin & Lütje-Klose, Birgit (2008): Einführung: Ethnische Vielfalt und Mehrsprachigkeit an Schulen. In: Dirim, İnci; Hauenschild, Katrin; Löser, Jessica; Lütje-Klose, Birgit & Sievers, Isabel (Hrsg.): *Ethnische Vielfalt und Mehrsprachigkeit an Schulen – Beispiele aus verschiedenen nationalen Kontexten*. Frankfurt am Main: Brandes und Apffel, 9-22.
- Dörnyei, Zoltán (2005): *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Zoltán (2009): The L2 motivational self system. In: Dörnyei, Zoltán & Ushioda, Ema (eds.), 9-42.
- Dörnyei, Zoltán; Csizér, Kata & Németh, Nora (2006): *Motivational dynamics, language attitudes and language globalisation: a Hungarian perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Zoltán & Ushioda, Ema (eds.) (2009): *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters.
- Düwell, Henning (1976): Die Auswirkungen der motivationalen Inferenz durch den Englischunterricht auf die Lernmotivation im Französischunterricht als zweite Fremdsprache. *Französisch heute* 7, 16-25.
- Eagly, Alice H. & Chaiken, Shelly (2007): The advantages of an inclusive definition of attitude. *Social Cognition* 25: 5, 582-602.
- Eichinger, Ludwig M.; Gärtig, Anne-Katrin; Plewnia, Albrecht; Roessel, Janin; Rothe, Astrid; Rudert, Selma; Schoel, Christiane; Stahlberg, Dagmar & Stickel, Gerhard (2009): *Aktuelle Spracheinstellungen in Deutschland. Erste Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativumfrage*. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache.
- European Commission (2012): *First European survey on language competences. Final report* [Online: http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/language-survey-final-report_en.pdf, 28.02.2017].
- Eurostats (2016): *Foreign language learning statistics* [Online: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Foreign_language_learning_statistics, 28.02.2017].
- Eurydice (2012): *Key data on teaching languages at school in Europe – 2012* [Online: http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/key-data-2012_en.pdf, 28.02.2017].
- Gardner, Robert C. (1985): *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, Robert C. & Lambert, Wallace E. (1959): Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology* 13: 4, 266-272.
- Gardner, Robert C. & Lambert, Wallace E. (1972): *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gnutzmann, Claus (2001): English as a global language. Zu einigen möglichen Konsequenzen für den Englischunterricht und die Englischlehrausbildung. In: Königs, Frank G. (Hrsg.): *Impulse aus der Sprachlehrforschung – Marburger Vorträge zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrern*. Tübingen: Narr, 93-110.

- Graham, Suzanne J. (2004): Giving up on modern foreign languages? Students' perceptions of learning French. *The Modern Language Journal* 88: 2, 171-191.
- Hadfield, Jill & Dörnyei, Zoltán (2013): *Motivating learning*. Harlow: Longman.
- Hattie, John A. (2009): *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Henry, Alastair (2010): Contexts of possibility in simultaneous language learning: using the L2 motivational self system to assess the impact of global English. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 31: 2, 149-162.
- Henry, Alastair (2011): Examining the impact of L2 English on L3 selves: A case study. *International Journal of Multilingualism* 8: 3, 235-255.
- Henry, Alastair (2014): Swedish students' beliefs about learning English in and outside school. In: Lasagabaster, David; Doiz, Aintzane & Sierra, Juan Manuel (eds.): *Motivation and foreign language learning: from theory to practice*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 93-116.
- Higgins, Edward Tory (1987): Self-discrepancy: a theory relating self and affect. *Psychological Review* 94: 3, 319-340.
- Hoffmann, Charlotte (2000): The spread of English and the growth of multilingualism with English in Europe. In: Cenoz, Jasone & Jessner, Ulrike (eds.): *English in Europe: The acquisition of a third language*. Clevedon: Multilingual Matters, 1-30.
- Kormos, Judit & Csizér, Kata (2008): Age-related differences in the motivation of learning English as a foreign language: attitudes, selves, and motivated learning behavior. *Language Learning* 58: 2, 327-355.
- Krumm, Hans-Jürgen (2004): Von der additiven zur curricularen Mehrsprachigkeit. In: Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Tübingen: Narr, 105-120.
- Kurtz, Jürgen (2004): Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik: Visionen, Initiativen, Realitäten. In: Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Tübingen: Narr, 113-120.
- Lanvers, Ursula (2012): "The Danish speak so many languages it's really embarrassing". The impact of L1 English on adult language students' motivation. *Innovation in Language Learning and Teaching* 6: 2, 157-175.
- Lanvers, Ursula (im Druck): Policy ping pong, Brexit, habitus: The British L2 motivation learning landscape. *Modern Language Journal*.
- Lanvers, Ursula; Hultgren, Kristina & Gayton, Angela Mary (2016): "People can be smarter with two languages": changing anglophone students' attitudes to language learning through teaching linguistics. *The Language Learning Journal*, 1-17 [Online: <http://dx.doi.org/10.1080/09571736.2016.1196384>, 22.03.2017].
- Lasagabaster, David (2003): *Trilingüismo en la enseñanza. Actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera* [Trilingualism in teaching. Attitudes towards the minority, the majority and the foreign language]. Lleida: Milenio Educació.
- Lasagabaster, David (im Druck): Language learning motivation and language attitudes in multilingual Spain from an international perspective. *Modern Language Journal*.
- Liddicoat, Anthony J. & Cumow, Timothy Jowan (2014): Students' home languages and the struggle for space in the curriculum. *International Journal of Multilingualism* 11: 3, 273-288.
- Ma, Xin & Kishor, Nand (1997): Assessing the relationship between attitude toward mathematics and achievement in mathematics: a meta-analysis. *Journal for Research in Mathematics Education* 28: 1, 26-47.
- Markus, Hazel & Nurius, Paula (1986): Possible selves. *American Psychologist* 41: 9, 954-969.

- Marsh, Herbert W. & Craven, Rhonda (2006): Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science* 1: 2, 133-163.
- Marsh, Herbert W.; Craven, Rhonda & Debus, Raymond (1998): Structure, stability, and development of young children's self-concepts. *Child Development* 69: 4, 1030-1053.
- Masgoret, Anne-Marie & Gardner, Robert C. (2003): Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. In: Dörnyei, Zoltán (ed.): *Attitudes, Orientations and Motivations in Language Learning*. Oxford: Blackwell, 167-210.
- McLaren, Lauren M. (2004): Opposition to European integration and fear of loss of national identity: Debunking a basic assumption regarding hostility to the integration project. *European Journal of Political Research* 43: 6, 895-912.
- Meißner, Franz-Joseph (2005): Mehrsprachigkeitsdidaktik revisited: über Interkomprehensionsunterricht zum Gesamtcurriculum. *Fremdsprachen lehren und lernen* 34, 125-145.
- Meißner, Franz-Joseph (2011): Teaching and learning intercomprehension: a way to learner autonomy. In: Florio-Hansen, Inez de (ed.): *Towards multilingualism and cultural diversity*. Kassel: University Press, 59-74.
- Meißner, Franz-Joseph; Beckmann, Christine & Schröder-Sura, Anna (2008): *Mehrsprachigkeit fördern. Vielfalt und Reichtum Europas in der Schule nutzen (MES). Zwei deutsche Stichproben einer internationalen Studie in den Klassen 5 und 9 zu Sprachen und Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- National Statistical Institute Bulgaria (2016): *Education in the Republic of Bulgaria for 2015/2016 school year* [Online: http://www.nsi.bg/sites/default/files/files/publications/education_2016.pdf, 28.02.2017].
- Oakes, Leigh (2013): Foreign language learning in a 'monoglot culture': Motivational variables amongst students of French and Spanish at an English university. *System* 41: 1, 178-191.
- OECD (2010): *Closing the gap for immigrant students. Policies, practice and performance* [Online: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/closing-the-gap-for-immigrant-students_9789264075788-en#page1, 12.03.2017].
- Oyserman, Daphna; Terry, Kathy & Bybee, Deborah (2002): A possible selves intervention to enhance school involvement. *Journal of Adolescence* 25: 3, 313-326.
- Phillipson, Robert (2003): *English-only Europe? Challenging language policy*. London: Routledge.
- Plewnia, Albrecht & Rothe, Astrid (2011): Spracheinstellungen und Mehrsprachigkeit. Wie Schüler über ihre und andere Sprachen denken. In: Eichinger, Ludwig M.; Plewnia, Albrecht & Steinle, Melanie (Hrsg.): *Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration*. Tübingen: Narr, 215-253.
- Radnor, Hilary (2001): *Researching your professional practice: Doing interpretive research*. Buckingham: Open University.
- Reichert, Melinda (2006): English in a multilingual Spain. *English Today* 22: 3, 3-9.
- Riemer, Claudia (2016): L2-Motivationsforschung für Deutsch als Fremdsprache: Länderspezifische und länderübergreifende Einsichten. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 45: 2, 30-45.
- Rogers, Carl (1951): *Client-centred therapy*. Boston, MA: Houghton-Mifflin.
- Ryan, Stephen (2009): Self and identity in L2 motivation in Japan: the ideal L2 self and Japanese learners of English. In: Dörnyei, Zoltán & Ushioda, Ema (eds.), 120-143.
- Ryan, Stephen & Mercer, Sarah (2012): Implicit theories: Language learning mindsets. In: Mercer, Sarah; Ryan, Stephen & Williams, Marion (eds.): *Psychology for Language Learning: Insights from Research, Theory and Practice*. London: Palgrave Macmillan UK, 74-89.
- Scarino, Angela (2014): Situating the challenges in current languages education policy in Australia – unlearning monolingualism. *International Journal of Multilingualism* 11: 3, 289-306.

- Schmitz, Anke & Olfert, Helena (2013): Minderheitensprachen im deutschen Schulwesen. Eine Analyse der Implementierung allochthoner und autochthoner Sprachen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 24: 2, 203-227.
- Schunk, Dale; Pintrich, Paul & Meece, Judith L. (2008): *Motivation in education: Theory, research, and applications* (3. Aufl.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Seidlhofer, Barbara; Breiteneder, Angelika & Pitzl, Marie-Luise (2006): English as a lingua franca in Europe: Challenges for applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics* 26, 3-34.
- Skutnabb-Kangas, Tove (2000): *Linguistic genocide in education or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Taguchi, Tatsuya; Magid, Michael & Papi, Mostafa (2009): The L2 motivational self system among Japanese, Chinese and Iranian learners of English: a comparative study. In: Dörnyei, Zoltán & Ushioda, Ema (eds.): 66-97.
- Taylor, Florentina (2013): *Self and identity in adolescent foreign language learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Taylor, Florentina & Busse, Vera (2015): When the learner becomes the context: Strategic identity display in learning English as a foreign language in Europe. In: King, Jim (ed.): *The dynamic interplay between context and the language learner*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 66-83.
- Taylor, Florentina; Busse, Vera; Gagova, Lubina; Marsden, Emma & Roosken, Barbara (2012): *Identity in foreign language learning and teaching: Why listening to our students' and teachers' voices really matters* [Online: <http://www.teachingenglish.org.uk/publications/identity-foreign-language-learning-teaching-why-listening-our-students%E2%80%99-teachers%E2%80%99>, 28.02.2017].
- Ushioda, Ema (im Druck): The impact of global English on motivation to learn other languages: Towards an ideal multilingual self. *Modern Language Journal*.
- Weiner, Bernard (1992): *Human motivation. Metaphors, theories and research* (2. Aufl.). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Williams, Marion & Burden, Robert (1999): Students' developing conceptions of themselves as language learners. *The Modern Language Journal* 83: 2, 193-201.
- Williams, Marion; Burden, Robert; Poulet, Gérard & Maun, Ian (2004): Learners' perceptions of their successes and failures in foreign language learning. *Language Learning Journal* 30: 1, 19-29.
- Wright, Margaret (1999): Influences on learner attitudes towards foreign language and culture. *Educational Research* 41: 2, 197-208.