

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Sprachlernmotivation von Schüler*innen und Perspektive der
Lehrpersonen: Eine Untersuchung der Motivation für das Fach
Englisch an einer Wiener Mittelschule

verfasst von | submitted by
Katharina Zabož BA

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 066 899

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Angewandte Linguistik

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Eva Vetter

Danksagung

Zunächst möchte ich mich bei meiner Betreuerin Frau Univ.-Prof. Mag. Dr. Eva Vetter für ihre Unterstützung und ihr Feedback bedanken. Besonders die anregenden Gespräche und die interessanten Diskussionen im Privatissimum haben mir maßgeblich dabei geholfen, das Konzept meiner Masterarbeit zu entwickeln.

Ein großer Dank gilt ebenfalls den Schüler*innen und Lehrer*innen, die an der Studie teilgenommen haben. Ohne ihre Bereitschaft, ihre Perspektiven zu teilen, wäre diese Untersuchung nicht zustande gekommen.

Zu guter Letzt möchte ich mich besonders bei meiner Familie bedanken. Danke an meine Mutter, die sich stets die Zeit genommen hat, meine Texte mit einem scharfen Auge für Fehler zu lesen und eine große Hilfe bei der Vermittlung von Proband*innen der Studie war. Danke an meinen Vater, der meine akademische Laufbahn nicht mehr verfolgen kann, mich aber immer mit Begeisterung unterstützt hat. Danke an meinen Bruder, der mich an Sonntagen auf andere Gedanken gebracht hat, wenn ich eine Denkpause gebraucht habe. Danke an meine Partnerin Yasemin, die mir mit zahllosen Diskussionen, aber auch emotionaler Unterstützung zur Seite gestanden ist.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Theoretischer Teil.....	3
	2.1 Grundlagen und Begriffserklärungen	3
	2.1.1 Grundlagen der Sprachlehr- und -lernforschung	3
	2.1.2 Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache	5
	2.1.3 Der Motivationsbegriff.....	8
	2.1.4 Zusammenfassung	10
	2.2 Sprachlernmotivation	11
	2.2.1 Entwicklung der Erforschung von Sprachlernmotivation.....	11
	2.2.1.1 Die sozio-psychologische Phase	13
	2.2.1.2 Die kognitive Phase	15
	2.2.1.3 Die prozess-orientierte bzw. sozio-dynamische Phase	18
	2.2.2 Diskussion des L2 Motivational Self System	23
	2.2.3 Einflussfaktoren	24
	2.2.3.1 Altersbedingte Faktoren	25
	2.2.3.2 Geschlechterbezogene Faktoren	25
	2.2.3.3 Unterschiede in Lebenszusammenhängen	26
	2.2.3.4 Die Einfluss von Lehrpersonen auf die Sprachlernmotivation	26
	2.2.3.5 Social Media als Motivationsquelle	27
	2.2.4 Zusammenfassung	27
	2.3 Überblick über relevante Forschung.....	28
	2.3.1 Studien zum L2 Motivational Self System	29
	2.3.1.1 Dörnyeis Studie in Ungarn	29
	2.3.1.2 Taguchi, Magid & Papi	32
	2.3.2 Studien zum Motivationsfaktor Alter	33
	2.3.3 Studien zum Einfluss der Lehrpersonen	35
	2.3.4 Studien zum Motivationsfaktor Social Media	37
	2.3.4 Zusammenfassung	39
3	Empirischer Teil.....	40
	3.1 Forschungsfragen und Hypothesen.....	40
	3.2 Forschungsdesign	45

3.2.1 Zur Entwicklung und Verwendung von Fragebögen	46
3.2.2 Fragebogen für Schüler*innen.....	47
3.2.3 Fragebogen für Lehrpersonen	50
3.2.4 Einhaltung der ethischen Richtlinien.....	52
3.2.5 Reflexion der Methode	54
3.3 Datenauswertung	55
3.3.1 Schüler*innen Fragebogen	55
3.3.1.1 Beschreibung der Stichprobe	55
3.3.1.2 Reliabilitätsprüfung (Interne Konsistenz).....	57
3.3.1.3 Ergebnisse der Items	59
3.3.1.4 Motivation/Lernbereitschaft nach Altersgruppen	85
3.3.1.5 Korrelation der Dimensionen.....	87
3.3.1.6 Zusammenfassung	89
3.3.2 Lehrer*innen Fragebogen.....	91
3.3.2.1 Beschreibung der Stichprobe	91
3.3.2.2 Auswertung der Fragen	92
3.3.2.3 Zusammenfassung	98
4 Diskussion	99
4.1 Motivationsdimensionen und altersbezogene Unterschiede	100
4.2 Korrelationen der Dimensionen.....	104
4.3 Ergebnisse des Lehrer*innen Fragebogens.....	107
4.4 Gegenüberstellung der Lehrenden und Lernenden Perspektive	108
5 Conclusio	110
6 Literaturverzeichnis.....	112
Abstract DE	120
Abstract EN	121

Abbildungs-, Tabellen & Diagrammverzeichnis

Abbildung 1: Einige Bezugsdisziplinen der Sprachlehrforschung (Edmondson & House 2011: 5)	4
Abbildung 2: Zur Differenzierung des Begriffs Sprache (Edmondson & House 2011: 8)	6
Abbildung 3: Mittelwert Formel (Field 2013: 26).....	59
Abbildung 4: Korrelationskoeffizient Formel (Stocker & Steinke 2022: 152)	85
Abbildung 5: Korrelation der Dimensionen	88

Tabelle 1: Geschlechterverteilung	55
Tabelle 2: Proband*innen nach Schulklassen	56
Tabelle 3: Altersverteilung	56
Tabelle 4: Alterskategorien	57
Tabelle 5: Reliabilitätsprüfung der Dimensionen	58
Tabelle 6: Mittelwerte der Antworten nach Dimensionen	83
Tabelle 7: Stärke des Korrelationskoeffizienten	88

Diagramm 1: Geschlechterverteilung	55
Diagramm 2: Proband*innen nach Schulklassen	56
Diagramm 3: Altersverteilung	56
Diagramm 4: Alterskategorien	57
Diagramm 5: Ich lerne viel für das Fach Englisch. (gesamt).....	60
Diagramm 6: Ich lerne viel für das Fach Englisch. (nach Alterskategorie)	60
Diagramm 7: Ich mag es, für das Fach Englisch zu lernen. (gesamt)	61
Diagramm 8: : Ich mag es, für das Fach Englisch zu lernen. (nach Alterskategorie)	61
Diagramm 9: Ich möchte in Zukunft weiterhin Englisch lernen, auch wenn ich nicht muss. (gesamt)	62
Diagramm 10: : Ich möchte in Zukunft weiterhin Englisch lernen, auch wenn ich nicht muss.(nach Alterskategorie)	62
Diagramm 11: Ich denke, dass ich in meinem zukünftigen Beruf Englisch sprechen werde. (gesamt)	63
Diagramm 12: Ich denke, dass ich in meinem zukünftigen Beruf Englisch sprechen werde. (nach Alterskategorie)	63
Diagramm 13: Ich kann mir vorstellen, später im Ausland zu leben und dort Englisch zu sprechen. (gesamt).....	64
Diagramm 14: Ich kann mir vorstellen, später im Ausland zu leben und dort Englisch zu sprechen. (nach Alterskategorie)	64
Diagramm 15: Ich lerne für Englisch, weil meine Freund/innen es cool finden. (gesamt)	65
Diagramm 16: Ich lerne für Englisch, weil meine Freund/innen es cool finden. (nach Alterskategorie)	65
Diagramm 17: Wenn ich nicht Englisch lerne, ist das schlecht für meine Zukunft. (gesamt)	66
Diagramm 18: Wenn ich nicht Englisch lerne, ist das schlecht für meine Zukunft. (nach Alterskategorie)	66
Diagramm 19: Meine Familie ermutigt mich, zu Hause Englisch zu lernen. (gesamt).....	67
Diagramm 20: Meine Familie ermutigt mich, zu Hause Englisch zu lernen. (nach Alterskategorie)	67
Diagramm 21: Ich möchte gut in Englisch sein, um meine Familie stolz zu machen. (gesamt)	68
Diagramm 22: Ich möchte gut in Englisch sein, um meine Familie stolz zu machen. (nach Alterskategorie)	68
Diagramm 23: Wenn ich meine Lehrperson mag, lerne ich mehr für Englisch. (gesamt).....	69
Diagramm 24: Wenn ich meine Lehrperson mag, lerne ich mehr für Englisch. (nach Alterskategorie)	69
Diagramm 25: Ich will, dass meine Lehrperson denkt, dass ich gut in Englisch bin. (gesamt)	70
Diagramm 26: Ich will, dass meine Lehrperson denkt, dass ich gut in Englisch bin. (nach Alterskategorie)	70
Diagramm 27: Englisch zu lernen ist wichtig für mich, weil ich später dadurch einen besseren Job finden und mehr Geld verdienen kann. (gesamt)	71

Diagramm 28: Englisch zu lernen ist wichtig für mich, weil ich später dadurch einen besseren Job finden und mehr Geld verdienen kann. (nach Alterskategorie).....	71
Diagramm 29: Englisch zu lernen ist wichtig für mich, weil ich einmal im Ausland leben möchte. (gesamt)	72
Diagramm 30: Englisch zu lernen ist wichtig für mich, weil ich einmal im Ausland leben möchte. (nach Alterskategorie)	72
Diagramm 31: Ich lerne für Englisch, weil ich sonst eine schlechte Note bekommen könnte. (gesamt)	73
Diagramm 32: Ich lerne für Englisch, weil ich sonst eine schlechte Note bekommen könnte. (nach Alterskategorie)	73
Diagramm 33: Englisch lernen ist wichtig für mich, weil ich das Schuljahr bestehen möchte. (gesamt)	74
Diagramm 34: Englisch lernen ist wichtig für mich, weil ich das Schuljahr bestehen möchte. (nach Alterskategorie)	74
Diagramm 35: Ich finde es interessant, Englisch zu lernen. (gesamt)	75
Diagramm 36: Ich finde es interessant, Englisch zu lernen. (nach Alterskategorie)	75
Diagramm 37: Ich freue mich immer auf den Englisch Unterricht. (gesamt)	76
Diagramm 38: Ich freue mich immer auf den Englisch Unterricht. (nach Alterskategorie)	76
Diagramm 39: Ich mag Personen aus englisch-sprachigen Ländern. (gesamt)	77
Diagramm 40: Ich mag Personen aus englisch-sprachigen Ländern. (nach Alterskategorie)	77
Diagramm 41: Ich würde gerne mehr über Personen aus englisch-sprachigen Ländern wissen. (gesamt)	78
Diagramm 42: Ich würde gerne mehr über Personen aus englisch-sprachigen Ländern wissen. (nach Alterskategorie)	78
Diagramm 43: Ich mag englische Musik. (gesamt)	79
Diagramm 44: Ich mag englische Musik. (Alterskategorie)	79
Diagramm 45: Ich mag englische Filme. (gesamt)	80
Diagramm 46: Ich mag englische Filme. (nach Alterskategorie)	80
Diagramm 47: Englisch ist für mich wichtig, um Videos in sozialen Medien wie TikTok, Instagram oder Youtube besser zu verstehen. (gesamt)	81
Diagramm 48: Englisch ist für mich wichtig, um Videos in sozialen Medien wie TikTok, Instagram oder Youtube besser zu verstehen. (nach Alterskategorie)	81
Diagramm 49: Englisch ist für mich wichtig, um in sozialen Medien (zum Beispiel Instagram, Twitch, Discord) mit anderen sprechen oder chatten zu können. (gesamt)	82
Diagramm 50: Englisch ist für mich wichtig, um in sozialen Medien (zum Beispiel Instagram, Twitch, Discord) mit anderen sprechen oder chatten zu können. (nach Alterskategorie)	82
Diagramm 51: Motivationswerte nach Alterskategorie	87
Diagramm 52: Wie würden Sie die Motivation Ihrer Schüler*innen, für das Fach Englisch zu lernen, im Durchschnitt einschätzen?	92

1 Einleitung

Motivation ist ein Konzept, das in vielen Lebensbereichen eine zentrale Rolle spielt und einen grundlegenden Aspekt menschlichen Verhaltens darstellt. Sie gilt aus diesem Grund als eine der Hauptinteressen der Psychologie und Bildungsforschung (vgl. McInerney 2019: 427). Im Allgemeinen beschreibt Motivation den Antrieb, etwas Bestimmtes zu tun (vgl. Ryan & Deci 2000: 54) oder, in DeCharms Worten, sogar eine „milde Form der Besessenheit“ (DeCharms 1979: 55). Es ist nicht überraschend, dass Motivation auch im Bereich der Sprachlehr-/lernforschung eine bedeutende Rolle spielt und das Objekt einer extensiven Palette von Forschungsarbeiten ist, die sich mit ihren Determinanten und Auswirkungen auf den Lernprozess auseinandersetzen. Sie gilt als stärkste treibende Kraft, um einen Fremdsprachlernprozess in die Gänge zu leiten und diesen weiterhin aufrecht zu halten. Selbst Personen, welche die idealen Voraussetzungen für die Durchführung einer Aufgabe besitzen, können ohne die notwendige Motivation dafür die Zielsetzung nicht erreichen (vgl. Dörnyei & Ryan 2015: 72). Gemeinsam mit der Sprachlerneignung übt sie den größten Einfluss auf den individuellen Lernerfolg aus, ist aber im Gegensatz zur dieser nicht internal verwurzelt, sondern kann von äußeren Komponenten beeinflusst werden. Gerade dieser Umstand macht den Faktor Motivation zu einem relevanten Untersuchungsgegenstand mit einem großen Bereich von praktischen Anwendungsmöglichkeiten für Lernende und Lehrende (vgl. Riemer 2013: 168).

Die vorliegende Arbeit macht es sich zum Ziel, die Sprachlernmotivation in einem konkreten Kontext zu untersuchen. In einer empirischen Studie wurden die Schüler*innen und Lehrpersonen einer Wiener Mittelschule (8. bis 12. Schuljahr) zur Motivation der Lernenden für das Fach Englisch befragt. Die Untersuchung wurde basierend auf dem *L2 Motivational Self System* (Dörnyei 2005) konzipiert und umfasst je einen schriftlichen Fragebogen für die Schüler*innen und Lehrpersonen, in denen 11 Motivationsdimensionen gemessen wurden. Die erhobenen Daten sollen im Hinblick auf zwei Hauptfragen analysiert werden:

1. Wie kann die Sprachlernmotivation von Schüler*innen einer österreichischen Mittelschule charakterisiert werden?
2. Wie kann die Perspektive der Lehrpersonen auf die Sprachlernmotivation ihrer Schüler*innen charakterisiert werden?

Um die notwendige Basis für die Datenanalyse zu schaffen, werden zunächst die theoretischen Grundlagen erläutert. Es werden zu Beginn relevante Begriffe und Konzepte wie das Feld der Sprachlehr-/lernforschung, die Definition von Sprachlernmotivation und die Entwicklung der Erforschung näher diskutiert sowie die Wahl des zentralen Konzeptes in der vorliegenden Arbeit begründet. Anschließend wird eine Auswahl an Einflussfaktoren vorgestellt und ein Überblick über den bisherigen Stand der Forschung gegeben. Im empirischen Teil der Arbeit werden nach der Vorstellung des Forschungsdesigns und der konkreten Fragestellungen die Ergebnisse der Studie dargestellt, analysiert und in einem abschließenden Kapitel diskutiert und in Beziehung zum Forschungsstand und den aufgestellten Hypothesen gesetzt.

Die Absicht der Arbeit ist es, zur aktuellen Forschung zur Sprachlernmotivation durch die Betrachtung einer konkreten Lerner*innengruppe beizutragen und die allgemeine Gültigkeit bestimmter Erkenntnisse im Sinne dieser zu überprüfen. Dazu soll außerdem die Perspektive der Lehrpersonen untersucht und die Überschneidungen sowie Abweichungen zur Schüler*innenperspektive erläutert werden. Im Sinne dessen soll die Arbeit nicht nur die theoretische Forschung ergänzen, sondern versucht ebenfalls Anreize für praktische Anwendungsmöglichkeiten im Bildungsbereich zu liefern, indem sie Einblicke in die Motivationsdynamik liefert und mögliche Implikationen für die Förderung der Lernmotivation aufzeigt.

2 Theoretischer Teil

Der theoretische Teil dieser Arbeit bietet einen Überblick über die wesentlichen Grundlagen zum Forschungsthema. Es werden zentrale Begriffe und Konzepte erläutert, eine Auswahl an relevanter Forschung vorgestellt und das für die vorliegende Studie gewählte Modell näher betrachtet und diskutiert.

2.1 Grundlagen und Begriffserklärungen

Um eine Basis für die Beantwortung der Fragestellung dieser Arbeit zu legen, sollen in diesem Kapitel zunächst die hierfür relevantesten Begriffe und allgemeinen Grundlagen erläutert werden. Da die Thematik der vorliegenden Arbeit in die Sprachlehr-/lernforschung eingebettet ist, wird ein grober Überblick über das Feld, ihre Entstehung und Aufgaben gegeben. Anschließend werden die Begriffe *Erstsprache*, *Zweitsprache* und *Fremdsprache* diskutiert und miteinander in Verbindung gesetzt, wobei insbesondere die Abgrenzung von Zweitsprache und Fremdsprache von Interesse ist. Zuletzt wird eine erste allgemeine Definition von *Motivation* aufgestellt, auf welcher im weiteren Verlauf der Arbeit die Theorie zur *Sprachlernmotivation* aufbaut.

2.1.1 Grundlagen der Sprachlehr- und -lernforschung

Die Sprachlehr-/lernforschung (SLLF) beschäftigt sich grob zusammengefasst mit dem Erlernen oder Erwerben sowie dem Lehren von Fremd- und Zweitsprachen (- mehr zu diesen Begrifflichkeiten im Kapitel 2.1.2). Das praktische Ziel der Forschung ist es zumeist, Lehr- und Lernmethoden auf Basis empirischer Erkenntnisse verändern beziehungsweise verbessern zu können. Untersucht werden dafür Lernende aller Altersgruppen in institutionellen als auch außerinstitutionellen Lernsituationen insofern diese eine Verbindung zum institutionellen Fremd- und Zweitsprachlernen haben. Teil dieses Forschungsbereiches ist auch die Lehre einer Sprache selbst, darunter beispielsweise die Ausbildung von Sprachlehrer*innen (vgl. Bausch et. al 2016: 1). Die Sprachlehr- und -lernforschung wird teilweise nur als Sprachlehrforschung bezeichnet, wobei sowohl das Lernen als auch das Lehren von Fremdsprachen gemeint ist.

Edmondson & House (2011: 3) begründen diese Abkürzung mit der engen Verbindung der beiden Konzepte, die durch ihr Verhältnis einander voraussetzen.

Ein wichtiges Merkmal der SLLF ist ihre Interdisziplinarität. Das Feld ist mit einer Vielzahl von anderen wissenschaftlichen Disziplinen verknüpft, die bei der Erforschung vom Sprachenlehren und -lernen beachtet werden sollten. Abbildung 1 zeigt einige relevante Felder und deren mögliche Verknüpfungen zur SLLF:

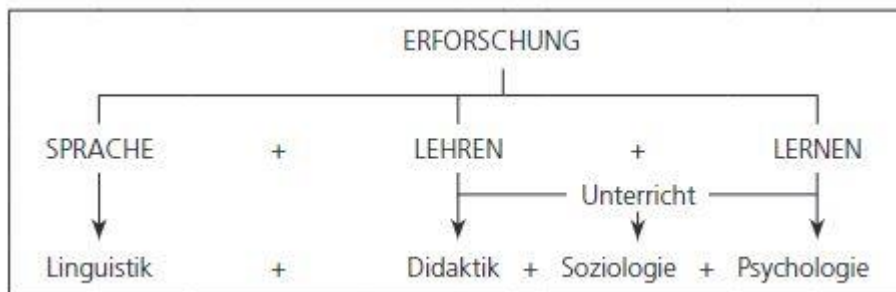


Abbildung 1: Einige Bezugsdisziplinen der Sprachlehrforschung
Quelle: Edmondson & House 2011: 5

Die Forschung zur Sprache an sich gilt als Gegenstand der Linguistik, das Lehren wird in der Didaktik und das Lernen in der Psychologie untersucht. Der Unterricht kann durch seinen sozial-interaktionalen Charakter als Teil der Soziologie gesehen werden. Derartige Verbindungen zur SLLF können in vielen weiteren Disziplinen gefunden werden. Anzumerken ist, dass alle Perspektiven aus verschiedenen Disziplinen integriert werden müssen. Ein additives Verfahren, das heißt eine schlichte Zusammensetzung aus verschiedenen Ansätzen ohne deren Interaktion miteinander zu beachten, wäre nicht sinnvoll (vgl. Edmondson & House 2011: 5-7).

Das Lernen und Lehren von Sprachen wird bereits seit Jahrhunderten erforscht. Allerdings ist der Forschungsbereich der SLLF noch relativ jung und fand seine Anfänge als eigenständige Disziplin in den siebziger Jahren. Nach dem ersten Weltkrieg hatte Deutschland keinen Platz im internationalen Wissenschaftsdiskurs zum Fremdsprachenlernen (vgl. Gießhaber 1995: 123-124) und konnte diesen auch erst nach dem zweiten Weltkrieg durch den steigenden Bedarf an Fremdsprachenunterricht wieder erlangen (Bausch et. al 2016: 2). Damit ging der umfassende Ausbau von universitären

Sprachenzentren, zentralen Fremdspracheninstituten und Lehramtsstudiengängen einher. Auf Anregung des Senats der Deutschen Forschungsgemeinschaft wurde im Jahr 1973 ein Forschungsförderungsprogramm mit dem Schwerpunkt „Sprachlehrforschung“ ins Leben gerufen. In den folgenden Jahren standen wissenschaftsmethodische Auseinandersetzungen im Vordergrund, die darauf abzielten, dass der spezifische Gegenstandsbereich des Lehrens und Lernens fremder Sprachen eigene Erkenntnisinteressen und Forschungsmethoden erfordert, die bisherige Disziplinen nicht ausreichend bereitstellen konnten. Die Forschenden schließen bei der Erarbeitung der Disziplin an internationale Entwicklungen der Applied Linguistics und der Second Language Acquisition Research aus dem angelsächsischen Raum sowie an glottodidaktische Forschungskonzepte aus osteuropäischen Ländern und Italiens an (vgl. Bausch et. al 2016: 4).

Seit der Etablierung der Sprachlehr-/lernforschung hat diese zahlreiche Aufgabengebiete und Forschungsschwerpunkte. Sie untersucht die Bedingungen vom Lernen und Lehren von Fremdsprachen mit Beachtung von psychologischen, pädagogischen, sozialen und linguistischen Aspekten – oft mit Fokus auf die lernende Person und den Einfluss verschiedener Attribute wie zum Beispiel Alter. Eine besondere Rolle spielt ebenfalls Mehrsprachigkeit und Multikulturalität (vgl. Bausch et. al 2016: 4).

2.1.2 Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache

Da es sich in der vorliegenden Arbeit um die Motivation beim Erlernen einer Fremdsprache handelt, wird in diesem Abschnitt der Fremdsprachenbegriff, wie er hier verstanden wird, kurz thematisiert und von den Termini der Erstsprache und Zweitsprache abgegrenzt. Es soll zudem auf eine eventuelle Problematik dieser Begriffe eingegangen werden. Bei einem näheren Blick auf die Literatur zu den Begriffen Erstsprache, Zweitsprache und Fremdsprache fällt auf, dass die Bedeutung von diesen nicht eindeutig festgelegt ist und sich verschiedene Erklärungen finden lassen. Zudem wird häufig eine gewisse Problematik einiger der Termini diskutiert. Nichtsdestotrotz lässt sich ein allgemeiner Konsens zu den Begriffen ableiten. Abbildung 2 demonstriert das typische Verhältnis von Erstsprache (hier „Muttersprache“), Zweitsprache und Fremdsprache:

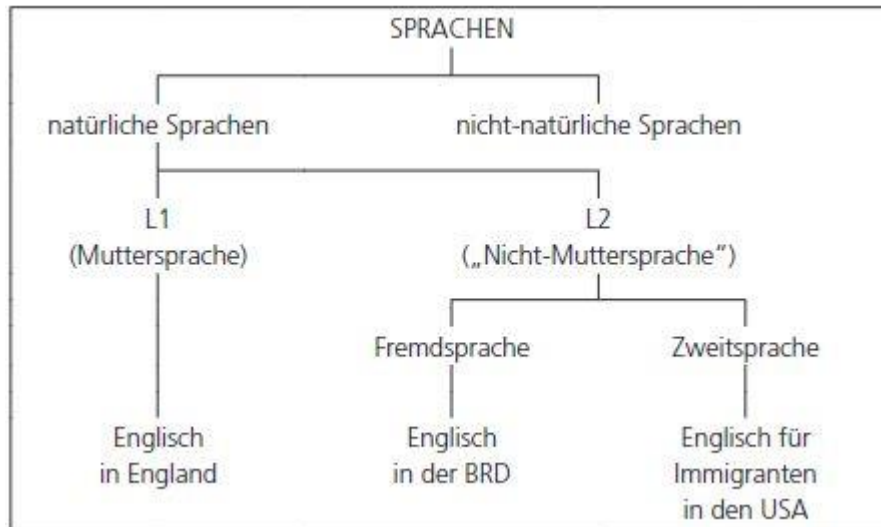


Abbildung 2: Zur Differenzierung des Begriffs Sprache
 Quelle: Edmondson & House 2011: 8

Die Darstellung inkludiert die Unterscheidung zwischen „natürlichen“ und „nicht-natürlichen“ Sprachen. Grundsätzlich werden natürliche Sprachen dadurch gekennzeichnet, dass sie sich historisch gesehen ungesteuert entwickelten und als Erstsprache von Menschen erworben werden. Allerdings lässt sich diese Definition nicht (mehr) problemlos anwenden. So ist ein Paradebeispiel der nicht-natürlichen Sprachen die Plansprache Esperanto, die aber mittlerweile sehr wohl von einigen Personen von Geburt an erworben wird. Ähnlich ist es bei Kreolsprachen und Pidginsprachen, die durch die Interaktion von verschiedenen Sprachgemeinschaften entstehen und teilweise ebenso zu Erstsprachen werden (vgl. Edmondson & House 2011: 8). Beispiele wie diese sind bei der Unterscheidung zwischen natürlich und nicht-natürlich zu beachten.

Der Begriff der Erstsprache spielt in der Studie dieser Arbeit keine maßgebende Rolle, da nicht zwischen den Erstsprachen der Proband*innen unterschieden wird. Dennoch ist zur Abgrenzung der Begriffe eine kurze Thematisierung des Terminus hilfreich. Grundsätzlich wird unter Erstsprache die erste Sprache, die erworben wird, verstanden, was zumeist von der Geburt an erfolgt. Eine geläufige Abkürzung für die Erstsprache ist daher „L1“. Es kann auch mehrere Erstsprachen geben, insofern diese simultan erworben werden. In diesem Fall wächst ein Kind bilingual/trilingual/etc. auf (vgl. Olariu 2007: 301). Der Begriff Erstsprache löste in der Linguistik zum größten Teil die umstrittene „Muttersprache“ ab,

die mögliche Spracherwerbssituationen verzerren kann und den Spracherwerb an eine familiäre sowie emotionale Dimension bindet (vgl. Ahrenholz 2014: 4-5). Als Beispiel für eine klassische Erstsprach-Erwerbssituation wird in Abbildung 2 der Erwerb eines Kindes von Englisch in England angeführt.

Neben der L1 gibt es die L2, welche sowohl *Zweitsprachen* als auch *Fremdsprachen* umfasst. L2 steht nicht für eine „zweite Sprache“, sondern für alle erlernten oder erworbenen Sprachen, die *nicht* als L1 gelten. Es kann dabei beliebig viele L2 geben (vgl. Edmondson & House 2011: 9).

Die Zweitsprache beschreibt das Erlernen einer zweiten (oder im Fall mehrerer Erstsprachen weiteren) Sprache nach dem Alter von ungefähr drei oder vier Jahren. Dieser Prozess findet immer zu einem anderen Zeitpunkt als der anfängliche Erwerb der Erstsprache statt. In der Literatur werden zumeist noch eine weitere Abgrenzung verlangt und zusätzliche Bedingungen für eine Zweitsprache gestellt. So wird eine Sprache als Zweitsprache gesehen, wenn diese primär sprachlich in einem natürlichen Umfeld – im Gegensatz zu einer gesteuerten Lernsituation – erworben und als zentrales Kommunikationsmittel genutzt wird. Eine Zweitsprache wird danach durch die Notwendigkeit ihrer Benutzung im Alltag charakterisiert (vgl. Ahrenholz 2014: 6). Das kann beispielsweise in Migrationssituationen der Fall sein wie das Erlernen beziehungsweise Erwerben von Englisch für in die USA immigrierende Personen. Auch bei der Unterscheidung zwischen Erst- und Zweitsprache werden teilweise Probleme gesehen, so zum Beispiel, dass sie eine Zählbarkeit und klare Abtrennung von Sprachen voraussetzen, was nicht immer möglich ist (vgl. Busch 2021: 8). Teilweise wird der Zweitspracherwerb in gesteuerten und ungesteuerten/institutionalisierten Erwerb geteilt. Ein ungesteuerter Zweitspracherwerb liegt vor, wenn eine Sprache, ähnlich dem Erstspracherwerb, hauptsächlich durch Kommunikation und nicht in einem institutionellen Setting erworben wird. Der gesteuerte Zweitspracherwerb beschreibt eine durch Unterricht gestützte Lernsituation, zum Beispiel Lernen in der Schule. Meist lässt sich der Erwerbsprozess allerdings nicht strikt in gesteuertes oder ungesteuertes Lernen einteilen, da diese oft miteinander verbunden sind beziehungsweise beide Formen in den Lernprozess einbezogen werden (vgl. Khan 2017: 49).

Unter Fremdsprachen versteht man schließlich diejenigen Sprachen, die in der Umgebung der lernenden Person keine dominante Rolle hat sprich nicht als alltägliche Sprache genutzt wird. Das wäre beispielsweise das Erlernen von Englisch in deutschen oder allgemein europäischen Schulen – ausgenommen England (vgl. Edmondson & House 2011: 9).

2.1.3 Der Motivationsbegriff

Bevor die Motivation im Kontext des Sprachenlernens diskutiert werden kann, muss zunächst eine allgemeine Definition des Begriffes aufgestellt werden. Diese Aufgabe erweist sich allerdings als nicht allzu einfach. Das Konzept der Motivation wird in der Literatur mithilfe von zahlreichen verschiedenen Ansätzen und Modellen beschrieben und es gibt keinen allgemeinen Konsens zu der Definition. Das liegt nicht zuletzt daran, dass Motivation ein facettenreiches und komplexes Thema ist, welches sich dadurch nur schwer eingrenzen und festlegen lässt. Dörnyei (1998: 117-118) adressiert dieses Problem folgendermaßen: „[...] Motivation theories in general seek to explain no less than the fundamental question of why humans behave as they do, and therefore it would be naive to assume any simple and straightforward answer“. Motivation an sich ist ein zu umfassender Bereich, als dass es möglich wäre, eine einheitliche Begriffsdefinition oder gar ein Modell aufzustellen. Bisher wurde diese unmöglich scheinende Aufgabe noch nicht in Angriff genommen, sondern Theorien, Modelle und Definitionen spezifisch auf den jeweiligen Fokus angepasst (vgl. Dörnyei & Ushioda: 2021: 3), wobei sogar in eingegrenzten Bereichen nicht unbedingt Einigkeit zu finden ist. In der vorliegenden Arbeit soll aus diesem Grund auf verschiedene (Sprachlern-) Motivationskonzepte eingegangen und in der Folge die Vielzahl der in der Literatur bestehenden Definitionen aufgezeigt werden. Um die zu beantwortenden Fragestellungen bearbeiten zu können, wird nach Diskussion der verschiedenen Ansätze versucht, den Begriff der Sprachlernmotivation greifbar zu machen.

Motivation stellt eines der meist erforschten Themen der Psychologie und des Bildungsbereiches dar. Diese besondere Relevanz für die Forschung ist keine Neuheit - bereits seit mehreren Jahrtausenden werden in Zivilisationen aus allen Kontinenten verschiedene Aspekte zum Motivationsverhalten, oft im Zusammenhang mit Moral und

ethischem Verhalten, untersucht (vgl. McInerney 2020: 427, Pakdel 2013: 240). Die ersten Ansätze der Motivationsforschung im heutigen Sinne nahmen in den 1920er, 30er und 40er Jahren ihren Anlauf. Die vorherrschenden Theorien (z.B. McDougall 1923, Murray 1938, Hull 1943) sahen das menschliche Verhalten und Lernen als durch angeborene Triebe und Instinkte bestimmte Vorgänge. Die Komponenten der Motivation und des Lernens waren so unweigerlich miteinander verbunden. Ab den 60er Jahren wurde diese Theorie durch die Leistungsmotivationstheorie von Atkinson (1957) abgelöst, welche das Lernen und die Motivation dazu nicht mehr durch niedrige Triebe sondern durch kognitive Ansätze erklärte. Die heutige Forschung basiert zumeist ebenso auf diesen kognitiven Aspekten (vgl. Urhahne 2008: 150).

Allgemein wird Motivation als Prozess beziehungsweise Antrieb gesehen, der Personen dazu veranlasst, etwas Bestimmtes zu tun (vgl. beispielweise Han & Yin 2016: 3, Ryan & Deci 2000: 54, Dörnyei & Ushioda: 2021: 3) und dient als psychologisches Konstrukt dazu, die Mechanismen dieses Verhaltens zu beschreiben (vgl. McInerney 2020). Motiviert zu sein nach Ryan & Deci (2000: 54) bedeutet „to be *moved* to do something“, also dazu *bewegt* werden, etwas zu tun. Das Wort *Motivation* lässt sich schließlich auf das lateinische *movere* zurückführen, welches so viel bedeutet wie *bewegen* (vgl. Dörnyei & Ushioda: 2021: 3). DeCharms (1979: 55) umschreibt den Begriff der Motivation mit einer „milde[n] Form der Besessenheit“. Nach Rheinberg & Vollmeyer (2012) gehört zum *Motiviertsein* das Verfolgen eines Zieles, die Bemühungen, dieses zu erreichen und die Ausdauer, die notwendig ist, um die Bemühungen bis zur Zielerreichung aufrecht zu erhalten. Motivation ist laut ihnen keine einheitliche Konstante, sondern ein veränderbarer Zustand mit verschiedenen Teilaspekten und Prozessen (vgl. Rheinberg & Vollmeyer 2012: 14-16). Es ist festzuhalten, dass Motivation ein Bündel spezifischer Verhaltensweisen ist und nicht unmittelbar durch eine bestimmte Handlung, sondern nur indirekt untersucht beziehungsweise beobachtet werden kann (vgl. Pakdel 2013: 241).

Mit diesen Definitionen (und vielen weiteren, die aufgrund des ungreifbaren Ausmaßes natürlich nicht alle behandelt werden können) lässt sich eine kleine Schnittfläche an für die Motivationsforschung relevanten Merkmalen festlegen, die scheinbar von fast allen Forscher*innen angenommen werden. Dörnyei & Ushioda (2021: 4) fassen diese Merkmale folgendermaßen zusammen:

- die *Entscheidung*, eine bestimmte Handlung durchzuführen
- die *Ausdauer* bei der Durchführung dieser Handlung
- die *Bemühungen*, die gemacht werden, um die Handlung durchzuführen

Das bedeutet in anderen Worten, dass Motivation bestimmt *warum* Personen sich dazu entscheiden eine Handlung durchzuführen, *wie lange* sie diese Tätigkeit durchführen und *wie viel Aufwand* sie betreiben (vgl. Dörnyei & Ushioda: 2021: 4).

2.1.4 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurden erste für die vorliegende Arbeit zentrale Begriffe erklärt. Die Disziplin der Sprachlehr-/lernforschung wurde mit ihren Merkmalen und Zielen knapp zusammengefasst, wobei die Verknüpfungen zu anderen Wissenschaftsfeldern wie der Didaktik, Soziologie und Psychologie hervorgehoben wurden. Es wurde erläutert, dass die SLLF die Bedingungen vom Lernen und Lehren von Fremd- und Zweitsprachen in verschiedenen Kontexten untersucht, häufig mit Fokus auf die lernende Person und den Einfluss verschiedener Attribute.

Da sich die vorliegende Studie mit Englisch als Fremdsprache beschäftigt, wurde der Begriff der Fremdsprache von der Erst- und Zweitsprache abgegrenzt. Obwohl einige Definitionen – wie etwa die Unterscheidung zwischen „natürlichen“ und „nicht-natürlichen“ Sprachen – problematisch oder nicht eindeutig sind, besteht ein Konsens darüber, dass Fremdsprachen (im Gegensatz zu Zweitsprachen) erlernte Sprachen sind, die in der Umgebung der Lernenden keine dominante Rolle spielen. Ein Beispiel dafür ist Englisch als Fremdsprache für österreichische Schüler*innen, wie es auch in der vorliegenden Studie untersucht wird.

Zuletzt wurde außerdem eine Definition von Motivation erarbeitet. Motivation ist ein komplexes und umfangreiches Konzept, weshalb in der Literatur keine allgemein akzeptierte Definition oder ein einheitliches Modell besteht. Stattdessen werden Theorien und Begriffsbestimmungen je nach Forschungsfokus und Kontext angepasst. Dennoch herrscht weitgehend Konsens darüber, dass Motivation die Entscheidung für eine Handlung, die Ausdauer bei deren Durchführung sowie den dafür erforderlichen Aufwand umfasst.

Nachdem nun grundlegende Begriffe und Konzepte erläutert wurden, widmet sich das folgende Kapitel der sprachlernspezifischen Motivation. In Folge dessen wird außerdem das zentrale Modell für die vorliegende Studie vorgestellt und die Auswahl begründet sowie ausgewählte Einflussfaktoren auf die Motivation diskutiert.

2.2 Sprachlernmotivation

In diesem Kapitel wird der Begriff der Sprachlernmotivation eingeführt. Es wird zu Beginn die Rolle der Motivation in der Forschung zum Fremdsprachenlernen erläutert und ein Überblick über die Entwicklung der Forschung gegeben. Dabei wird Rücksicht auf die drei Phasen nach Dörnyei & Ryan (2015) genommen. Anschließend wird die Wahl des für die vorliegende Arbeit zentralen Modells begründet. Zuletzt wird kurz eine Auswahl an Einflussfaktoren auf die Sprachlernmotivation vorgestellt.

2.2.1 Entwicklung der Erforschung von Sprachlernmotivation

Besonders beim Fremdsprachenlernen wird der Komponente der Motivation eine besondere Bedeutung zugeschrieben:

Motivation ist der affektive Faktor, dem in der Fremdsprachendidaktik die meiste Bedeutung geschenkt wird und dem neben dem kognitiven Faktor Sprachlerneignung forschungsseitig die größte Erklärungskraft in Bezug auf individuelle Unterschiede beim Fremdsprachenlernen zugesprochen wird. (Riemer 2016: 267)

Motivation ist die stärkste initiierende Kraft, um einen Fremdsprachlernprozess in die Gänge zu leiten und trägt die Verantwortung dafür, diesen Prozess weiterhin am Laufen zu halten. Selbst Personen, welche die idealen Voraussetzungen für die Durchführung einer Aufgabe besitzen, können ohne die notwendige Motivation dafür die Zielsetzung nicht erreichen (vgl. Dörnyei & Ryan 2015: 72).

Aufgrund der intensiven Forschung im Bereich der Motivation beim Fremdsprachenlernen hat sich ein eigenes unabhängiges Forschungsfeld ergeben und es ist notwendig, die Sprachlernmotivation von der allgemeinen Lernmotivation abzugrenzen. Das Forschungsfeld der Sprachlernmotivation zeichnet sich unter anderem besonders durch

einen Fokus auf soziale, behaviorale, psychologische und kulturelle Aspekte aus, welche relevant für den Erwerb beziehungsweise das Erlernen einer Sprache sind (Dörnyei & Ushioda: 2021: 39). Die Unterscheidung dieser beiden Felder wurde schon durch die ersten Theorien zur Sprachlernmotivation, vor allem durch Gardner & Lambert (1972), getroffen. Sie hielten fest, dass Sprachenlerner*innen im Gegensatz zu anderen Lernbereichen nicht bloß die Sprache erlernen müssen, sondern auch die Fähigkeit brauchen, sich mit derer Sprachgemeinschaft zu identifizieren und (linguistische) Verhaltensmerkmale zu erkennen und zu übernehmen (vgl. Gardner & Lambert 1972: 135).

Solmecke sieht den Einfluss der Motivation auf das Erlernen einer Fremdsprache in drei Bereichen, die er als „Faktoren“ bezeichnet (vgl. 1976: 15):

- 1) Die *außerschulischen* Faktoren beziehen sich auf die Einflussnahme durch die Gesellschaft oder die Familie, zum Beispiel Eltern beziehungsweise enge Bezugspersonen
- 2) Die *individuellen* Faktoren beziehen sich auf speziell den oder die Lerner*in betreffende Eigenschaften oder Umstände, so zum Beispiel die persönliche Beziehung zu der zu erlernenden Fremdsprache oder der Lehrperson.
- 3) Die mit der *Lehrperson und Unterricht* zusammenhängenden Faktoren beziehen sich auf (das Verhalten der) Lehrperson, die Gestaltung des Unterrichts, die Lernmaterialien etc.

Die erwähnten Faktoren setzt Solmecke bewusst in diese Reihenfolge, da laut ihm die außerschulischen Faktoren die Basis für die individuellen und die mit Lehrperson und Unterricht zusammenhängenden Faktoren bilden (vgl. Solmecke 1976: 15). Solmeckes Modell zeigt, wie vielfältig und komplex die Faktoren sind, die das Fremdsprachenlernen beeinflussen, insbesondere durch die Betonung auf individuelle und gesellschaftliche Einflüsse. Diese Ansätze spiegeln die frühe Forschung zur Sprachlernmotivation wider, die sich im Laufe der Zeit weiterentwickelte. Ein Blick in die Geschichte der motivationsbezogenen Sprachlernforschung verdeutlicht, wie sich die Perspektiven auf Motivation verändert haben und immer wieder neue Aspekte in den Vordergrund traten.

Die Geschichte der motivationsbezogenen Sprachlernforschung kann grundsätzlich in drei Phasen eingeteilt werden (vgl. Dörnyei & Ryan 2015: 73-74; 84):

- 1) Die *sozio-psychologische* Phase (1959-1990): geprägt von Robert Gardners *socio-educational model of second language acquisition*
- 2) Die *kognitiv orientierte Phase* (1990er Jahre): geprägt vom Wechsel zu kognitiven Theorien, wie sie in der bildungsbezogenen Forschung vorherrschend war
- 3) Die *prozess-orientierte / sozio-dynamische* Phase (ab den 2000er Jahren): geprägt von der Auffassung der Motivation als dynamischer Prozess und dem Interesse an temporalen Veränderungen

Mit Orientierung an diesen Phasen werden im folgenden Kapitel einige bedeutende Vertreter*innen und Modelle der Sprachlernmotivation vorgestellt. Angemerkt sollte werden, dass die (zeitliche) Einteilung der Phasen nur als Orientierung dient, da diese fließend ineinander übergehen und sich auch teilweise überschneiden und vermischen.

Von Übersetzungen der Modelle und englischsprachigen Begriffen wurde weitgehend abgesehen, da in der Literatur keine einheitlichen deutschen Übersetzungen bestehen und die Begriffe möglichst präzise dargestellt und nicht durch Übersetzungen verfälscht werden sollen.

2.2.1.1 Die sozio-psychologische Phase

Beginnend mit 1959 war die erste Phase durch den *sozio-psychologischen* Ansatz gekennzeichnet, welcher primär von Gardner vertreten wurde. Dieser setzte mit einigen anderen Sozialpsycholog*innen die Basis für die fremdsprachenbezogene Motivationsforschung. Gardner (1985: 10) sah Sprachlernmotivation als das Ausmaß von den Bemühungen, welche eine Person aufgrund der Freude an dem Erlernen auf sich nimmt, um eine Fremdsprache zu lernen. Nach dieser Definition enthält die Komponente der Sprachlernmotivation a) den Wunsch, eine Sprache zu lernen, b) die Bemühungen, ein Ziel zu erreichen und c) Freude am Lernprozess (vgl. Kiziltepe 1997: 146). Gardner unterscheidet erstmals zwei Arten von Motivation: *instrumentelle* und *integrative* Motivation. Instrumentelle Motivation sieht Gardner als Motivation, die durch externe Faktoren beziehungsweise praktische Gründe ausgelöst wird, so zum Beispiel das Ziel, eine Prüfung zu bestehen oder eine Chance auf einen Aufstieg im

Berufsleben. Die integrative Motivation stellt hierzu das Gegenstück dar und umfasst die internen Gründe dafür, eine Sprache lernen zu wollen. Besonders hebt Gardner dabei die Identifikation mit der entsprechenden *language community* und positive Emotionen dieser gegenüber sowie ein Interesse an der zugehörigen Kultur hervor. Die instrumentelle und integrative Motivation sind nach Gardner zwar als verschiedene Variablen zu sehen, sie überschneiden sich aber teilweise. Beide unterstützen den Lernprozess, wobei die integrative Motivation umfassender untersucht und als tendenziell entscheidender für einen Lernerfolg erachtet wurde (vgl. Masgoret & Gardner 2003: 174-175, Gardner & Lambert 1959: 271). In seinem *socio-educational model of second language acquisition* (vgl. Gardner & MacIntyre 1993: 8) zeigt Gardner auf, mit welchen für das L2-Lernen relevanten Faktoren Motivation auf welche Art und Weise in Verbindung steht. Dörnyei & Ryan (2015: 75) fassen diese Faktoren zusammen als a) biologische oder auf Erfahrungen beruhende Faktoren wie Geschlecht, Alter oder individuelle Lernerfahrungen, b) individuelle Unterschiede zwischen Lernenden, c) Kontext des Lernprozesses und d) Ergebnisse des Lernprozesses. Gardner bezeichnete sein *socio-educational model* als noch nicht finales Modell, betonte aber, dass es über wichtige Merkmale verfügt, die für eine finale Form notwendig sind (vgl. Gardner 1985: 146).

In aktueller Literatur, die sich mit Gardners Theorie beschäftigt, wird festgehalten, dass die damalige populäre Interpretation von dieser nicht Gardners tatsächlicher Vorstellung entsprach. Die alleinige Fokussierung auf die instrumentale und integrative Motivation soll Wissenschaftler*innen dieses Feldes dazu verleitet haben, sich nur mit diesen Aspekten der Theorie zu befassen. Dörnyei & Ryan (2015) schreiben dazu:

The reductive misrepresentation of Gardner's theory as the sum of integrative and instrumental motivation was pervasive but perhaps understandable in an era when most applied linguists had linguistic or educational expertise as their professional background and therefore were attracted to a simplified perception of the highly complex psychological notion of motivation. Dörnyei & Ryan (2015: 76)

Gardner selbst gab an, dass sein Modell missverstanden wurde und dieses nie darauf ausgelegt war, auf die integrative und instrumentelle Komponente reduziert zu werden, sondern diese nur als Orientierung zu sehen sind. Er adressiert ebenfalls

das Problem, einen Konsens zu einem Motivationsmodell zu finden, und erklärt sich dieses unter anderem mit den unterschiedlichen Erklärungen von Motivation, die durch verschiedene Forschende entstehen (vgl. Gardner & Tremblay 1994a: 360-366).

2.2.1.2 Die kognitive Phase

Gardners *socio-educational model* geriet in den frühen 90er Jahren in heftige Kritik und wurde von vielen Forscher*innen in erster Linie aufgrund der Einseitigkeit des Modells bemängelt (siehe Kapitel 2.2.1.1). Es kam zu einer Wende in der Sprachlernmotivationsforschung, die Gardner & Tremblay (1994b: 526) als „motivationale Renaissance“ bezeichnen. Einer der ausschlaggebenden Artikel für diese Wende, auf den auch Gardner & Tremblay (1994a) später direkt eingehen und bestreiten, ist „Motivation: Reopening the Research Agenda“ (1991), in dem Crookes und Schmidt Gardners Modell heftige Kritik entgegenbrachten und eine Diskussion über neue Zugänge zur Motivationsforschung in der Fremdsprachendidaktik eröffneten. Die Kritik an dem socio-educational model bezog sich vor allem auf die eingeschränkte Perspektive der integrativen und instrumentellen Motivation sowie den geringen Nutzen für eine tatsächliche Anwendung im praktischen Fremdsprachenunterricht.

Einfach zusammengefasst waren die 1990er Jahre in der Sprachlernforschung von einem großen Umbruch geprägt. Es fand ein lebendiger Schlagabtausch zwischen Vertreter*innen der sozio-psychologischen Theorien und den Verfechter*innen der neuen kognitiven Modelle statt, der in zahlreichen Artikeln nachzuverfolgen ist (siehe z.B. Gardner & Tremblay 1994a, Crookes & Schmidt 1991, Dörnyei 1994).

Gekennzeichnet werden die neuen Ansätze der kognitive Phase nach Dörnyei & Ryan (2015: 80) durch zwei eng miteinander verbundene Bestrebungen:

- 1) Die Bestrebung, die Fortschritte der Motivationspsychologie aufzuholen: Prominente Theorien und Konzepte zur Motivation folgten in der Psychologie schon seit den 80er Jahren einem kognitiven Blickwinkel. Diese Konzepte sollten nun auf die fremdsprachenspezifische Motivationsforschung übertragen und

angepasst werden, da diese in den 90er Jahren ebenfalls die kognitive Perspektive verfolgte.

- 2) Die Bestrebung, die Erforschung der Motivation von einer größeren Perspektive und einem Fokus auf Gruppen auf eine individuellere Perspektive zu verschieben (d.h. Verschiebung von makro- zu mikro-Perspektive): Sprachlernmotivation sollte in tatsächlichen Lernsituationen und auf das Individuum ausgelegt beobachtet werden.

Diese beiden Bestrebungen und schließlich dadurch hervorgehenden Erneuerungen können zusammengefasst werden als „educational shift in L2 motivation research“ (Dörnyei & Ushioda 2021:45). Es entstand ein weit geteiltes Einverständnis, dass Faktoren, welche mit der direkten Lernumgebung in Verbindung stehen, relevanter für die Sprachlernmotivation sind als zuvor angenommen. So wurden neue Theorien entwickelt, die zwar weiterhin auf Gardners soziokulturellen Annahmen und Perspektiven aufgebaut waren, aber diesmal praktischer ausgelegt und auf spezifische Lernsituationen angepasst wurden (vgl. Dörnyei & Ushioda 2021:45).

Eine der grundlegendsten Theorien der kognitiven Phase war die *Selbstbestimmungstheorie (self-determination theory)* von Deci & Ryan (1983, 1985; Ryan & Deci 2000) und die damit eingeführte Unterscheidung zwischen *intrinsischer* und *extrinsischer* Motivation. Die Theorie wurde ursprünglich im Bereich der Motivationspsychologie aufgestellt und von Forscher*innen der Fremdsprachendidaktik übernommen und auf ihr Feld angepasst (vgl. Dörnyei & Ryan 2015: 81). Die Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan 1983) beschäftigt sich vor allem mit drei grundlegenden Fragestellungen: 1) Selbstbestimmung im Zusammenhang mit verschiedenen motivationalen Vorgängen, 2) Erleben und Verhalten bei motivationalen Vorgängen und 3) Bedeutung dieser Faktoren für das Selbst. Motivationsfaktoren teilen Deci & Ryan in zwei Kategorien: intrinsisch und extrinsisch. Intrinsische Motivation bedeutet, dass Handlungen ohne den Einfluss von externen Faktoren, also quasi von der Person selbst ausgehend, ausgeführt werden. Intrinsische Motivationsfaktoren hängen nicht mit äußeren Konsequenzen wie Belohnungen oder Bestrafungen zusammen, sondern beinhalten innere Überzeugungen wie Interesse oder Neugier. Das Gegenüber

davon ist die extrinsische Motivation, die durch instrumentell orientierte Faktoren aktiviert wird und bei der eine bestimmte von der Handlung getrennte Konsequenz angestrebt wird. Als extrinsische Faktoren können zum Beispiel Geld oder Auszeichnungen gesehen werden. Da bei einigen Untersuchungen gezeigt wurde, dass ein Einsatz von äußeren Belohnungen das intrinsische Motivationsverhalten verringert, wurde zunächst angenommen, dass intrinsische und extrinsische Motivation gegenteilig sind und die Kombination von beiden sich negativ auf die intrinsische Motivation auswirkt. In späteren Arbeiten wurden diese Annahmen allerdings verworfen und die beiden Motivationstypen nicht mehr als Gegenspieler erachtet (vgl. Deci & Ryan 1983: 223-227).

Dörnyei (1994) sah bei der Sprachlernmotivation drei Dimensionen, welche er als 1) *language level*, 2) *learner level* und 3) *learning situation level* bezeichnete. Diese Dimensionen hängen laut ihm mit den drei Bestandteilen des Fremdsprachlernens zusammen: 1) der Fremdsprache, 2) dem oder der Lernenden und 3) der Lernumgebung. Auf dem *language level* liegt der Fokus auf verschiedenen Aspekten der Fremdsprache wie der zugehörigen Kultur, Sprachgemeinschaft oder auch den Nutzen des Beherrschens der Fremdsprache für den oder die Lerner*in. Durch die Aspekte auf dem *language level* kann die Wahl einer Fremdsprache sowie die Festlegung bestimmter Lernziele erklärt werden. Dörnyei setzt diese Ebene mit der instrumentellen und integrativen Motivation von Gardner gleich. Das *learner level* beinhaltet Affekte und Kognitionen der lernenden Person, welche Dörnyei als „personality traits“ zusammenfasst. Diese Dimension hat wieder zwei Komponenten: das Bedürfnis, eine Leistung zu erbringen und das Selbstbewusstsein, welches auch den immer wieder untersuchten Faktor der Angst sowie die Selbstwirksamkeit umfasst. Das *learning situation level* besteht aus intrinsischen und extrinsischen Motivationskomponenten (siehe Selbstbestimmungstheorie) und bezieht sich wiederum auf drei Bereiche: die unterrichtsbezogenen Motivationsfaktoren (Unterrichtsmaterial, Curriculum, Strategien der Lehrperson etc.), die auf die Lehrperson bezogenen Faktoren (Beziehung zur Lehrperson, Autorität etc.) und die gruppenspezifischen Faktoren (Normen, Belohnungssystem, Gruppenstrukturen etc. in der Lerner*innengruppe) (vgl. Dörnyei 1994: 279-280, 283).

Eine weitere für die fremdsprachbezogene Motivationsforschung relevante Theorie in der kognitiven Phase war die *Attributionstheorie* von Weiner (1976, 1986). Weiner beschäftigt sich damit, wie Personen sich Erfolge oder Misserfolge erklären beziehungsweise welche Ursachen sie diesen zuschreiben. Er erachtet diese individuellen Interpretationen von Handlungsergebnissen als wichtig, da Kompetenz eng mit Motivation zusammenhängt. Es werden drei Dimensionen aufgestellt, in die alle Ursachenzuschreibungen unterteilt werden können: Lokus (interne oder externe Ursachen), Stabilität (stabile oder instabile Ursachen) und Kontrollierbarkeit (kontrollierbare oder nicht kontrollierbare Ursachen) (vgl. Weiner 2005: 74-76).

Mit dem zunehmenden Fokus auf das Individuum nahm auch das Interesse an dem Faktor der Autonomie zu. Dickinson (1995) gibt dazu einen Überblick und verknüpft Lerner*innenautonomie mit einflussreichen Theorien und Konzepten wie der intrinsischen und extrinsischen Motivation und der Attributionstheorie. Die Arbeit zeigt, dass Autonomie den Lernprozess unterstützen kann (vgl. Dickinson 1995: 173-174).

2.2.1.3 Die prozess-orientierte bzw. sozio-dynamische Phase

Durch die kognitive Phase verlegte sich der Fokus der Motivationsforschung auf individuelle Prozesse und spezifische Lernsituationen. Was bisher in den meisten Theorien nicht beachtet wurde, waren temporale Variationen von Motivation. In der darauf folgenden Phase, welche Dörnyei (2005) als prozess-orientierte Periode und schließlich in der überarbeiteten Ausgabe seiner Arbeit (Dörnyei & Ryan 2015) als sozio-dynamische Periode bezeichnet, wird Motivation als dynamischer und temporal variabler Prozess gesehen. Sprachlernmotivation wird nicht mehr als konstante Eigenschaft der oder des Lernenden beurteilt, sondern mit Hinblick auf Veränderlichkeit untersucht. Sprachlernprozesse erstrecken sich oft über Jahre und die Motivation erlebt dabei Höhen und Tiefen, welche sogar schon während einer einzelnen Lerneinheit bemerkbar sein können (vgl. Dörnyei & Ryan 2015: 84; Dörnyei & Ushioda 2021: 51).

Dörnyei & Ottó (1998) entwickelten basierend auf Heckhausen & Kuhls (1985) *Action Control Theory* eines der ersten Prozessmodelle, bei dem sie den dynamischen Charakter von Motivation betonten. Nach dem Modell besteht der Motivationsprozess aus zwei

Dimensionen (*Motivational Influences* und *Action Sequence*) und läuft in drei Stufen (*Preactional Phase*, *Actional Phase* und *Post-actional Phase*) ab.

Motivational Influences, sozusagen motivierende Einflüsse, sind Aspekte, die den Motivationsprozess unterstützen und anspornen. Die *Action Sequence* stellt Verhaltensabläufe dar: Wünsche und Bedürfnisse werden zu Zielen, dann zu konkreteren Absichten und lösen schließlich eine bestimmte Handlung aus, die zu einem Ergebnis führt, welches wiederum eine Evaluation des gesamten Prozesses auslöst. Die Dimension teilt sich in drei Phasen (vgl. Dörnyei & Ottó 1998: 47-51):

- 1) Die *präaktionale Phase* markiert die Schritte, die zur Ausführung einer Handlung leiten. Dazu gehören untergeordnete Phasen: die *Zielsetzung* entwickelt sich aus bestimmten Wünschen des Individuums oder auch aus gegebenen Möglichkeiten. Die Zielsetzung selbst ist noch nicht direkt mit der Realität verbunden, was erst in einem Schritt danach mit dem konkreter gesetzten *Ziel* passiert. Darauf folgt eine *Absicht*, die sich insofern von einem Ziel unterscheidet, dass damit bereits eine (selbst gewählte) Bindung oder Verpflichtung verknüpft ist (vgl. Dörnyei & Ottó 1998: 47-48). Motivierende Einflüsse in dieser Phase können zum Beispiel individuelle mit dem Lernprozess beziehungsweise mit dem gewünschten Ergebnis assoziierte Werte, die persönliche Einstellung gegenüber der Fremdsprache und der Sprachgemeinschaft oder die Erfolgserwartung sein (vgl. Dörnyei & Ushioda 2021: 52).
- 2) In der *aktionalen Phase* kommt es schließlich zur Ausführung einer Handlung, so zum Beispiel die Anmeldung für einen Sprachkurs. Der oder die Lerner*in verpflichtet sich damit (für sich selbst) zu einem bestimmten Handlungsprozess. Während der aktionalen Phase wird eine große Aufgabe auf mehrere kleine Aufgaben und Ziele aufgeteilt, die ständig selbst überprüft und bewertet werden. Motivierende Einflüsse in dieser Phase sind zum Beispiel die eigens ermessene Qualität des Lernprozesses, soziale Einflüsse (durch Lehrpersonen, Lerngruppen etc.) oder Belohnungen (vgl. Dörnyei & Ottó 1998: 52-53).

- 3) Schließlich wird während der *postaktionalen Phase* der gesamte Prozess und das Ergebnis evaluiert und dabei Rückschlüsse und Lektionen für zukünftige Lernprozesse gezogen. Motivierende Einflüsse sind hierbei hauptsächlich Selbstzuschreibungen von Eigenschaften und Selbstkonzepte sowie externe Rückmeldungen (vgl. Dörnyei & Ottó 1998: 53-54).

Eine wichtige Annahme, die Dörnyei und Ottó mit ihrem Modell verdeutlichen, ist, dass die drei Phasen weitgehend unterschiedliche Motivationsfaktoren beinhalten und Personen während sie in den Phasen voranschreiten immer wieder auf vorherigen Handlungen zurückblicken und diese evaluieren. Die finale Evaluierungsphase erzeugt wiederum Bewegung im Handlungsprozess und es entsteht eine Art Kreislauf. Aus diesem Grund wurde im Nachhinein, auch von Dörnyei selbst, die Validität des linearen Ablaufes des Prozessmodells hinterfragt (vgl. Dörnyei & Ryan 2015: 84-85). Dörnyei (2005: 86) sah außerdem weitere Mängel in dem Modell. Zum einen müssen, um die Funktionalität des Prozesses zu gewährleisten, die Stufen klar definiert und abgegrenzt sein. Hier tritt die Problematik auf, dass nicht immer eindeutig festgestellt werden kann, wo *Action* tatsächlich beginnt und was darunter verstanden wird. Zudem wirken auf die jeweiligen Phasen unterschiedliche individuelle Einflüsse ein und bestimmte einzelne Handlungen sind in zahlreiche weitere Handlungen eingebettet. Zum anderen führen Lernende zumeist nicht nur eine *Action* aus sondern mehrere parallel laufende Handlungen. So kann es dazu kommen, dass sich verschiedene Handlungen in unterschiedlichen Phasen befinden. Beispielsweise kann eine neue Handlung begonnen werden, während die vorherige abgeschlossene Handlung sich noch in der Evaluierungsphase befindet. Dörnyei (2005: 86-87) merkt außerdem an, dass vor allem in Klassenraumsituationen zu den akademischen Handlungen auch private, meist soziale, Entwicklungen und Ziele hinzukommen, so zum Beispiel das Bilden von Freundschaften oder romantischen Beziehungen. Diese privaten *Actions* können akademische Handlungen auf verschiedene Weisen beeinflussen.

Ushioda (2001, 2009) legt einen wichtigen Grundstein für die Rücksichtnahme auf Lernende als Individuen und verbindet das Motivationsverhalten mit individuellen

Identitäten und jeweiligen Bedingungen beziehungsweise Situationen. Sie plädiert außerdem für eine relationale anstatt lineare Perspektive auf Motivation. Ihr *Person-in-Context* Modell zeichnet sich aus durch

a focus on real persons, rather than on learners as theoretical abstractions; a focus on the agency of the individual person as a thinking, feeling human being, with an identity, a personality, a unique history and background, a person with goals, motives and intention; a focus on the interaction between this self-reflective intentional agent, and the fluid and complex system of social relations, activities, experiences and multiple micro- and macro-contexts in which the person is embedded, moves, and is inherently part of. (Ushioda 2009: 220)

Ushioda sieht es als notwendig, die Lernenden nicht auf ihre Rolle als Lernende zu reduzieren und stattdessen deren individuellen Gefühle und Einstellungen bezüglich des Sprachenlernens in Betracht zu ziehen. Sie zieht als Erläuterung ein persönliches Erlebnis aus Ihrer Feldforschung heran und beschreibt die Situation eines Französischlernenden in Dublin. Dieser schien einen beträchtlichen Teil seiner Lernmotivation aus der Beziehung zu seiner französischen Freundin zu ziehen. Dieser Antrieb lässt sich beispielsweise, mit dem Blick zurück auf Gardners (1985) Ansatz, eindeutig in die klassische integrative Motivation unterordnen. Der Wunsch, Teil einer Sprachgemeinschaft zu sein beziehungsweise positive Gefühle dieser Gruppe gegenüber, bewegen eine Person zu Anstrengungen mit dem Ziel, eine bestimmte Sprache zu erlernen. Als Ushioda ein Jahr später erneut mit dem Lernenden sprach, hatten dieser und seine französische Freundin eine unangenehme Trennung hinter sich. Basierend auf der Großzahl der bisherigen Motivationsmodelle, die Variablen zumeist als positiv oder negativ identifiziert und daraus positive oder negative Effekte schließt, wäre die logische Erwartung, dass die Lernmotivation des Probanden abgenommen hätte. Dies war allerdings nicht der Fall und der Lernende gab an, dass seine Motivation durch dieses Erlebnis weiter gewachsen war. Ushioda nimmt an, dass dies durch einen gewissen Stolz und dem Bedürfnis, sich gegenüber seiner Ex-Freundin zu beweisen, ausgelöst wurde (vgl. Ushioda 2009: 219).

Das Fazit, das sich demnach aus dieser Anekdote ziehen lässt, ist, dass sich individuelle Erlebnisse und Empfindungen von Lernenden nicht immer simplifiziert darstellen lassen,

sondern mit mehr situationalem Kontext betrachtet werden müssen, als es lineare Modelle erlauben.

Dörnyei (2005) entwickelte mit Hinblick auf scheinbare Lücken in bisherigen einflussreichen Modellen und mit besonderem Einfluss der Motivationskonzepte von Noels (2003) und Ushioda (2001) das *L2 Motivational Self System*.

Er verwendet dabei das Konzept des *Self*, also des eigenen *Selbst*, welches in der Psychologie ein etabliertes und häufig diskutiertes Konzept ist, das aus der Persönlichkeitspsychologie stammt. Im Rahmen dieser wird der Zusammenhang zwischen Unterschieden in der Persönlichkeit und Unterschieden in individuellen Verhaltensweisen untersucht. Das Selbstkonzept einer Person beschreibt die Art und Weise, wie eine Person sich selbst sieht. *Possible Selves* sind dementsprechend mögliche Versionen der eigenen Person, zu denen sie werden kann, unabhängig davon, ob sie diese Versionen anstrebt oder vermeiden möchte (vgl. Dörnyei 2009: 9-11).

Dörnyei sieht Motivation in drei Dimensionen: dem *Ideal L2 Self*, dem *Ought-to L2 Self* und der *L2 Learning Experience* (vgl. Dörnyei 2005: 105-106; Dörnyei 2009: 13, 29):

- 1) Das *ideal L2 self* symbolisiert die Version eines Lernenden, die diese oder dieser sein möchte beziehungsweise steht für Eigenschaften, die eine Person besitzen möchte. Wenn also das ideale Selbst eine Fremdsprache spricht, so wird die Person danach streben, diese Sprache zu erlernen, um zum idealen Selbst zu werden. Lernende, die sich stärker mit einem positiven *ideal L2 self* identifizieren, verfügen demnach über eine höhere Lernmotivation, da sie ihre derzeitige Sprachkompetenz an die als ideal gesehene Sprachkompetenz anpassen möchten. Dörnyei ordnet dieser Dimension integrative und internalisierte instrumentelle Motive zu.
- 2) Das *ought-to self* bezieht sich auf das Idealbild oder die Erwartungen, die eine Person ihrer Ansicht nach bezüglich ihrer Sprachkenntnisse und Fähigkeiten haben sollte. Es umfasst die eigene Vorstellung davon, wie eine Person sein sollte oder was sie erreichen sollte. Dazu gehören zum Beispiel das Erfüllen von sozialen und moralischen Verpflichtungen oder Verantwortungen. Getrieben wird dieses

self beispielsweise durch die Aussicht auf Belohnungen oder das Vermeiden von unangenehmen Konsequenzen. Diese Dimension entspricht daher eher extrinsischen instrumentellen Motivationsfaktoren. Das *ought-to self* und das *ideal L2 self* müssen nicht miteinander übereinstimmen, da Letzteres den eigenen Wünschen entspricht, während dies bei dem *ought-to self* nicht unbedingt der Fall sein muss. Dörnyei hält die Motivation, die aus dem *ought-to self* gezogen wird, für weniger nachhaltig und effektiv für den Lernerfolg als die Motivation durch das *ideal self*. Dennoch könne die Integration des *ought-to self* unterstützend und hilfreich für die allgemeine Motivation sein.

- 3) Die *L2 learning experience* betrifft Motive, die eine spezifische Lernsituation beziehungsweise -erfahrung betreffen. Darunter fallen zum Beispiel das soziale Umfeld wie Lehrpersonen und Mitlernende, die direkte Lernumgebung wie der Klassenraum, das Curriculum oder Erfolgserlebnisse. Diese Dimension scheint sich insofern von den anderen zu unterscheiden, dass sie sich nur auf von außen wirkende Einflüsse begrenzt und kein direktes Selbstkonzept beinhaltet.

Das L2 Motivational Self System ist für die vorliegende Arbeit von besonderem Interesse und bietet die theoretische Grundlage für die Gestaltung der empirischen Studie. Im folgenden Kapitel wird das Modell diskutiert und die Wahl begründet.

2.2.2 Diskussion des L2 Motivational Self System

Die Entscheidung, das L2 Motivational Self System in der vorliegenden Arbeit als zentrale Theorie zu verwenden, beruht auf mehreren Gründen. Das Self System ist eine etablierte und weit verbreitete Theorie in der Motivationsforschung im Bereich des Zweitspracherwerbs. Sie bietet einen umfassenden Rahmen zur Untersuchung der Motivation von Lernenden und ihre Gültigkeit wurde bereits durch zahlreiche Studien in diversen (kulturellen) Kontexten belegt und in verschiedene Richtungen angepasst und weiterentwickelt (siehe auch Kapitel 2.3.1). Das L2 Motivational Self System führt Perspektiven der Persönlichkeitspsychologie und des Fremdsprachenlernens zusammen und bietet einen Einblick in komplexe psychologische Vorgänge sowie die eigene Identität der L2-Lernenden. Der oder die Lernende als Individuum stellt einen zentralen Aspekt der

Theorie dar, wodurch auch Unterschiede zwischen einzelnen Personen sowie Gruppen beachtet werden können. Motivation ist, wie bereits im Verlauf dieser Arbeit diskutiert, ein komplexes Phänomen, das von verschiedenen Faktoren beeinflusst wird. Das Self System berücksichtigt diese Komplexität, indem es verschiedene Dimensionen der Motivation integriert, die unabhängig voneinander sowie als gemeinsames Konstrukt untersucht werden können.

Ein weiterer wichtiger Punkt ist die praktische Anwendbarkeit des L2 Motivational Self Systems. Die Theorie liefert nicht nur ein theoretisches Verständnis der Motivation, sondern bietet auch konkrete Implikationen für den Unterricht und die Förderung der Lernmotivation. Das Konzept verdeutlicht mögliche Methoden, mit denen Lehrpersonen den Lernprozess positiv beeinflussen können. Durch die Identifizierung spezifischer Motivationsquellen können Lehrkräfte gezieltere und wirksamere Unterrichtsmethoden entwickeln, um die Motivation ihrer Schüler*innen zu steigern. So können sie beispielsweise an das ideale Selbst appellieren, an mögliche Verpflichtungen erinnern oder die Lernumgebung bestmöglich gestalten.

Nicht zuletzt ermöglicht die Anwendung des L2 Motivational Self Systems einen kontextbezogenen Blick auf die Motivation im Englischunterricht. Die Theorie berücksichtigt die spezifischen Merkmale der Lernumgebung, die Lehrmethoden und die Lernziele, was es ermöglicht, die Motivation der Schülerinnen und Schüler in einem genaueren Kontext zu verstehen und zu analysieren. Das Modell ist außerdem gut für die Untersuchung von Englisch als Zielsprache geeignet, da Englisch als dominante lingua franca und meistgelernte Fremdsprache oft mit einem facettenreichen individuellen Lernprozess einhergeht. Das Motivation Self System erlaubt es, dieses komplexe Konstrukt und seine zahlreichen Aspekte möglichst präzise einzufangen.

2.2.3 Einflussfaktoren

Die Motivation zum Lernen von Fremdsprachen variiert stark von Person zu Person und wird von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst, darunter beispielsweise demographische, situationsbedingte oder intrapersonelle Aspekte. In diesem Abschnitt sollen nur eine Auswahl dieser Faktoren präsentiert werden, um Beispiele für diese aufzuzeigen und die Wahl für den Fokus der vorliegenden Studie zu begründen. Die

Faktoren „Lehrer*innen-Effekt“ und „Social Media als Motivationsquelle“ wurden außerdem als Dimensionen für die Studie aufgegriffen. Konkrete Studien zu den relevanten Faktoren können im Kapitel 2.3 gefunden werden.

2.2.3.1 Altersbedingte Faktoren

Es konnte in zahlreichen Untersuchungen festgestellt werden, dass das Alter einer Person signifikante Auswirkungen auf ihre Motivation zum Sprachenlernen haben kann. So zeigen viele Studien, dass die Motivation von Schüler*innen sich in den verschiedenen Schulstufen verändert und meist mit steigendem Alter abnimmt. Entwicklungspsycholog*innen schreiben diese Veränderung dem Beginn der Pubertät zu, mit welchem nicht nur eine Abnahme der Sprachlernmotivation, sondern ein allgemeiner Nachlass der schulbezogenen Motivation einhergeht. Gründe für die Motivationsveränderung sind unter anderem auch das Erleben von negativem Feedback durch die Schule und die Veränderung der Selbstwahrnehmung bezogen auf die eigenen Fähigkeiten (vgl. Sigelman & Rider 2009: 298).

2.2.3.2 Geschlechterbezogene Faktoren

In der Sprachlernforschung sind ebenfalls geschlechterspezifische Unterschiede ein Fokus des Interesses, wobei der Fokus bisher vor allem auf dem biologischen Geschlecht lag. So zeigten beispielsweise Dörnyei & Csizer (2002) in einer Studie zu Motiven für den Erwerb bestimmter Sprachen, Einstellungen zu den Zielsprachen und Sprachlernmotivation unterschiedliche Ergebnisse von weiblichen und männlichen Teilnehmer*innen. Mädchen wiesen generell höhere Werte für Einstellung und Motivation auf als Jungen, wobei Deutsch die Ausnahme darstellte. Die Forschenden zogen anhand der Daten den Schluss, dass Deutsch als eher „männliche“ und Französisch und Italienisch als „weibliche“ Sprachen aufgefasst werden, während Englisch eher „neutral“ beurteilt wird (vgl. Dörnyei et al. 2006:55-59). Die Forschenden gaben für die vorliegenden Ergebnisse keine Erklärungen oder Implikationen. Allerdings unterstützen ähnliche Studien die Ergebnisse und berichten von höheren Werten in der Motivation und dem betriebenen Lernaufwand unter weiblichen Proband*innen (z.B. Gardner 1985, Ryan 2009). Anzumerken ist, dass die Betrachtung geschlechterspezifischer Unterschiede

einen differenzierten Blick auf die soziale Konstruktion von Geschlecht erfordert und Aspekte wie Stereotypen und soziale Normen miteinbezogen werden sollten.

2.2.3.3 Unterschiede in Lebenszusammenhängen

Ein weiterer Aspekt, der in der Motivationsforschung untersucht wurde, sind verschiedene Lebenszusammenhänge beziehungsweise sogenannte kulturelle und geographische Unterschiede. Laut diverser Literatur können kulturelle Hintergründe der Lernenden und ihre soziale Umgebung ihre Einstellungen und Motivation zum Sprachenlernen beeinflussen. Darunter fallen Aspekte wie sogenannte kulturelle Werte, Erwartungen und Normen bezüglich Bildung und Sprache sowie sozialer Status einer bestimmten Sprache in der Gesellschaft. Die Integration kultureller Inhalte in den Sprachunterricht könne außerdem dazu beitragen, die Motivation der Lernenden zu fördern (vgl. Serajuddin 2023: 431). In manchen Studien werden sogenannte kulturelle Kontexte als möglicherweise die Motivation beeinflussende Phänomene angenommen. So führten Taguchi, Magid & Papi (2009) beispielsweise eine Vergleichsstudie zu Dörnyei (2005) Ungarnstudie in verschiedenen asiatischen Kulturkreisen durch. Auch innerhalb eines Landes konnten teilweise unterschiedliche Einstellungen zu einer Sprache in verschiedenen Teilen des Landes gefunden werden, wie es beispielsweise Dörnyei et al. (2006: 62) zeigen. Hier konnte im Westen Ungarns, der häufig von österreichischen Tourist*innen besucht wird, eine Präferenz für Deutsch als L2 gezeigt werden. Dahingegen wurde im Osten Ungarns, der Grenze zur ehemaligen Sowjetunion, Russisch bevorzugt. Es ist anzumerken, dass die hier erwähnte Literatur mit dem Kulturbegriff arbeitet, wobei der Begriff in diesem Sinne aktuell hinterfragt und nicht mehr als aussagekräftig gesehen wird.

2.2.3.4 Die Einfluss von Lehrpersonen auf die Sprachlernmotivation

Nicht zu unterschätzen ist die Rolle, die Lehrpersonen bei der Sprachlernmotivation von Schüler*innen spielen. In diversen Studien konnte eine konstante Beziehung zwischen Aspekten, die sich auf Lehrpersonen beziehen, und der Motivation der Schülerinnen gezeigt werden (siehe Kapitel 2.3.3). Lehrkräfte, die Leidenschaft und Engagement für das Unterrichten zeigen, sowie positive Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden können die Motivation der Lernenden stärken, während negative Erfahrungen

die Motivation schwächen. Lehrstrategien und Lehrpersonen selbst beeinflussen demnach nachhaltig das Lernverhalten von Schüler*innen, auch bezogen auf die längerfristige Motivation in der Zukunft (vgl. Anderman & Anderman 2010).

2.2.3.5 Social Media als Motivationsquelle

In der heutigen digitalen Welt spielen Social Media-Plattformen eine wichtige Rolle im Leben von Kindern und Jugendlichen sowie Erwachsenen und sollten deswegen auch im Kontext des Sprachenlernens beachtet werden. Lernende nutzen oft soziale Medien, um sich mit L2-Sprecher*innen auszutauschen, Inhalte in der Zielsprache zu konsumieren oder Lerngemeinschaften aufzubauen. In verschiedenen Studien konnten bereits Auswirkungen auf den Sprachlernprozess gezeigt werden, darunter zahlreiche positive Effekte auf die Sprachkompetenz, die sich zum Beispiel durch Kontaktmöglichkeiten zur Sprachcommunity, authentisches Hör- und Lesematerial und stressfreie Übungssituationen ergeben. Dazu konnte auch ein positiver Einfluss auf die Sprachlernmotivation festgestellt werden. Durch Aspekte wie den verstärkten Sprachkontakt zur L2 Community und einem verbesserten Verständnis der Zielkultur erhöht sich ebenfalls die Motivation (vgl. Zhou 2021: 743, 746).

2.2.4 Zusammenfassung

Im vorliegenden Kapitel wurde der Begriff der Sprachlernmotivation erläutert, ein Überblick über die Entwicklung ihrer Erforschung sowie einige Modelle gegeben und die Einflussfaktoren Alter, Geschlecht, Lebenszusammenhang, Lehrperson und Social Media diskutiert. Motivation wurde als einer der bedeutsamsten Faktoren in der SLLF identifiziert und als stärkste initiierende Kraft für den Fremdsprachlernprozess hervorgehoben.

Die Erforschung der Sprachlernmotivation kann nach Dörnyei & Ryan (2015) in drei Phasen unterteilt werden: die sozio-psychologische Phase (1959-1990), die kognitiv orientierte Phase (1990er Jahre) und die sozio-dynamische Phase (ab 2000er Jahren). Gardner schaffte die Basis für die fremdsprachenbezogene Motivationsforschung. Er definierte Sprachlernmotivation als das Ausmaß an Anstrengungen, die eine Person auf sich nimmt, um eine Fremdsprache zu erlernen. Dabei unterschied er zwischen instrumenteller Motivation (praktische Gründe, z.B. Prüfungen oder Karriereziele) und

integrativer Motivation (Interesse an der Kultur und Identifikation mit der Sprachgemeinschaft). Das Modell wurde oft auf diese beiden Komponenten reduziert, wobei Gardner betont, dass diese nur als Orientierung zu sehen sind. Nicht zuletzt aufgrund der heftigen Kritik befand sich die motivationsbezogene Sprachlernforschung in den 1990er Jahren in einem großen Umbruch, der zum Wechsel auf kognitive Modelle und eine individuellere Perspektive führte. Als grundlegendes Modell in dieser Phase galt die Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan 1983), welche zwischen intrinsischer Motivation (innere Überzeugungen, z.B. Interesse) und extrinsischer Motivation (instrumentelle Orientierung, z.B. Geld) unterschied. In der sozio-dynamischen Phase gewann neben der Berücksichtigung individueller Lernsituationen auch temporale Variation an Bedeutung und Sprachlernmotivation wurde nicht mehr als konstante Eigenschaft sondern als dynamische und veränderliche Komponente verstanden. Ushioda betont in ihrem Person-in-Context Modell (2001) die Lernenden als Individuen, deren spezifischen Lebenssituationen, Gefühle und Einstellungen zum Lernen in Betracht gezogen werden müssen. Auf Basis dieser Theorie und im Hinblick auf Lücken in bisherigen Konzepten entwickelte Dörnyei das L2 Motivational Self System. Zentral ist in dem Modell das Konzept des Selbst, welches aus der Persönlichkeitspsychologie stammt. Das L2 Motivational Self System wurde als theoretische Grundlage für die vorliegende Studie herangezogen und die Wahl mit ihrer weit akzeptierten Gültigkeit und praktischen Anwendbarkeit begründet.

Im letzten Abschnitt des Kapitels wurden die Einflussfaktoren Alter, Geschlecht, Lebenszusammenhänge, Lehrpersonen und soziale Medien vorgestellt und eine kurze Einleitung zu den Aspekten gegeben. Im folgenden Kapitel werden einige Studien zu den Faktoren sowie zum L2 Motivational Self System zusammengefasst.

2.3 Überblick über relevante Forschung

Um einen Überblick über bereits durchgeführte Studien im vorliegenden Forschungsbereich zu geben und die Ergebnisse dieser Arbeit in Kontext setzen zu können, werden im folgenden Kapitel relevante Untersuchung zusammengefasst.

2.3.1 Studien zum L2 Motivational Self System

Da das L2 Motivational Self System als Basis für die vorliegende Studie gewählt wurde, wird zunächst die Untersuchung präsentiert, durch welche das Modell entwickelt wurde. Danach wird die Vergleichsstudie von Taguchi et al. (2009) vorgestellt, welche die Vorlage für die konkrete Entwicklung der Befragung darstellt.

2.3.1.1 Dörnyeis Studie in Ungarn

Eine der meist zitierten und für die Forschung einflussreichsten Untersuchung zur Sprachlernmotivation ist Dörnyeis Serie zu „Motivation, Language Identity and the L2 Self“ in Ungarn. In diesen Untersuchungen beschäftigten Dörnyei und verschiedene Kolleg*innen sich mit diversen Aspekten von L2-Motivation, Selbst-Konzepten und Lerner*innen-Identität und entwickelten anschließend das *ideal L2 self*. Mit über 13.000 Teilnehmenden und Forschung zu drei verschiedenen Zeitpunkten (1993, 1999, 2004) gilt die Untersuchung außerdem bisher (mit Stand 2023) als umfassendste Studie zur Sprachlernmotivation. Erforscht wurde die Sprachlernmotivation von ungarischen Schüler*innen der 8. Schulstufe, welche zu dem Zeitpunkt eine Fremdsprache für ihre weitere Schullaufbahn wählen mussten. Für die Studie wurden diejenigen Schüler*innen befragt, die Englisch, Deutsch, Französisch, Italienisch oder Russisch wählten. Erhoben wurden die Daten hauptsächlich mithilfe von Fragebögen für die Schüler*innen, wobei ebenso Lehrer*innen eine kurze Befragung ausfüllten und Daten bezüglich interkultureller Kontakte der Jugendlichen herangezogen wurden. Die Ergebnisse wurden in einem eigenen Buch (Dörnyei, Csizér & Németh 2006) sowie in mehreren Artikeln (z.B. Csizér & Dörnyei 2002; Dörnyei & Csizér 2005) veröffentlicht und diskutiert.

Für die Studie wurden 7 Dimensionen der L2-Motivation festgelegt: 1) *Integrativeness*, 2) *Instrumentality*, 3) *Attitudes towards the L2 speakers/community*, 4) *Milieu*, 5) *Linguistic self-confidence*, 6) *Cultural interest* und 7) *Ethnolinguistic vitality*:

- 1) *Integrativeness* (später *ideal L2 self*) wird nach Gardner und Lamberts (1959) Konzept definiert (siehe Kapitel 2.2.1.1). Dörnyei et al. (2006) betonen den Einfluss und die hohe Relevanz von *integrativeness* für die Sprachlernforschung, merken aber eine spürbare Ambivalenz in der Literatur an, die sie in einer „love-hate

relationship“ mit dem Konzept (2006: 12) sehen.

- 2) Auch das Konzept der Instrumentalität richtet sich nach Gardner und Kolleg*innen. Dörnyei et al. empfinden diese Dimension allerdings als von Gardner und Kolleg*innen vernachlässigt, da *instrumentality* nur theoretisch und in einer Laborstudie erarbeitet und nicht in ihre Feldstudien integriert wurde (vgl. Dörnyei et al. 2006: 12-13).
- 3) Die Dimension *attitudes towards L2 speakers/community* richtet sich ebenso nach Gardner, welcher das Konzept in *integrativeness* einordnete. Dörnyei et al. legen in ihre Studie die Dimension auf Einstellungen gegenüber persönlichem Kontakt mit den L2 Sprechenden fest. Darunter fällt das Reisen in das Land der L2 Community und das Treffen von L2 Sprecher*innen (2006: 13).
- 4) Unter *milieu* wird in der Sprachlernforschung die unmittelbare soziale Umgebung der Lernerin oder des Lernalers verstanden. Meist sind das in der Forschung Familie und Freund*innen. Lehrpersonen werden normalerweise nicht zum Milieu sondern zur Lernumgebung gezählt (vgl. Dörnyei et al. 2006: 13-14).
- 5) *Linguistic self-confidence* bezieht sich auf die Sicht von Lernenden auf ihre Sprachfähigkeiten. Eine Person mit hohem linguistischen Selbstbewusstsein beurteilt das Erlernen der L2 als für sich selbst möglich und hat Vertrauen in sich als Lerner*in, festgelegte Ziele erreichen zu können. Zu dieser Dimension zählt beispielsweise auch *language anxiety* (vgl. Dörnyei et al. 2006: 14).
- 6) Vor allem in Schulen besteht oft nicht die Möglichkeit für Schüler*innen, in direkten Kontakt mit der L2 Sprachgemeinschaft zu treten. Dennoch lernen sie meist durch indirekten Kontakt über L2 Sprecher*innen und deren Kultur. Lerner*innen beschäftigen sich dafür beispielsweise mit Medien wie Filmen, Musik oder Büchern. Dieser Aspekt wird als *cultural interest* beschrieben (vgl. Dörnyei et al. 2006: 15).

- 7) *Ethnolinguistic vitality* beschreibt die Fähigkeit der zur Zielsprache zugehörigen ethnolinguistischen Gruppe, die Nutzung und den Erhalt ihrer Sprache aufrechtzuerhalten und ihre gemeinsame Identität zu bewahren. Darunter fallen der Status der Gruppe (sozial, politisch etc.), demografische Faktoren (z.B. Bevölkerungszahl) und institutionelle Unterstützung (z.B. Repräsentation der Gruppe in Medien oder Regierung) (vgl. Dörnyei et al. 2006: 15-16).

Durch die erhobenen Daten konnten Ergebnisse zu zahlreichen Aspekten der Sprachlernmotivation gefunden werden, in erster Linie zur Wahl einer bestimmten Fremdsprache, Einstellungen gegenüber verschiedenen Sprachgemeinschaften sowie der Beurteilung von Sprachen als „globale Sprache“. Es wurden ebenso Unterschiede hinsichtlich des biologischen Geschlechtes, des Wohnortes und der gewählten Fremdsprache untersucht (siehe Dörnyei et al. 2006: 32-73). Von besonderem Interesse für die vorliegende Arbeit sind allerdings die Ergebnisse bezüglich der Validierung des L2 Self System. Mithilfe eines Strukturgleichungsmodells (SEM) konnte ein Zusammenhang zwischen den Faktoren *integrativeness*, *instrumentality*, *attitude towards L2 speakers/community* und den *criterion measures* Fremdsprachenwahl und beabsichtigter Lernaufwand gezeigt werden. Der größte Einfluss auf die *criterion measures* konnte bei der Dimension *integrativeness* festgestellt werden. *Integrativeness* wird dadurch, wie schon bei Gardner (1985), als wichtigster Faktor für die Motivation gesehen. Hohe Werte bei *integrativeness* sind außerdem direkt mit hohen Werten bei *instrumentality* verknüpft. Es kann also darauf geschlossen werden, dass *integrativeness* und *instrumentality* nicht als Gegenspieler fungieren, sondern sich gegenseitig ergänzen und fördern (vgl. Dörnyei et al. 2006: 79). Aufgrund der zentralen Rolle von *integrativeness* interpretieren die Forschenden diese Dimension nachtragend als *Ideal L2 Self* (vgl. Dörnyei et al. 2006: 16).

Dörnyei et al. legten in ihrer Studie ebenfalls einen Fokus auf die Globalisierung von Sprache und deren Auswirkung auf die Sprachlernmotivation, insbesondere die Motivation zur Wahl einer Fremdsprache. Die Globalisierung betrifft vor allem die englische Sprache, welche weltweit als Verkehrssprache benutzt wird. In der Untersuchung konnte gezeigt werden, dass Englisch auch von den Schüler*innen als internationale *lingua franca* angesehen wurde. Diese Rolle der englischen Sprache

konnte als Hauptmotiv zur Wahl als Fremdsprache identifiziert werden. Die innere Motivation der Lernenden war nicht maßgebend für die Entscheidung (vgl. Dörnyei et al. 2006: 92, 144).

Obwohl die Untersuchungen nur in Ungarn durchgeführt wurden, vermuten die Forschenden eine allgemeine Gültigkeit der Ergebnisse für Sprachlernsituationen weltweit (Dörnyei et al. 2006: viii). Diese Annahme wird durch mehrere Studien in verschiedenen kulturellen und linguistischen Kontexten bestätigt (z.B. Al-Sherhri 2009; Taguchi et al. 2009; Yang & Kim 2011).

2.3.1.2 Taguchi, Magid & Papi

Taguchi et al. (2009) führten, angelehnt an Dörnyeis Forschung in Ungarn, eine Studie zur Validierung des L2 Motivational Self System in drei verschiedenen Kontexten durch. Sie befragten fast 5000 Englisch-Lernende im Alter von 12 bis 53 Jahren in Japan, China und im Iran zu ihrer Sprachlernmotivation. Für jedes der Länder wurde eine eigene Version des Fragebogens entworfen, die jeweils leicht abgewandelt war. Die Hauptkomponenten wurden nach Dörnyei et al. (2006) (*integrativeness*, *cultural interest*, *attitudes to L2 community* und *criterion measures*) und dem L2 Motivational Self System (*ideal L2 self*, *ought-to L2 self* und *attitudes to learning English*) ausgewählt. Hinzugefügt wurden *instrumentality (promotion / prevention)* und *family influence*. Die Komponenten nach Dörnyei et al. (2006) wurden in vorherigen Teilen dieser Arbeit bereits ausführlich beschrieben (siehe Kapitel 2.2.1.3). *Instrumentality* richtet sich ebenso nach Dörnyeis (z.B. 2009) Definition. Es wird zwischen *promotion* und *prevention* unterschieden. *Instrumentality-promotion* bezieht sich auf den Wunsch von Lernenden, positive Ergebnisse zu erzielen. Dazu gehören beispielsweise das Lernen, um einen guten Job zu finden oder ein anderes (akademisches) Ziel zu erreichen. *Instrumentality-prevention* bezieht sich auf den Wunsch von Lernenden, eine negative Konsequenz zu vermeiden, zum Beispiel das Durchfallen bei einer Prüfung (vgl. Dörnyei 2009: 28). *Family influence* bezieht sich primär auf die Rolle der Eltern. Die Items des Fragebogens wurden zum Teil von etablierten Fragebögen zur Sprachlernmotivation übernommen (z.B. Clement & Baker 2001, Dörnyei 2001, Gardner 1985; Noels et al. 2000) und zum Teil neu konstruiert.

Taguchi et al. (2009) bestätigen Dörnyeis Annahme, dass die Erkenntnisse aus seinen Untersuchungen in Ungarn allgemein gültig und nicht auf den speziellen Kontext beschränkt sind. Sie fanden in allen drei Ländern, welche sich „deutlich von Ungarn und voneinander unterscheiden“ (Taguchi et al. 2009: 88), ähnliche Muster vor. Die Ergebnisse unterstützen außerdem Dörnyeis neues Konzept des ideal L2 self und die Forschenden erachten den Umstieg von integrativeness zum ideal self als sinnvoll. Auch die Unterscheidung zwischen zwei *instrumentalities* (*prevention/promotion*) wird unterstützt und die Validität des gesamten L2 Motivational Self Modells bestätigt (vgl. Taguchi et al. 2009: 88.)

2.3.2 Studien zum Motivationsfaktor Alter

Es wird, vor allem seit der prozess-orientierten Phase der Erforschung von Sprachlernmotivation, von einem dynamischen Charakter der Motivation ausgegangen und eine temporale Varianz betont. Zahlreiche Studien fanden eine unterschiedliche Motivationsausprägung in verschiedenen Altersgruppen beziehungsweise Schulstufen. Es besteht seit geraumer Zeit die Einigkeit, dass die Motivation zum Sprachenlernen im Alter abnimmt. Im Folgenden werden beispielhaft einige Untersuchungen und ihre Resultate zusammengefasst.

MacIntyre et al. (2002) führten eine Untersuchung zur Motivation von Französisch-Lerner*innen an einer Junior Highschool in Kanada durch. Die Teilnehmenden waren 268 Schüler*innen der 7., 8. und 9. Schulstufe (11 bis 16 Jahre alt). Mithilfe eines Fragebogens wurde die Motivation der Lernenden in 8 Dimensionen erforscht: 1) *Willingness to Communicate (WTC)*, 2) *Perceived Competence*, 3) *Communication Apprehension and Language Anxiety*, 4) *Communication Frequency*, 5) *Integrativeness*, 6) *Motivation*, 7) *Attitude Toward the Learning Situation* und 8) *Attitude/Motivation Index*. Die Forschenden konnten von der 7. auf die 8. Schulstufe steigende Werte in *WTC*, *perceived competence* und *frequency of communication* feststellen, die in der 8. und 9. Schulstufe konstant blieben. *Language anxiety* war über alle Stufen hin konstant. Allerdings zeigte sich ab der 8. Schulstufe ein signifikanter Rückgang der allgemeinen Lernmotivation (vgl. MacIntyre et al. 2002: 537-538).

Ghenghesh (2010) befragte 144 Schüler*innen der 6. bis 10. Schulstufen an einer Schule in Libyen zu ihrer Sprachlernmotivation im Fach Englisch. Da es sich um eine internationale Schule handelte, gehörten die Lernenden 35 verschiedenen Nationalitäten an und hatten unterschiedliche Erstsprachen. Die Perspektive der Lehrpersonen wurde ebenfalls mithilfe eines Fragebogens erhoben, den 5 Lehrende ausfüllten. Zusätzlich zu der quantitativen Ebene nahmen 20 Schüler*innen und 3 Lehrer*innen an semi-strukturierten Interviews teil (vgl. Ghenghesh 2010:127). Sowohl die qualitative als auch die quantitative Ebene der Untersuchung zeigten eine konsistente Abnahme der Motivation mit steigendem Alter. Eine Lehrperson beschrieb die Abnahme der Motivation folgendermaßen: „It's getting worse by the year. The loss of motivation is increasing“ (Ghenghesh 2010:132). Die Schüler*innen schrieben die Veränderung in der Motivation vor allem Aspekten der Lernsituation und ihren Lehrpersonen zu (vgl. Ghenghesh 2010:131-132).

Kiany, Mahdavy & Samar (2013) erforschten die Englisch-Sprachlernmotivation von 401 iranischen Schüler*innen. Die Teilnehmenden besuchten die 1., 2., 3. und 4. Klasse einer Highschool und befanden sich im Alter von 14 bis 18 Jahren. Zur Datenerhebung wurde ein Fragebogen auf Basis von Dörnyeis L2 Motivational Self System (2005, 2009) mit Items aus der persischen Version der Befragung von Taguchi et al. (2009) entwickelt. Durch eine Hauptkomponentenanalyse wurden schließlich 7 Faktoren entwickelt: 1) *Interest*, 2) *Ought-to L2 self*, 3) *Cultural orientations towards L2 community*, 4) *Ideal L2 self*, 5) *Instrumental-promotion*, 6) *L2 Anxiety* und 7) *Instrumental-prevention*. Die Faktoren richteten sich weitgehend nach Dörnyei. Um die Motivationsunterschiede bezüglich der Alters zu untersuchen, wurden die Teilnehmenden in zwei Gruppen unterteilt. Die erste Gruppe bestand aus den Schüler*innen der ersten und zweiten Klassen und die zweite Gruppe aus denen der dritten und vierten Klassen. Von der ersten auf die zweite Gruppe konnte eine Abnahme in fast allen Faktoren gezeigt werden. Lediglich die Variable *L2 anxiety* war unter den Schüler*innen der dritten und vierten Klassen höher. Anzumerken ist, dass nur die Unterschiede in den Faktoren *interest*, *ideal L2 self* und *instrumental-promotion* statistisch signifikant waren.

2.3.3 Studien zum Einfluss der Lehrpersonen

Die Rolle von Lehrpersonen in der schulischen Umgebung erstreckt sich weit über die reine Wissensvermittlung hinaus und beeinflusst maßgeblich die Lernmotivation der Schüler*innen. Die Art und Weise, wie Lehrpersonen den Unterricht gestalten, mit Schüler*innen interagieren und Feedback geben, kann einen nachhaltigen Effekt auf die Lernmotivation, das Selbstkonzept und die Leistungsbereitschaft der Schüler haben. Immer wieder wird in der Literatur die Einwirkung von Lehrpersonen auf die Motivation ihrer Schüler*innen betont. Anderman & Anderman (2010: 2) schreiben in ihrem Werk zu Motivation im Klassenzimmer: „Teachers can and do impact student motivation! If you remember nothing else after reading this book, please remember that” oder in Dörnyei (1998: 130) Worten: „The teacher’s level of enthusiasm and commitment is one of the most important factors that affect the learners’ motivation”. In diesem Abschnitt werden einige Studien zum Einfluss der Lehrer*innen vorgestellt.

Dörnyei & Csizér (1998) führten eine Befragung von 200 ungarischen Englisch-Lehrer*innen zum Thema Lehrstrategien durch und identifizierten in Folge 10 „Gebote“, an denen Lehrpersonen sich orientieren können, um die Motivation ihrer Schüler*innen zu fördern. Die Gebote basieren auf den folgenden Prinzipien (vgl. Dörnyei & Csizér 1998:215-218):

1. Eine Vorbild-Rolle durch das eigene Verhalten einnehmen.
2. Eine angenehme Atmosphäre im Klassenzimmer schaffen.
3. Die Aufgaben angemessen vorstellen.
4. Eine gute Beziehung zu den Lernenden aufbauen.
5. Das linguistische Selbstvertrauen der Lernenden stärken.
6. Den Sprachunterricht interessant gestalten.
7. Die Autonomie der Lernenden fördern.
8. Den Lernprozess individuell gestalten.
9. Die Zielsetzungen der Lernenden unterstützen.
10. Die Lernenden mit der Kultur der Zielsprache konfrontieren.

Der Fokus dieser Studie lag nicht auf der Effektivität der Strategien sondern auf den Eindrücken und Perspektiven der Lehrpersonen (vgl. Dörnyei & Csizér 1998: 224), wie es ebenfalls in der vorliegenden Arbeit der Fall ist.

Ghenghesh (2010) untersuchte in ihrer Studie neben dem Motivationsfaktor Alter ebenso den Einfluss von Lehrer*innen auf das Motivationsverhalten der Lernenden (siehe Kapitel 2.3.2 für Details). Es nahmen 144 Schüler*innen an einer schriftlichen Befragung und weitere 20 an semi-strukturierten Interviews teil. Die Proband*innen gaben an, dass das Verhalten der Lehrperson einen direkten Einfluss auf ihre Motivation hätte. Besonders ältere Schüler*innen (Schulstufen 9 und 10) betonten bestimmte Qualitäten, die eine Lehrperson besitzen sollte. Die erwähnten Qualitäten können in vier Punkte zusammengefasst werden: 1) eine interessante und unterhaltsame Unterrichtsgestaltung, 2) verständliche und ausreichende Erklärungen des Materials, 3) eine freundliche und nette Art, 4) die Fähigkeit, Schüler*innen zum Lernen zu ermutigen. Die Proband*innen gaben an, dass Lehrende, welche keine Rücksicht auf die Bedürfnisse ihrer Schüler*innen nehmen, zu einer niedrigeren Motivation unter diesen führen. Es wurden zudem Interviews mit 3 Lehrpersonen durchgeführt, um deren Perspektive auf ihre eigene Rolle im Motivationsverhalten der Lernenden zu erheben. Die Lehrpersonen machten ähnliche Angaben wie die Schüler*innen und betonten die Möglichkeit, durch verschiedene Strategien einen positiven Einfluss auf die Motivation auszuüben (vgl. Ghenghesh 2010:133).

Hardré & Sullivan (2008) fokussierten ihre Studie auf die Wahrnehmung und Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen sowie den Einsatz verschiedener Motivationsstrategien. Sie untersuchten, inwiefern individuelle Eigenschaften von Lehrenden (wie Erfahrung oder persönlicher Stil in der zwischenmenschlichen Kommunikation) und die eigene Wahrnehmung ihrer Schüler*innen (z.B. der Kompetenz und Motivation) die Motivationsstrategien beeinflussen können. Die Proband*innen waren 75 Lehrpersonen von 19 verschiedenen US Highschools. Die Studie wurde mit einem Mixed Method Ansatz durchgeführt, der qualitative (Interviews, Selbstbeobachtung) sowie quantitative (Fragebögen) Methoden kombinierte (vgl. 2059-2060). Bezüglich der Lernmotivation ihrer Schüler*innen sahen die Proband*innen vor allem den Einfluss durch Mitschüler*innen als Motivationsfaktor. Insgesamt schrieben die Lehrenden ihrem

eigenen Einfluss auf die Motivation der Schüler*innen eine untergeordnete Rolle zu. Sie beurteilten eher die Beziehungen der Schüler*innen zum Lernen und zu ihren Mitschüler*innen als wichtigen Einfluss. Es wurde kein signifikanter Zusammenhang zwischen demographischen Merkmalen wie Alter oder Lehrerfahrung und dem Einsatz von bestimmten Motivationsstrategien gefunden. Dafür konnte ein Einfluss der Selbstwirksamkeit der Lehrenden auf die Strategien gezeigt werden. Die Proband*innen hatten keine Probleme dabei, Motivationsdefizite und deren Ursachen zu identifizieren (vgl. Hardré & Sullivan 2008:2071-2072). Allerdings gab die Mehrheit an, nicht genau zu wissen, wie gegen diese vorzugehen sei und begegnete dem Problem mit Frustration und Hilflosigkeit. Nach eigenen Angaben fehlte den Lehrpersonen theoretisches Wissen zu möglichen Motivationsstrategien, weshalb sie intuitiv vorgingen, dabei aber Selbstzweifel an ihren Strategien aufwiesen. Sie zweifelten zudem an der Wirksamkeit ihrer Motivationsversuche (vgl. Hardré & Sullivan 2008:2069).

2.3.4 Studien zum Motivationsfaktor Social Media

In den letzten Jahren hat die Rolle von Social Media in verschiedenen Lebensbereichen rasant zugenommen und auch in der SLLF an Bedeutung gewonnen. Unter soziale Medien fallen nach Kaplan & Haenlein (2010:61) Internet-basierte Anwendungen, welche die Erstellung und den Austausch von „user generated content“ (nutzergenerierten Inhalten) erlauben. Sie gliedern die sozialen Medien in 6 Untergruppen: Blogs (z.B. WordPress), soziale Netzwerke (z.B. Facebook, Instagram), virtuelle Spielwelten (z.B. World of Warcraft), virtuelle soziale Welten (z.B. Second Life), Content Communities (z.B. YouTube) und kollaborative Projekte (z.B. Wikipedia) (vgl. Kaplan & Haenlein (2010:63-64).

Im Kontext des Sprachenlernens eröffnen soziale Medien neue Möglichkeiten, sich mit anderen Lernenden weltweit zu vernetzen, authentische Sprachinhalte zu konsumieren und interaktive Lernaktivitäten durchzuführen. Untersuchungen zeigen, dass die Nutzung und Integration von Social-Media-Plattformen in den Lernprozess das Interesse und die Motivation der Lernenden signifikant steigern kann. In diesem Abschnitt werden einige Studien dazu vorgestellt.

Al Arif (2019) konnte die Relevanz von verschiedenen sozialen Plattformen für die Englisch-Sprachlernmotivation von Student*innen einer indonesischen Universität zeigen. Die Ergebnisse wurden mithilfe von Fragebögen (67 Teilnehmende) und semi-strukturierten Interviews (10 Teilnehmende) erhoben. Die Studie zeigte, dass die Studierenden häufig soziale Medien wie Instagram, YouTube und Facebook benutzten und diese teilweise auch bewusst zum Erlernen von Englisch benutzten. Sie zeigten außerdem eine positive Einstellung gegenüber der Verwendung von Social Media als Lernmittel und beurteilten es als positiven Einfluss auf ihren Sprachlernprozess und ihre Motivation (vgl. Al Arif 2019: 230-231).

Ein Schwerpunkt in der Forschung zu sozialen Medien und Sprachlernmotivation liegt auf deren Einfluss auf das Selbstvertrauen der Lernenden bei der Verwendung der Zielsprache. Lee & Lee (2020) untersuchten den Zusammenhang von virtuellen interkulturellen Erfahrungen und der Bereitschaft zur Kommunikation in der Zielsprache (*WTC*). Die Ergebnisse zeigen, dass virtuelle interkulturelle Erfahrungen die Schüler*innen dazu ermutigen können, in der Zielsprache zu kommunizieren. Der Kontakt mit verschiedenen Mitgliedern der L2 Sprachgemeinschaft und ein verstärktes Verständnis der L2-Kultur wurden dabei als fördernd für die Motivation erachtet (vgl. Lee & Lee 2020: 827).

Durch die positiven Auswirkungen von Social Media auf verschiedene Aspekte des Lernprozesses und der Lernmotivation stellt der Motivationsfaktor eine wertvolle Methode, nicht nur für Lernende sondern auch Lehrende dar. Die Integration von sozialen Medien in den Unterricht wurde nicht zuletzt auch durch die COVID-19 Pandemie angetrieben, deren Einfluss auf den Unterricht sich einige Studien widmen. In einer Untersuchung von Ubaedillah et al. (2021) wurden 43 Englisch Lehrer*innen von High Schools in Cirebon mithilfe von Fragebögen und Interviews zu ihrer Verwendung von Social Media im Distanzunterricht sowie ihrer Einstellung zur Nutzung diverser Plattformen befragt. Die Lehrpersonen benutzten für ihren Unterricht vor allem Whatsapp (37%), gefolgt von YouTube (15%) und TikTok (15%) (vgl. Ubaedillah et al. 2021: 366-367). Sie zeigten eine positive Einstellung gegenüber der Verwendung von sozialen Medien und beurteilten diese auch als positiven Einfluss auf das Lernverhalten der Schüler*innen (vgl. Ubaedillah et al. 2021: 369).

Neben zahlreichen Studien zu den positiven Auswirkungen können auch kritische Perspektiven und einige Nachteile beziehungsweise Limitationen von Social Media als Motivator gefunden werden. So berichten manche Forscher*innen von einer niedrigeren Lernmotivation bei Benutzung sozialer Netzwerke wie Snapchat (vgl. Abdulazis Al Fadda 2020) sowie dem Risiko, beim digitalen Lernen durch das Internet abgelenkt zu werden (vgl. Yunus et al. 2012) oder mehr Zeit auf Social Media als mit dem Lernen zu verbringen (vgl. Cabrera 2018).

2.3.4 Zusammenfassung

Dieses Kapitel fasste einige exemplarische Studien zum Forschungsstand der gewählten Einflussfaktoren zusammen und stellte die beiden zentralen Studien zum L2 Motivational Self System vor. Dörnyei konnte feststellen, dass die Dimension *integrativeness* den größten Einfluss auf die *criterion measures* darstellte, welcher dadurch als wichtigster Faktor für die Motivation interpretiert wurde. *Integrativeness* korrelierte ebenso stark positiv mit *instrumentality*, was suggeriert, dass die beiden Dimensionen nicht als Gegenspieler sondern Ergänzungen zueinander arbeiten. Aufgrund der Schlüsselrolle, die *integrativeness* in der Studie spielte, interpretierten die Forschenden die Dimension als *ideal L2 self*. Dörnyei ging außerdem davon aus, dass die Ergebnisse nicht kontextabhängig sondern allgemein gültig sind. Diese Annahme konnte in der Studie von Taguchi, Magid & Papi bestätigt und das Self System sowie die Bedeutung des *ideal self* gestärkt werden.

Diverse Studien konnten eine Abnahme der Sprachlernmotivation von Schüler*innen mit steigendem Alter zeigen, welche auch von befragten Lehrpersonen wahrgenommen wurde. Lehrer*innen wurden als wichtige Rolle für die Motivation von Lernenden identifiziert. Außerdem konnte gezeigt werden, dass Lehrende nach eigenen Angaben die Motivationsausprägung ihrer Schüler*innen gut einschätzen konnten, allerdings an ihrer Selbstwirksamkeit zweifelten. Soziale Medien wurden als noch verhältnismäßig neuer, allerdings umso relevanterer Aspekt hervorgehoben. Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass soziale Plattformen ein vielversprechendes Potenzial für das Fremdsprachenlernen bieten und positive Auswirkungen auf den Lernprozess haben können.

Zusammenfassend wurde im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit eine Grundlage für die Studie gelegt, indem zentrale Begriffe definiert, das Konzept der Sprachlernmotivation sowie ihre Entwicklung und Erforschung erläutert und ein Überblick über den Forschungsstand gegeben wurde. Das zentrale L2 Motivational Self System wurde genauer diskutiert und die Wahl der Theorie begründet. Im empirischen Teil der Arbeit werden nun die Forschungsfragen und die Methodik vorgestellt und anschließend die Ergebnisse der Studie analysiert, interpretiert und diskutiert.

3 Empirischer Teil

Zunächst wird im empirischen Teil der Arbeit die gewählte Methode für die Datenerhebung beschrieben. Es werden die Forschungsfragen sowie Hypothesen präsentiert, die allgemeine Entwicklung von Fragebögen sowie ihre Vor- und Nachteile diskutiert und das Forschungsdesign vorgestellt. Außerdem werden einige Überlegungen zu den ethischen Richtlinien und deren Einhaltung festgehalten und abschließend die gewählte Methode und Durchführung der Befragung reflektiert.

3.1 Forschungsfragen und Hypothesen

In der vorliegenden Studie soll die Sprachlernmotivation von österreichischen Mittelschüler*innen für das Fach Englisch sowie die Perspektive ihrer Lehrpersonen untersucht werden. Es ergeben sich zwei eher grobe und sehr umfassende Hauptfragen. Um diese aussagekräftig untersuchen und schließlich beantworten zu können, erweist es sich als sinnvoll, sie in mehrere konkretere Unterfragen zu zerlegen. Dazu wurden auf Basis der vorhandenen Literatur zum Thema Sprachlernmotivation Hypothesen formuliert. Die Forschungsfragen und Hypothesen werden folgend angeführt. Anzumerken ist, dass das Forschungsinteresse sich immer auf die genannte Situation - sprich auf die Sprachlernmotivation für Englisch von Mittelschüler*innen an einer bestimmten Mittelschule - bezieht.

1. Wie kann die Sprachlernmotivation von Schüler*innen einer österreichischen Mittelschule charakterisiert werden?

Der erste Block von Forschungsfragen bezieht sich auf die Sprachlernmotivation sowie die einzelnen Motivationsdimensionen nach Angaben der Lernenden. Die zu untersuchenden Fragestellungen sind:

F1: Inwiefern verändert sich die Motivationsausprägung der Schüler*innen in den verschiedenen Schulstufen?

Die erste Forschungsfrage bezieht sich auf die allgemeine Motivationsausprägung der Schüler*innen und deren Veränderung mit dem Alter. Unter der Motivationsausprägung ist die allgemeine Bereitschaft und Motivation der Schüler*innen zum Lernen von Englisch zu verstehen, welche in der Studie als *criterion measures* gemessen wird. Mit Blick auf vorhergehende Studien ergeben sich zwei Hypothesen:

H1.1: Die Motivation zum Sprachenlernen nimmt mit steigendem Alter ab.

*H1.2: Die Motivation der 10-12 Jährigen ist stärker ausgeprägt als die Motivation der älteren Schüler*innen.*

Mehrere Studien liefern Ergebnisse, die auf eine Abnahme der Sprachlernmotivation mit zunehmendem Alter hindeuten (vgl. MacIntyre et al. 2002; Ghenghesh 2010; Kiany, Mahdavy & Samar 2013), weshalb auch in der vorliegenden Studie von einer negativen Veränderung, insgesamt sowie nach Altersgruppen ausgegangen wird.

F2: Welche Motivationsdimensionen zeigen für die Schüler*innen die höchste Relevanz?

Die zweite Forschungsfrage bezieht sich auf die für die vorliegende Studie festgelegten Motivationsdimensionen, welche größtenteils nach Taguchi, Magid & Papi (2009) entwickelt wurden. Ziel ist es, die Dimensionen hervorzuheben, die von den Schüler*innen selbst als besonders relevant erachtet werden beziehungsweise eine besonders starke positive Reaktion auslösen. Es soll hier noch kein Bezug zur allgemeinen Lernmotivation hergestellt werden, sondern die Dimensionen unabhängig voneinander betrachtet werden. Dadurch kann ein Einblick in Einstellungen, Interessen und Vorlieben der

Schüler*innen gewonnen und etwa bevorzugte Motivationsquellen identifiziert werden. Durch die separate Analyse jeder Dimension und jedes Items können zudem detaillierte Informationen über die Motivationsstruktur der Schüler*innen (in verschiedenen Altersgruppen) gewonnen werden. Die Forschungsfrage F2 ist relativ offen formuliert und lässt eine explorative Beantwortung zu, um auffallende Ergebnisse genauer betrachten zu können. Es werden die folgenden Hypothesen aufgestellt:

*H2.1: Schüler*innen bewerten insgesamt die Dimensionen social media, cultural interest und teacher influence besonders positiv.*

H2.2: Die Dimensionen mit der höchsten Zustimmung unterscheiden sich in den Altersgruppen.

Basierend auf der Forschung zu sozialen Medien als Motivationsquelle und dem Einfluss von Lehrpersonen auf die Motivation der Schüler*innen, werden hohe Werte in den Dimensionen *social media* und *teacher influence* erwartet. Lehrpersonen werden in der SLLF bereits seit geraumer Zeit als zentraler Einfluss auf die Sprachlernmotivation der Schüler*innen gesehen (vgl. Dörnyei 1998, Ghenghesh 2010) und neuere Studien konnten zeigen, dass auch soziale Medien einen wichtigen Platz im Sprachlernprozess, inklusive Motivation, eingenommen haben (vgl. Zhou 2021). Da *cultural interest* eng mit *social media* verbunden ist, wird auch in dieser Dimension eine hohe Zustimmung erwartet. Aufgrund der Motivationsveränderung im Alter (vgl. MacIntyre et al. 2002) wird allerdings davon ausgegangen, dass in den Altersgruppen unterschiedliche Dimensionen die höchste Zustimmung erreichen.

F3: Welche Zusammenhänge bestehen zwischen den Dimensionen?

Zuletzt sollen im Rahmen des ersten Fragenblocks die Korrelationen der Dimensionen miteinander untersucht werden. Zu den Zusammenhängen zwischen den Dimensionen liegen bereits zahlreiche Untersuchungen vor. Die Hypothesen zu der Fragestellung lauten:

H3.1: Das ideal L2 self zeigt einen hohen positiven Zusammenhang mit den criterion measures, während das ought-to L2 self einen geringeren Einfluss hat.

H3.2: Instrumentality-promotion hat einen höheren positiven Zusammenhang mit dem ideal L2 self als instrumentality-prevention.

H3.3: Instrumentality-prevention hat einen höheren Zusammenhang mit dem ought-to self als instrumentality-promotion.

H3.4: Cultural interest zeigt einen hohen positiven Zusammenhang mit social media.

Csizer & Dörnyei (2005) gehen davon aus, dass Motivation, die im Rahmen des *ideal L2 self* erlangt wird, nachhaltiger und effektiver ist als Motivation durch das *ought-to L2 self*. Sie begründen diese Annahme damit, dass Anreize des *ideal self*, beispielsweise der Wunsch nach Erfolg, Lernende eher zu einer langfristigen Beschäftigung mit der Zielsprache bewegen. Dahingegen umfasst das *ought-to self* Pflichten oder die Vermeidung negativer Konsequenzen, welcher eher zu einer kurzfristigen Beschäftigung mit der Sprache führt, zum Beispiel zum Lernen für das Bestehen einer Prüfung (vgl. Csizer & Dörnyei 2005: 29-30). Aus diesem Grund wird in der vorliegenden Studie erwartet, dass das *ideal self* eine höhere Korrelation mit der allgemeinen Lernbereitschaft aufweist als das *ought-to self*. *H3.2* und *H3.3* beziehen sich auf die Korrelation von dem *ideal self* und den beiden Formen von *instrumentality*. Da *instrumentality-promotion* sich auf den Wunsch nach positiven Ergebnissen bezieht, wird ein höherer Zusammenhang mit dem *ideal self* erwartet, während *instrumentality-prevention* das Erfüllen von Verpflichtungen beinhaltet, welches erfahrungsgemäß eher mit dem *ought-to self* verbunden ist. Zuletzt wird eine hohe Korrelation von *social media* und *cultural interest* erwartet, da diese Dimensionen eng miteinander verbunden sind und ähnliche Interessen von Lernenden umfassen.

2. Wie kann die Perspektive der Lehrpersonen auf die Sprachlernmotivation ihrer Schüler*innen charakterisiert werden?

Die zweite Hauptfrage umfasst drei Unterfragen zur Perspektive der Lehrkräfte. Die Hypothesen wurden für diesen Fragenblock vor der Studie allgemein formuliert und nach der Auswertung des Schüler*innen Fragebogens überarbeitet und konkretisiert, da diese großteils auf den Antworten der Lernenden basieren. Die Fragestellungen lauten wie folgt:

F4: Welche Faktoren sehen die Lehrpersonen als wichtigen Einfluss auf die Motivation der Schüler*innen?

Die erste Forschungsfrage in diesem Frageblock bezieht sich auf die wichtigsten Motivationsfaktoren aus der Sicht der Lehrpersonen. Die Faktoren wurden zu Beginn der Befragung mit einer sehr offen gehaltenen Frage erhoben („Aus welchen Gründen lernen Schüler*innen Ihrer Meinung nach für das Fach Englisch?“). Die Absicht bestand darin, die generellen Eindrücke der Lehrkräfte zu erfassen, ohne diese durch spezifische Fragen zu einzelnen Dimensionen (die später folgten) zu beeinflussen. Es wurde die folgende Hypothese aufgestellt:

H4: Die Lehrpersonen nennen kulturelles Interesse, die Vermeidung negativer Konsequenzen und soziale Medien als Lerngründe.

Die Annahme basiert darauf, dass Lehrpersonen die Motivation, Leistung und Selbstkonzepte ihrer Schüler*innen grundsätzlich gut einschätzen können (vgl. Ehrman & Dörnyei 1998, Hardré & Sullivan 2008, Ushioda 2013). Vor der Auswertung des Schüler*innenfragebogens wurde die Hypothese allgemein als „*Die Lehrpersonen nennen die Dimensionen, die auch in der Schüler*innenbefragung die größte Bedeutung zeigen, als Lerngründe*“ formuliert und schließlich mit den dementsprechenden Ergebnissen ergänzt. Da die Dimensionen *cultural interest*, *instrumentality-prevention* und *social media* die höchsten Gesamtmittelwerte bei der Schüler*innenbefragung erreichten, wird erwartet, dass die Lehrpersonen ähnliche Motive nennen.

F5: Wie schätzen die Lehrpersonen die Motivationsausprägung ihrer Schüler*innen ein?

Mit der fünften Forschungsfrage soll ermittelt werden, wie die Lehrenden die durchschnittliche Motivation und Lernbereitschaft der Lernenden wahrnehmen. Die Perspektive der Lehrpersonen wurde hierfür wie beim Schüler*innenfragebogen mithilfe einer Likert-Skala mit 5 Stufen erfragt. Die Hypothese lautet:

*H5: Die Lehrpersonen schätzen die Motivation ihrer Schüler*innen mit einem durchschnittlichen Mittelwert von ungefähr MW=3,4 ein.*

Wie bei H4 wird davon ausgegangen, dass Lehrpersonen die Motivation ähnlich zu den Angaben der Schüler*innen einschätzen und die Hypothese lautete ursprünglich „*Die Lehrpersonen bewerten die Motivation ihrer Schüler*innen ähnlich wie diese selbst*“. Die Antworten der Schüler*innen zeigten bei der Dimension *criterion measures* einen durchschnittlichen Wert von MW=3,4 und die Hypothese wurde demnach angepasst.

F6: Inwiefern decken bzw. differenzieren sich die Sichtweisen der Lernenden und der Lehrenden?

In einer letzten Fragestellung sollen die Sichtweisen der Lehrkräfte und der Lernenden einander gegenübergestellt werden. Wie bereits bei F4 und F5 erläutert, wird von einer ähnlichen Sichtweise ausgegangen und die Hypothese lautet demnach:

H6: Die Sichtweisen der Lernenden und Lehrenden decken sich sowohl bei den wichtigsten Motivationsfaktoren sowie bei der Motivationsausprägung.

Die Überprüfung und finale Diskussion der Hypothesen kann nach der Datenanalyse im Diskussionsteil der Arbeit stattfinden, wo die Bestätigung oder Ablehnung in Bezug auf relevante Literatur besprochen werden kann.

3.2 Forschungsdesign

In diesem Kapitel wird das Forschungsdesign der Studie vorgestellt. Es wird zunächst die Erstellung und Verwendung von Fragebögen als wissenschaftliche Methode diskutiert und die Wahl als Methode für die vorliegende Studie begründet. Danach werden die beiden Fragebögen dieser Arbeit und ihre Dimensionen beziehungsweise Items erläutert,

die Einhaltung der ethischen Richtlinien für Forschung diskutiert und abschließend die gewählte Methode reflektiert.

3.2.1 Zur Entwicklung und Verwendung von Fragebögen

Die Daten wurden mithilfe zwei schriftlicher Befragungen erhoben. Es wurde ein Fragebogen für die Schüler*innen und ein weiterer Fragebogen für die Lehrer*innen entwickelt. Bevor die Erstellung der beiden Befragungen genauer beschrieben wird, kann eine allgemeine Diskussion über die Verwendung und Entwicklung von Fragebögen hilfreich sein.

Fragebögen gehören in der Sprachlehr- und -lernforschung zu den meist eingesetzten Instrumenten für Datenerhebung (vgl. Dörnyei & Dewaele 2022: 1) und bieten diverse Vorteile für den oder die Forscher*in. Forschung mit Fragebögen erweist sich als zeit- sowie kosteneffizient und ermöglicht es, eine große Menge an Daten auf einmal zu erheben. Fragebögen können in verschiedensten Kontexten und mit verschiedenen Personen(gruppen) angewendet und auf unterschiedliche Forschungsbereiche abgestimmt werden. Zudem kann mit schriftlichen Befragungen der Interviewereffekt reduziert werden und im Fall gut durchdachter Fragestellungen sogar unbewusste Einstellungen der Proband*innen eingefangen werden (vgl. Dörnyei & Taguchi 2010: 6). Ein Vorteil gegenüber mündlichen Interviews ist außerdem ein klarer Auswertungsprozess sowie die zeitliche Flexibilität der Teilnahme für Proband*innen, mit welcher eventuell eine höhere Partizipation einhergeht (vgl. Gillham 2008: 6-7). Die Forschung mit Fragebögen hat allerdings ebenfalls Nachteile beziehungsweise Limitationen. Eine grundlegende Schwierigkeit ist es beispielsweise, Personen zum Beantworten des Fragebogens zu motivieren und die Rücklaufquote ist oft niedrig. Dieses Problem kann vermieden werden, indem die Befragung von bestimmten Gruppen in einem gemeinsamen Setting durchgeführt wird, so zum Beispiel Student*innen in einer Vorlesung oder Schüler*innen im Unterricht. Ein Nachteil ist ebenfalls, dass die Fragestellungen simpel und der Fragebogen kurz gehalten werden sollen, um die Proband*innen nicht während der Teilnahme zu ‚verlieren‘. Dadurch können Fragebögen nicht in die Tiefe gehen, wie es in einem Interview eher möglich wäre (vgl. Gillham 2008: 8-10). Zudem kann ohne die Anwesenheit der Untersuchungsleitung die

Befragungssituation nicht kontrolliert werden (vgl. Mayer 2013: 101). Da eine Präsenz allerdings nicht immer möglich ist, muss in diesem Fall die Verantwortung abgegeben werden. Für die vorliegende Studie wurde das Angebot der Lehrpersonen, die Schüler*innen die Fragebögen bei Möglichkeit in ihrer Unterrichtszeit bearbeiten zu lassen, genutzt. Dadurch konnte dafür die entspannte und gewohnte Situation gewahrt und weniger Unterrichtszeit in Anspruch genommen werden.

Im Fall der vorliegenden Untersuchung überwiegen die Vorteile der Verwendung einer schriftlichen Befragung die Nachteile und bietet eine passende Methode zur Datenerhebung. Durch die standardisierten Items konnten in kurzer Zeit vergleichbare Daten von verschiedenen Proband*innen erhoben werden. Das große Hindernis, Personen zur Teilnahme zu bewegen, konnte durch persönlichen Kontakt mit der Schule und den Lehrpersonen überwunden werden. Die Schüler*innen bearbeiteten den Fragebogen in der Unterrichtszeit und die Lehrpersonen waren aufgrund des flexiblen Charakters der Befragung bereit dazu, die Fragen in ihrer Freizeit zu beantworten.

3.2.2 Fragebogen für Schüler*innen

Der Fragebogen für Schüler*innen wurde in Anlehnung an Taguchi, Magid & Papi (2009) entwickelt, die auf der Basis von Dörnyeis L2 Motivational Self System Forschung zur Sprachlernmotivation (für Englisch) in Japan, China und im Iran betrieben (siehe Kapitel 2.3.1.2). Taguchi et al. (2009) entwickelten den Fragebogen in Hinblick auf 10 Kategorien nach Dörnyei: 1) Criterion measures, 2) Ideal L2 self, 3) Ought-to L2 self, 4) Family influence, 5) Instrumentality-promotion, 6) Instrumentality-prevention, 7) Attitudes to learning English, 8) Attitudes to L2 community, 9) Cultural interest, 10) Integrativeness. In der vorliegenden MA-Arbeit wurden die Kategorien größtenteils übernommen, wobei allerdings *integrativeness* mit *ideal L2 self* kombiniert wurde (da Dörnyei selbst integrative Motive dem *ideal self* zuordnet, vgl. Dörnyei 2005: 105) und dafür die Kategorien *teacher influence* und *social media* hinzugefügt wurde, da Lehrpersonen im Thema der Arbeit eine zentrale Rolle spielen und soziale Medien allgemein ein hoch aktuelles Thema sind, das nicht unbeachtet bleiben sollte. Es ergaben sich die folgenden Dimensionen:

1. *Criterion measures:*

misst die Lernbereitschaft und die allgemeine Lernmotivation der Schüler*innen für das Fach Englisch. Dies umfasst den selbst beurteilten Lernaufwand, das Interesse am Fach und die Zielstrebigkeit.

2. *Ideal L2 self:*

symbolisiert das ideale *Selbst*, das von Lernenden in Bezug auf die L2 erreicht werden möchte. Es repräsentiert die Vorstellung von den Fähigkeiten, Eigenschaften und Identitäten, die die Lernenden in der Zielsprache anstreben.

3. *Ought-to L2 self:*

beinhaltet Attribute, die eine Lernende oder ein Lernender als notwendig sieht, um negative Konsequenzen zu vermeiden (z.B. schulische oder moralische Verpflichtungen). Es reflektiert die Vorstellung davon, wie man sein sollte oder welche Eigenschaften man haben sollte, um Erwartungen gerecht zu werden.

4. *Family influence:*

umfasst direkte und indirekte Einflüsse durch das familiäre Umfeld der Lernenden, einschließlich elterlicher Erwartungen, Unterstützung und Einstellung gegenüber dem Sprachenlernen sowie der L2 selbst.

5. *Teacher influence:*

umfasst direkte und indirekte Einflüsse durch die Lehrperson und verschiedene auf diese bezogenen Faktoren wie Unterrichtsstil, Persönlichkeit, Beziehung zu den Schüler*innen und Unterstützung bei der Lernmotivation.

6. *Instrumentality-promotion:*

bezieht sich auf den Wunsch der Lernenden, positive Ergebnisse zu erzielen und erfolgreich zu sein, indem sie die Sprache für bestimmte Ziele wie bessere Karrierechancen oder akademische Leistungen nutzen.

7. *Instrumentality-prevention:*

bezieht sich auf den Wunsch der Lernenden, negative Konsequenzen zu vermeiden, indem sie bestimmte Verpflichtungen erfüllen, wie zum Beispiel das Lernen zum Bestehen einer Prüfung oder um den Erwartungen der Eltern, Lehrer*innen oder Gesellschaft gerecht zu werden.

8. *Attitudes to learning English:*

messen die Einstellungen der Lernenden gegenüber dem Lernen der englischen Sprache, einschließlich ihrer Wahrnehmungen über den Wert des Lernens, ihre Einstellung zum Unterricht und ihre Motivation, sich mit der Sprache auseinanderzusetzen.

9. *Attitudes to L2 community:*

messen die Einstellung der Lernenden zu der Sprachgemeinschaft der Zielsprache, einschließlich ihrer Wertschätzung für die Menschen, die die Zielsprache sprechen, sowie ihre Bereitschaft, sich in diese Gemeinschaft zu integrieren.

10. *Cultural interest:*

bezieht sich auf das Interesse der Lernenden für Kulturprodukte in der Zielsprache (z.B. englischsprachige Musik, Filme, Fernsehen).

11. *Social media:*

umfasst die Verwendung der Zielsprache und den Konsum von diversen Medien in dieser auf sozialen Netzwerken.

Die Items wurden ebenfalls von Taguchi et al. (2009) teilweise übernommen, teilweise angepasst beziehungsweise ergänzt und auf Deutsch übersetzt. Es wurde Wert darauf gelegt, die Fragen speziell für Kinder und Jugendliche in möglichst einfacher Sprache zu formulieren. Der Fragebogen beschränkt sich auf 23 Items, da die Befragung sonst zu viel Unterrichtszeit in Anspruch nehmen würde und die Konzentration, gerade bei jüngeren

Schüler*innen, nachlassen könnte. Die Items können, nach den Kategorien geordnet, der Datenauswertung (Kapitel 3.3.1.3) entnommen werden.

Das Antwort-Format der Befragung wurde als Likert-Skala mit 5 Punkten ausgelegt (1=Ich stimme gar nicht zu, 2=Ich stimme eher nicht zu, 3=Ich stimme weder zu noch lehne ich ab, 4=Ich stimme eher zu, 5=Ich stimme vollkommen zu). Die Anzahl der Antwortmöglichkeiten hat keine festgelegten Regeln und kann nach der jeweiligen Untersuchungssituation gewählt werden. Während eine gerade Zahl an Antwortoptionen eine Tendenz erzwingt, obwohl diese vielleicht nicht die tatsächliche Position reflektiert, verleitet eine ungerade Zahl eventuell zur neutralen Option (vgl. Gritsch 2012: 16). Die Möglichkeit einer neutralen Antwort wurde in der vorliegenden Studie gegeben, um keine Tendenzen in eine Richtung zu erzwingen und die Antworten so authentisch wie möglich zu halten. Außerdem sollte die Situation möglichst stressfrei für die Schüler*innen gehalten und kein Druck durch die Erzwingung einer Tendenz erzeugt werden. Auch Dörnyei (2006) konstruierte sein Design nach einer 5-stufigen Skala.

3.2.3 Fragebogen für Lehrpersonen

Die Befragung der Lehrpersonen dient als Ergänzung zu den erhobenen Daten durch die Schüler*innen Befragung und soll die Perspektive der Lehrenden auf die Motivation der Jugendlichen abbilden. Ziel des Fragebogen war es, die aus der Sicht der Lehrenden wichtigsten Motivationsfaktoren zu identifizieren und diese den bestehenden Dimensionen gegenüberzustellen. Außerdem sollte erhoben werden, wie die Lehrer*innen die Motivationsausprägung der Schüler*innen einschätzen und inwiefern die Sichtweisen der beiden Gruppen sich decken beziehungsweise differenzieren. Die Befragung wurde ebenfalls als Google Forms Fragebogen durchgeführt.

Im Gegensatz zu der Schüler*innen Befragung wurde die Lehrenden Befragung zum Großteil aus offenen Fragen im Interview-Stil zusammengesetzt. Der Grund dafür ist, dass die allgemeinen Eindrücke der Lehrpersonen eingefangen werden sollten und offene Fragen eher eine Vermeidung von Richtungsvorgaben erlauben (vgl. Züll 2015: 2). Die Befragten hatten dabei die Freiheit, Fragen so kurz beziehungsweise lang zu beantworten, wie sie es möchten. Der Vorteil eines schriftlichen Interviews ist, dass dieses spontan ausgefüllt werden kann und die Kooperation und Zeitaufopferung der Lehrenden

nicht weiter strapaziert wird. Zudem kann ein schriftliches Format zu ehrlicheren und überlegteren Antworten führen (vgl. Mayer 2013: 101). Die Items sind dabei bewusst offen gehalten, sodass die Befragten ihre Gedanken frei äußern können.

Der Fragebogen besteht aus 8 Items, darunter eine geschlossene Frage mit einer Likert Antwort-Skala und 7 offene Fragen mit einem Langtext Antwort Format. Zu Beginn des Fragebogens wurde den Teilnehmenden das Thema und der Zweck der Befragung in Form eines kurzen Textes erläutert sowie die Kontaktdaten der Forscherin zur Verfügung gestellt. Die Teilnehmenden wurden außerdem über die Datenverarbeitung und ihre Anonymität aufgeklärt. Anschließend wurde das Einverständnis erfragt und bei Nicht-Zustimmung die Befragung automatisch beendet.

Die Items lauten wie folgt:

1. Wie würden Sie die Motivation Ihrer Schüler*innen, für das Fach Englisch zu lernen, im Durchschnitt einschätzen?

1 2 3 4 5

gar nicht motiviert ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr motiviert

2. Aus welchen Gründen lernen Schüler*innen Ihrer Meinung nach für das Fach Englisch?
3. Lernen Schüler*innen eher, weil sie es selbst möchten oder um negative Konsequenzen zu vermeiden? Woran erkennen Sie das?
4. Inwiefern hat das familiäre Umfeld einen Einfluss auf die Sprachlernmotivation?
5. Inwiefern hat der Freundeskreis einen Einfluss auf die Sprachlernmotivation?
6. Welche Rolle spielen Lehrpersonen bei der Sprachlernmotivation? Inwiefern können Sie Schüler*innen zum Lernen motivieren und wo befinden sich die Grenzen?

7. Haben Sie das Gefühl, dass Kultur (Musik, Filme, Magazine,...) und Sprecher*innen Community die Motivation der Schüler*innen beeinflussen? Woran bemerken Sie das?
8. Denken Sie, dass soziale Medien (z.B. TikTok, Youtube, Twitch,...) einen Einfluss auf die Sprachlernmotivation haben? Woran bemerken Sie das?

Die Teilnehmenden waren alle Englisch Lehrer*innen der ausgewählten Mittelschule. Durch die Unterstützung des Schuldirektors und einer Lehrperson konnten die Proband*innen erreicht und der Link zu der Befragung mit ihnen geteilt werden.

3.2.4 Einhaltung der ethischen Richtlinien

Die Einhaltung der ethischen Richtlinien ist bei allen wissenschaftlichen Untersuchungen, die Menschen involvieren, von Wichtigkeit. Besonders bei Forschung mit Minderjährigen ist die präzise Einhaltung der Kriterien unerlässlich. Dörnyei & Taguchi (2010) stellen 5 Grundsätze zur Ethik bei Forschung mit Fragebögen auf:

1. Die Proband*innen dürfen keinen Schaden durch ihre Teilnahme an der Studie davontragen. Dieses erste Prinzip ist ebenfalls das wichtigste.
2. Die Privatsphäre der Proband*innen muss geschützt werden. Teilnehmende haben das Recht, bestimmte Fragen ohne Begründung nicht zu beantworten und es darf kein Druck auf sie ausgeübt werden. Unter dieses Prinzip fällt auch das Recht der Teilnehmenden auf Information und Entscheidung darüber, von wem und in welchem Kontext die Daten eingesehen werden können. Personen und Organisationen müssen stets anonym bleiben und dürfen nicht aufgrund der Daten identifizierbar sein, wenn sie nicht zugestimmt haben.
3. Proband*innen müssen über die Studie im Vorhinein ausreichend aufgeklärt werden, um ihre Zustimmung zu geben. Darunter fallen zumindest Informationen zu der Teilnahme selbst sowie der Datenverarbeitung. In bestimmten Umständen wird eine Unterschrift von den Teilnehmer*innen verlangt, wobei Dörnyei & Taguchi

anmerken, dass dies zu nicht begründetem Misstrauen und einer niedrigen Teilnahmequote führen kann.

4. Wenn eine Studie Kinder involviert, muss Zustimmung von einer angemessenen Vertretungsperson eingeholt werden. Wer diese Vertretungsperson sein kann, richtet sich nach den Gesetzen des jeweiligen Landes.
5. Die Daten müssen vertraulich behandelt werden und die oder der Forschende trägt die Verantwortung, die versprochenen Rahmenbedingungen auch tatsächlich einzuhalten (vgl. Dörnyei & Taguchi 2010: 79-80).

Bei der vorliegenden Studie wurde versucht, die ethischen Richtlinien möglichst streng zu verfolgen. Vor allem die Schüler*innen galten als verletzbare Personen und es wurde darauf Wert gelegt, ausdrückliche Zustimmung der Jugendlichen, ihrer Erziehungsberechtigten und der Schule einzuholen. Es wurde ein Elternbrief mit Informationen zu der Befragung und dem Kontakt der Forscherin ausgeschickt und in Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen das Einverständnis der Erziehungsberechtigten mithilfe des Programmes „SchoolFox“ eingeholt. Nur die Schüler*innen, deren Erziehungsberechtigten zugestimmt hatten, durften an der Befragung teilnehmen. Die Schüler*innen wurden zu Beginn des Fragebogens schriftlich über den Kontext der Studie und die Freiwilligkeit der Teilnahme informiert und ihr Einverständnis erfragt. Es wurde ihnen ebenfalls versichert, dass ihre Antworten keinen Einfluss auf ihre Schulnoten haben und die Daten nur von der Forschenden eingesehen werden können. Die Befragung sollte durchgeführt werden ohne Stress auf die Schüler*innen auszuüben. Aus diesem Grund wurden die Items in möglichst kindgerechter Sprache formuliert und die Option einer „neutralen“ Antwort gegeben.

Die Lehrenden wurden zu Beginn der Befragung über die Anonymität, Speicherung und Verarbeitung der Daten sowie ihr Recht auf Auskunft, Berichtigung, Löschung und Einschränkung der Verarbeitung informiert und um ihr Einverständnis gebeten. Es wurde ihnen außerdem mitgeteilt, dass sie den Umfang ihrer Antworten frei gestalten können und es sich lediglich um ihre eigenen Erfahrungen und Empfindungen handelt.

3.2.5 Reflexion der Methode

Nach einer Abwägung der diskutierten Vor- und Nachteile von schriftlichen Befragungen wurde unter Berücksichtigung der vorliegenden Situation die Entscheidung für dieses Forschungsdesign getroffen. Die Methode erwies sich grundsätzlich als passend und der Ablauf funktionierte ohne gröbere Probleme. Allerdings können nach der Durchführung der Studie und Reflexion der Vorgehensweise einige Überlegungen bezüglich potentieller Schwierigkeiten und Überarbeitungsmöglichkeiten für zukünftige Untersuchungen festgehalten werden.

Eine Auffälligkeit war der extreme Unterschied in den Antworten auf die beiden Items der Dimension *ought-to L2 self* und besonders die niedrigen Werte der Aussage bezüglich „Coolness“ gegenüber Gleichaltrigen als Lernmotiv. Diese Erkenntnis legt nahe, in einer eventuellen Überarbeitung der Studie eine eigene Dimension für den Freundeskreis/Kolleg*innen zu erstellen und ein alternatives Item für das *ought-to self* zu finden, was zu interessanten neuen Einblicken führen könnte.

Als schwierig erwies sich teilweise die Formulierung der offenen Fragen in der Lehrer*innen Befragung. So war es nicht einfach, den richtigen Grad zwischen zu offen gehaltenen und zu suggestiven Fragen zu finden, während immer noch bestimmte Aspekte erfragt werden sollten. Auch eine Balance zwischen Fachsprache und zu vereinfachter Formulierung war relevant. Da natürlich nicht erwartet werden kann, dass die Proband*innen mit den Selbstkonzepten vertraut sind, mussten diese umschrieben werden, was zu einer starken Vereinfachung eines komplexen Konzeptes führt.

Schließlich kam noch dazu, dass es, um keine Teilnehmer*innen durch die hohe Zahl an offenen Fragen während der Durchführung zu verlieren, keine Vorgabe bezüglich der Antwortlänge gab, was teilweise zu sehr kurzen Antworten führte.

Insgesamt führte das ausgewählte Forschungsdesign dennoch weitgehend zu wertvollen Ergebnissen und ermöglichte eine zufriedenstellende Datenerhebung.

3.3 Datenauswertung

In diesem Kapitel werden nun die erhobenen Daten der beiden Befragungen analysiert.

3.3.1 Schüler*innen Fragebogen

Die Auswertung des Schüler*innen Fragebogen erfolgte mithilfe von Excel sowie anhand des Statistikprogramms IBM SPSS 29.00 für Windows. Dabei wurde das Signifikanzniveau, sofern nicht explizit anders angegeben, auf $p \leq .05$ festgelegt. Für die Hypothesenprüfung bezüglich motivationaler Unterschiede nach dem Alter kamen eine Pearson-Korrelation sowie eine einfaktorielle Varianzanalyse (ANOVA) zur Anwendung.

3.3.1.1 Beschreibung der Stichprobe

Die Teilnehmer*innen der Untersuchung waren die Schüler*innen der ersten bis vierten Schulstufe einer Mittelschule in Wien. Der Fragebogen wurde insgesamt $n = 200$ Schüler*innen vorgelegt. Nach Ausschluss jener Personen, die der Verarbeitung ihrer Daten nicht zugestimmt haben, verblieben noch $n = 198$ Schüler*innen in der Stichprobe, deren Daten für weitere Analysen herangezogen wurden.

Geschlecht

Hinsichtlich der Geschlechterverteilung zeigte sich ein Anteil an weiblichen Schülerinnen von 55,1% und ein Anteil an männlichen Schülern von 44,4%. Eine Person aus der Stichprobe gab an, sich keinem der beiden Geschlechter zugehörig zu fühlen.

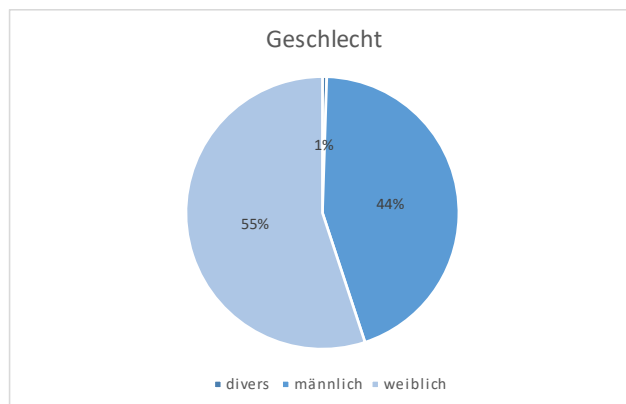


Diagramm 1: Geschlechterverteilung

Geschlecht	Häufigkeit	Prozent
Weiblich	109	55,1
Männlich	88	44,4
Divers	1	0,5

Tabelle 1: Geschlechterverteilung

Klasse

Die Mehrheit der befragten Schüler*innen besuchte die 4. Klasse (31,8%). Darauf folgten Schüler*innen, die die 3. Klasse besuchten (27,8%) sowie Schüler*innen, die zum Zeitpunkt der Befragung in die 1. Klasse gingen (21,2%). Die 2. Klasse besuchten 19,2% der Schüler*innen.

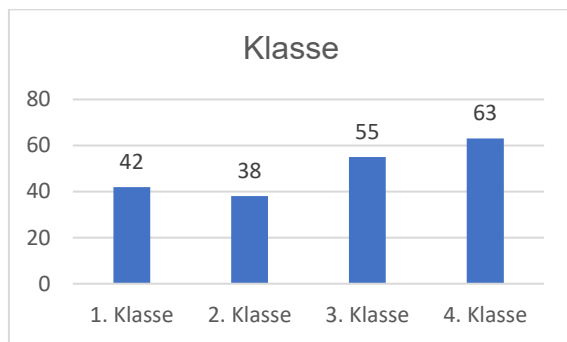


Diagramm 2: Proband*innen nach Schulklassen

Klasse	Häufigkeit	Prozent
1.Klasse	42	21,2
2.Klasse	38	19,2
3.Klasse	55	27,8
4.Klasse	63	31,8

Tabelle 2: Proband*innen nach Schulklassen

Alter

Das Alter der Proband*innen lag zwischen 10 Jahren und „15 Jahren und älter“ (in der Auswertung synonym mit „15+“). Aufgrund der geringen Anzahl an über 15-Jährigen wurden diese zu einer Kategorie zusammengefasst. Die größte Gruppe der Stichprobe war die der 14-Jährigen (27,8%) gefolgt von den 13-Jährigen (21,7%) und 12-Jährigen (19,7%). Darauf folgte die Kategorie „15 Jahre und älter“, der 15,2% der Schüler*innen zugeordnet werden konnten. Die 11-Jährigen machten 12,6% und die 10-Jährigen 3% der Stichprobe aus.

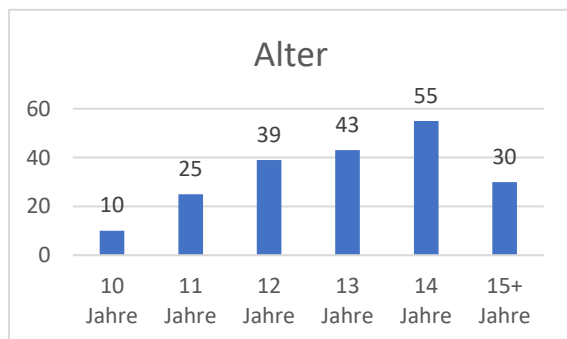


Diagramm 3: Altersverteilung

Alter	Häufigkeit	Prozent
10 Jahre	6	3,0
11 Jahre	25	12,6
12 Jahre	39	19,7
13 Jahre	43	21,7
14 Jahre	55	27,8
15+ Jahre	30	15,2

Tabelle 3: Altersverteilung

Die Proband*innen wurden außerdem zu 3 Altersgruppen zusammengefasst: 10 bis 12 Jahre, 13 bis 14 Jahre und 15+ Jahre. Hinsichtlich der Alterskategorien ergab sich folgende Verteilung:

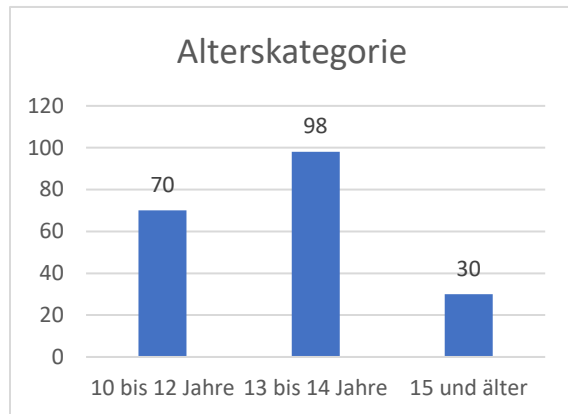


Diagramm 4: Alterskategorien

Alter	Häufigkeit	Prozent
10 bis 12	70	35,4
13 bis 14	98	49,5
15 oder älter	30	15,2

Tabelle 4: Alterskategorien

Die Mehrheit der Schüler*innen konnte der Altersgruppe 13 bis 14 Jahre zugeordnet werden (49,5%). Darauf folgte die Alterskategorie der 10- bis 12-Jährigen (35,4%). Die übrigen 15,2% konnten der Alterskategorie 15+ zugeordnet werden.

3.3.1.2 Reliabilitätsprüfung (Interne Konsistenz)

Reliabilität ist ein Maß für die Konsistenz und Zuverlässigkeit eines Messinstruments. Die Analyse zielt darauf ab, die interne Konsistenz der Items eines Fragebogens zu bewerten und sicherzustellen, dass sie das beabsichtigte Konstrukt in einer konsistenten Weise messen. Die Reliabilitätsprüfung wird in der vorliegenden Arbeit durch die Berechnung von Cronbachs Alpha-Koeffizienten durchgeführt. Cronbachs Alpha misst die Korrelation zwischen den einzelnen Items eines Tests und gibt an, wie gut sie zusammenpassen, um ein bestimmtes Konstrukt zu messen bzw. ob die Items einer Dimension tatsächlich dasselbe messen. Ein hoher Alpha-Wert deutet auf eine hohe interne Konsistenz hin, während ein niedriger Wert auf Uneinheitlichkeit zwischen den Items hindeuten kann (vgl. DeVellis 2016: 51-52). Die Items im Fragebogen der vorliegenden Arbeit wurden weitgehend (bis auf *teacher influence* und *social media*) von

Taguchi, Magid & Papi (2009) übernommen und wurden in diesem Rahmen bereits auf ihre interne Konsistenz geprüft. Dennoch wurden im Sinne der Vollständigkeit auch in der vorliegenden Arbeit alle Dimensionen geprüft und auf ihre Reliabilität untersucht. Die Cronbach Alpha Koeffizienten können der folgenden Tabelle entnommen werden:

Dimension	Anzahl der Items	Cronbachs alpha
Criterion measures	3	.768
Ideal L2 self	2	.650
Ought-to L2 self	2	.286
Family Influence	2	.557
Teacher Influence	2	.571
Instrumentality promotion	2	.505
Instrumentality prevention	2	.673
Attitudes to learning English	2	.810
Cultural Interest	2	.645
Social media	2	.723
Attitudes to L2 community	2	.669

Tabelle 5: Reliabilitätsprüfung der Dimensionen

Laut der Klassifikation nach Blanz (2015) gelten Werte $<.70$ als nicht mehr akzeptabel. Eine Reliabilität, die als „akzeptabel“ gilt, zeigte sich bei den Dimensionen *criterion measures* (Cronbachs alpha = .768) und *social media* (Cronbachs alpha = .723). Ein Wert, der nach Blanz (2015) als „hoch“ eingestuft werden kann, zeigte sich für die Dimension *attitudes to learning English* (Cronbach's alpha = .810).

3.3.1.3 Ergebnisse der Items

Im Folgenden werden die Ergebnisse der einzelnen Fragestellungen, insgesamt und unter Berücksichtigung von Unterschieden in den Altersgruppen, präsentiert. Die Items wurden zur verbesserten Übersicht nach ihren Dimensionen gegliedert und ebenfalls die Gesamtergebnisse der jeweiligen Dimensionen dargestellt. Die Analyse der Antworten auf die einzelnen Items dient in erster Linie einer allgemeinen Übersicht zu Antworttendenzen und Selbstwahrnehmung der Schüler*innen (in verschiedenen Altersgruppen). Aus diesem Grund wurde als Methode eine Mittelwertberechnung (auch: arithmetische Mittel) herangezogen. Die Analyse des Mittelwerts (MW) dient einer Berechnung des Durchschnitts aller vorliegenden Werte und wird folgendermaßen berechnet:

$$\bar{X} = \frac{\sum_{i=1}^n x_i}{n}$$

Abbildung 3: Mittelwert Formel
Quelle: Field 2013: 26

Die mittlere Zustimmung wurde im Kontext der gegebenen Skala von 1 (=stimme gar nicht zu) bis 5 (=stimmte vollkommen zu) codiert und analysiert. Jedem Item wurden zur Veranschaulichung der Ergebnisverteilung zwei Diagramme hinzugefügt: ein Graph mit der Verteilung der gesamten Antworten nach den Skalenstufen und ein Graph mit den Mittelwerten der Alterskategorien. Die Diagramme wurden mit Excel erstellt und von Google Forms übernommen. Im Anschluss wurden die wichtigsten Ergebnisse aller Dimensionen bzw. Items zusammengefasst, um einen allgemeinen Überblick zu geben.

Criterion measures

Die Dimension *criterion measures* umfasst 3 Items zur allgemeinen Motivationsausprägung und Lernbereitschaft der Schüler*innen. Der gesamte Mittelwert der Zustimmung beläuft sich auf MW=3,4 und liegt damit leicht im positiven Skalenbereich. Die höchsten Werte wurden unter den 10 bis 12-Jährigen gefunden (MW=3,8), gefolgt von den beiden älteren Gruppen (jeweils 3,3).

Ich lerne viel für das Fach Englisch.

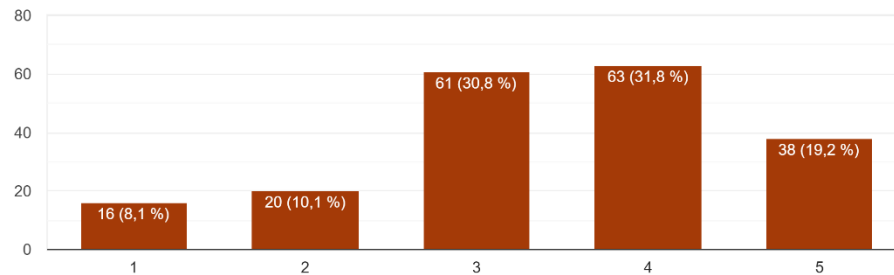


Diagramm 5: Ich lerne viel für das Fach Englisch. (gesamt)

Der Großteil der Schüler*innen stimmte der Aussage „Ich lerne viel für das Fach Englisch“ eher zu (31,8%) oder nahm eine neutrale Haltung ein (30,8%). Ein Anteil von 19,2% stimmte vollkommen zu, während 10,1% eher nicht und 8,1% gar nicht zustimmten.

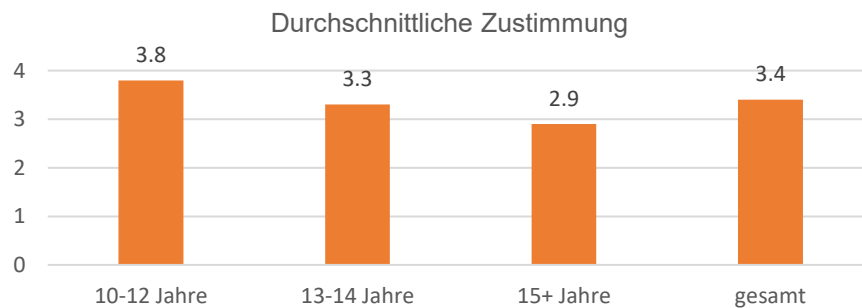


Diagramm 6: Ich lerne viel für das Fach Englisch. (nach Alterskategorie)

Die durchschnittliche Zustimmung lag bei dieser Aussage bei ungefähr MW=3,4. Die höchsten Werte zeigten sich bei der Gruppe der 10 bis 12-Jährigen (MW=3,8), gefolgt

von den 13 und 14-Jährigen (MW=3,3). Die niedrigsten Werte fanden sich bei den 15+ Jährigen (MW=2,9).

Ich mag es, für das Fach Englisch zu lernen.

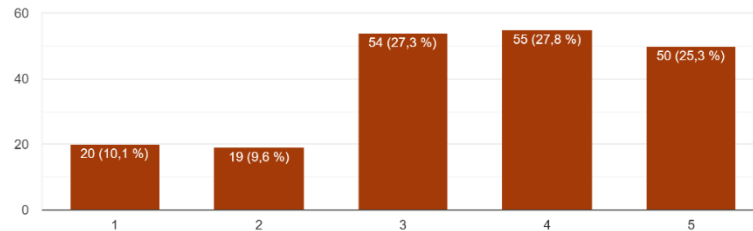


Diagramm 7: Ich mag es, für das Fach Englisch zu lernen. (gesamt)

Bei der Aussage „Ich mag es, für das Fach Englisch zu lernen“ fallen besonders die Auswahlmöglichkeiten von neutral bis zu vollkommener Zustimmung auf. Es stimmten 27,8% eher zu, gefolgt von 27,3%, die neutral antworteten und 25,3%, die vollkommen zustimmten. Eine Minderheit der Schüler*innen stimmte gar nicht (10,1%) oder eher nicht (9,6%) zu.

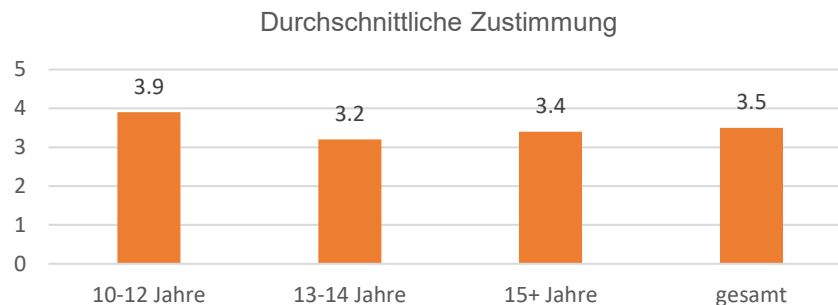


Diagramm 8: : Ich mag es, für das Fach Englisch zu lernen. (nach Alterskategorie)

Die durchschnittliche Zustimmung zu der Aussage lag bei MW=3,5. Am ehesten stimmten Schüler*innen der Kategorie „10-12 Jahre“ zu (MW=3,9). Darauf folgten die Schüler*innen aus „15+ Jahren“ (MW=3,4) und schließlich die 13 und 14-Jährigen (MW=3,2).

Ich möchte in Zukunft weiterhin Englisch lernen, auch wenn ich nicht muss.

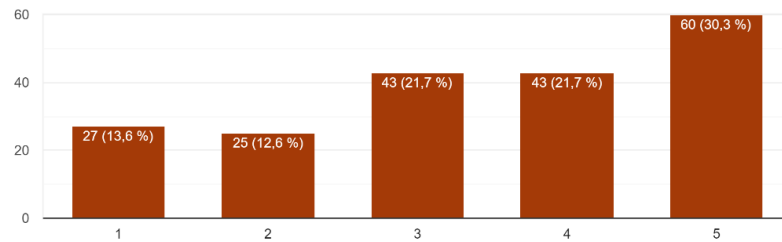


Diagramm 9: Ich möchte in Zukunft weiterhin Englisch lernen, auch wenn ich nicht muss. (gesamt)

Fast ein Drittel der Stichprobe stimmte der Aussage „Ich möchte in Zukunft weiterhin Englisch lernen, auch wenn ich nicht muss“ vollkommen zu (30,3%). Jeweils 21,7% stimmten eher zu oder stellten sich neutral. 13,6% der Schüler*innen stimmten gar nicht zu und 12,6% stimmten eher nicht zu.

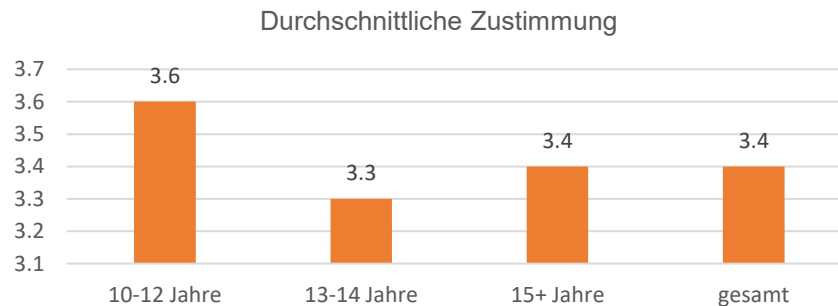


Diagramm 10: : Ich möchte in Zukunft weiterhin Englisch lernen, auch wenn ich nicht muss.(nach Alterskategorie)

Insgesamt ergab sich eine Zustimmung von MW=3,4. Am ehesten stimmten die 10 bis 12-Jährigen zu (MW=3,6), gefolgt von den Schüler*innen der Kategorie „15+ Jahre“ (MW=3,4) und „13-14 Jahre“ (MW=3,3).

Ideal L2 self

Die Dimension *ideal L2 self* enthält 2 Fragestellungen zum idealen Selbstbild der Lernenden. Insgesamt wurde die Dimension mit einer Zustimmung von MW=3,2 bewertet. Die höchste Zustimmung zeigte die Gruppe „15 oder älter“ (MW=3,6), gefolgt von den 10 bis 12-Jährigen (MW=3,3) und schließlich den 13 bis 14-Jährigen (MW=3,1).

Ich denke, dass ich in meinem zukünftigen Beruf Englisch sprechen werde.

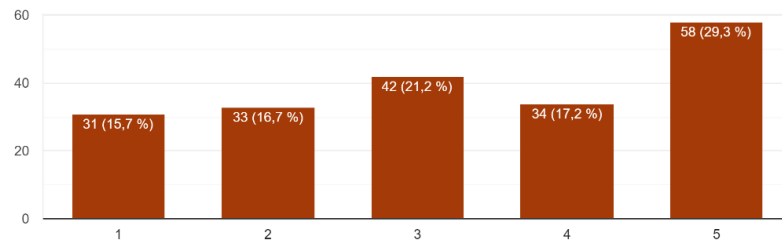


Diagramm 11: Ich denke, dass ich in meinem zukünftigen Beruf Englisch sprechen werde. (gesamt)

Ein Großteil der Schüler*innen (29,3%) stimmte der Aussage, dass sie in ihrem zukünftigen Beruf Englisch sprechen wird, vollkommen zu. 21,2% äußerten sich neutral. Die restlichen Proband*innen stimmten zu ähnlichen Anteilen der Aussage eher zu (17,2%), eher nicht zu (16,7%) oder gar nicht zu (15,7%).

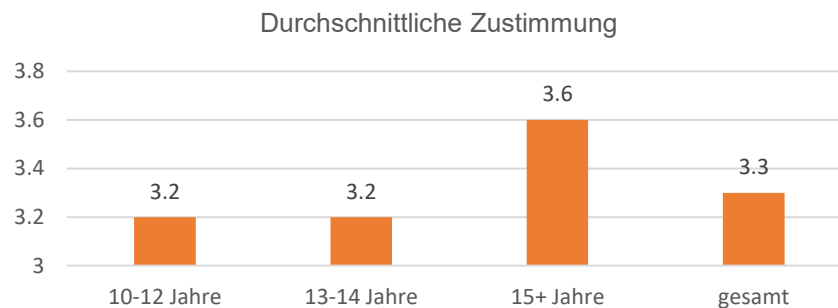


Diagramm 12: Ich denke, dass ich in meinem zukünftigen Beruf Englisch sprechen werde. (nach Alterskategorie)

Der Mittelwert aller Angaben lag bei ungefähr MW=3,3. Die Gruppe „15+ Jahre“ zeigte eine auffallend hohe Zustimmung (MW=3,6) bei dieser Frage. Im Vergleich dazu konnten bei den Kategorien „10-12 Jahre“ und „13-14 Jahre“ niedrigere Mittelwerte von jeweils MW=3,2 festgehalten werden.

Ich kann mir vorstellen, später im Ausland zu leben und dort Englisch zu sprechen.

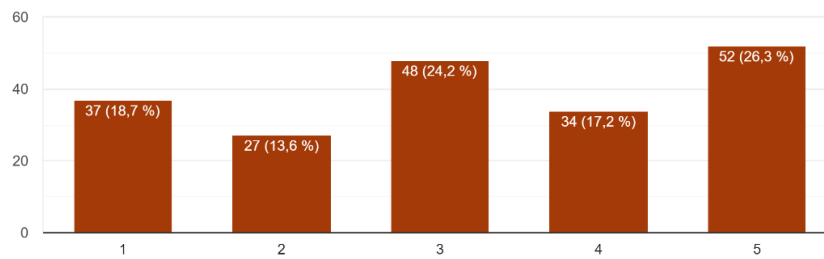


Diagramm 13: Ich kann mir vorstellen, später im Ausland zu leben und dort Englisch zu sprechen. (gesamt)

Der Großteil der Befragten stimmte der Aussage, sich später im Ausland lebend und dort Englisch sprechend zu sehen, vollkommen zu (26,3%) oder gab weder Zustimmung noch Ablehnung an (24,2%). Es stimmten 18,7% gar nicht zu, während 17,2% eher zustimmten und 13,6% eher nicht zustimmten.

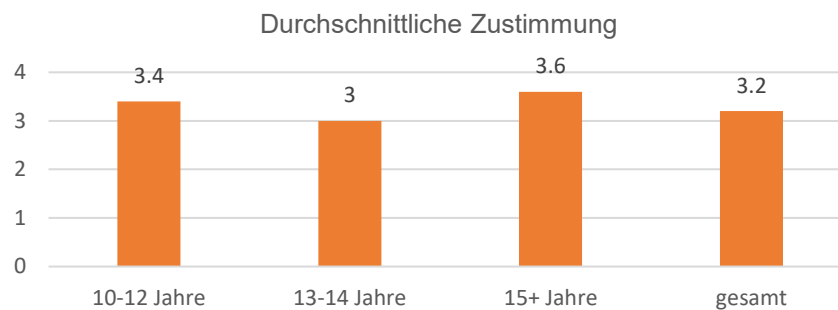


Diagramm 14: Ich kann mir vorstellen, später im Ausland zu leben und dort Englisch zu sprechen. (nach Alterskategorie)

Die gesamte mittlere Zustimmung kann relativ mittig verortet werden und lag bei rund MW=3,2. Die Schüler*innen der Kategorie „15+ Jahre“ stimmten der Aussage am ehesten zu (MW=3,6), im Anschluss die Gruppe der 10 bis 12-Jährigen (MW=3,4). Niedrigere Werte sind unter den 13 und 14-Jährigen zu finden (MW=3,0).

Ought-to L2 self

Durch die folgenden 2 Fragen wurde die Dimension *ought-to L2 self* gemessen, welche sich auf (moralische) Verpflichtungen bezieht. Insgesamt ergab sich eine mittlere

Zustimmung von $MW=2,6$, die somit als einzige Dimension in den negativen Skalenbereich fällt. Alle Altersgruppen stimmten gleichermaßen nicht zu ($MW=2,6$ in allen drei Gruppen).

Ich lerne für Englisch, weil meine Freund/innen es cool finden.

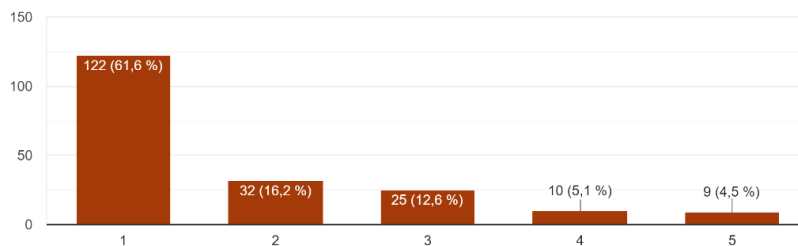


Diagramm 15: Ich lerne für Englisch, weil meine Freund/innen es cool finden. (gesamt)

Bei der Aussage „Ich lerne für Englisch, weil meine Freund/innen es cool finden“ zeigt sich eine sehr niedrige Zustimmung. Deutlich über die Hälfte der Schüler*innen stimmte gar nicht zu (61,6%) und weitere 16,2% stimmten eher nicht zu. Ein Anteil von 12,6% gab eine neutrale Antwort während nur 5,1% eher zustimmten und 4,5% vollkommen zustimmten.

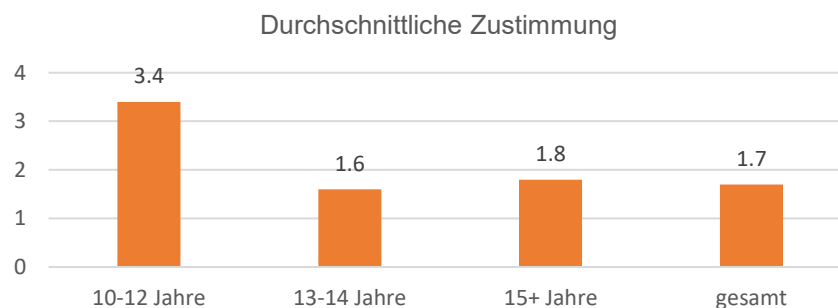


Diagramm 16: Ich lerne für Englisch, weil meine Freund/innen es cool finden. (nach Alterskategorie)

Der Mittelwert aller Antworten beläuft sich auf, mit anderen Items verglichen niedrige, $MW=1,7$ und zeigt somit eine deutliche Ablehnung. Die höchste Zustimmung fand sich in der Kategorie „10-12 Jahre“ ($MW=3,4$), die als einzige Gruppe im positiven Bereich der

Skala liegt und der Aussage eher zustimmt. Die Antworten aus der Kategorie „15+ Jahre“ ergaben einen Mittelwert von MW=1,8 und die der 13 und 14-Jährigen MW=1,6.

Wenn ich nicht Englisch lerne, ist das schlecht für meine Zukunft.

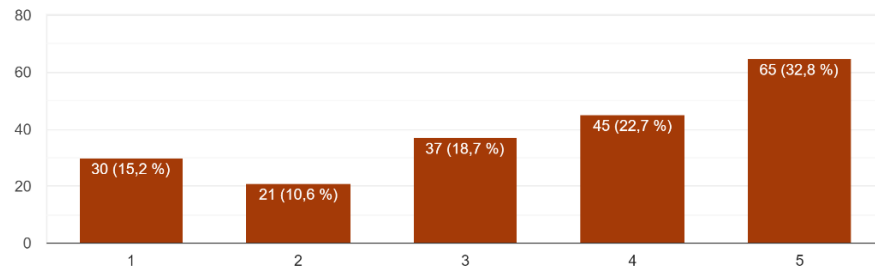


Diagramm 17: Wenn ich nicht Englisch lerne, ist das schlecht für meine Zukunft. (gesamt)

Im Gegensatz zur vorhergehenden Aussage findet sich bei diesem Item eine relativ hohe Zustimmung. Die Mehrheit der Proband*innen stimmte vollkommen (32,8%) oder eher zu (22,7%), dass es schlecht für ihre Zukunft wäre, nicht Englisch zu lernen. Ein Anteil von 18,7% gab weder Zustimmung noch Ablehnung an. Im Gegensatz dazu stimmten 15,2% gar nicht zu und 10,6% stimmten eher nicht zu.

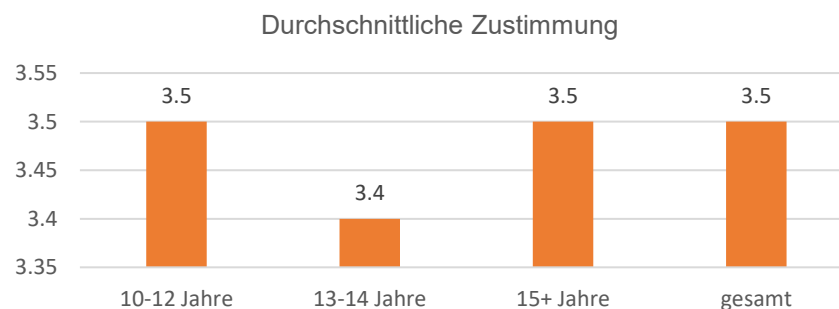


Diagramm 18: Wenn ich nicht Englisch lerne, ist das schlecht für meine Zukunft. (nach Alterskategorie)

Insgesamt konnte eine gemittelte Zustimmung von MW=3,5 festgestellt werden, die über alle drei Kategorien ähnlich verteilt war. Die Schüler*innen im Alter 10-12 und 15+ wiesen einen Mittelwert von je MW=3,5 auf und die 13 und 14-Jährigen zeigten eine Zustimmung von MW=3,4.

Family influence

Der familiäre Einfluss wurde durch 2 Fragen zur Unterstützung der Familie und dem Wunsch, diese stolz zu machen, erfragt. Durchschnittlich gaben die Schüler*innen eine Zustimmung von MW=3,2 an, wobei 10 bis 12-Jährige eine überdurchschnittlich hohe Zustimmung zeigten (MW=3,5) und die 13 bis 14 sowie 15-Jährigen gleichermaßen nahe am mittleren Skalenwert lagen (MW=3,1 bei beiden Gruppen).

Meine Familie ermutigt mich, zu Hause Englisch zu lernen.

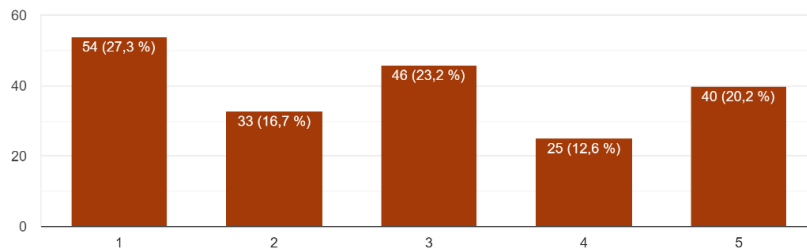


Diagramm 19: Meine Familie ermutigt mich, zu Hause Englisch zu lernen. (gesamt)

Die größte Anzahl der Schüler*innen (27,3%) stimmte der Aussage, von ihrer Familie zum Englischlernen ermutigt zu werden, gar nicht zu. Darauf folgen 23,2%, die eine neutrale Antwort gaben. Ein Anteil von 20,2% stimmte der Aussage vollkommen zu, während 16,7% eher nicht zustimmten und 12,6% eher zustimmten.

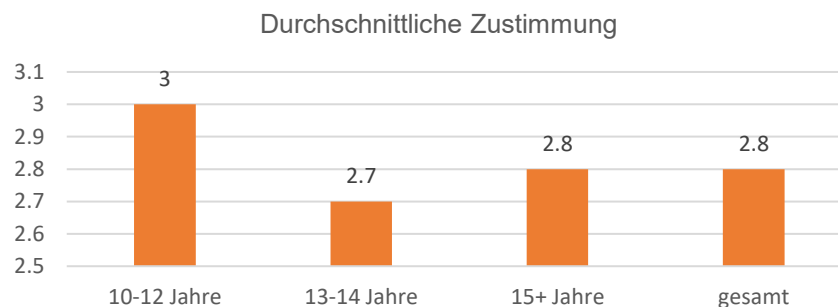


Diagramm 20: Meine Familie ermutigt mich, zu Hause Englisch zu lernen. (nach Alterskategorie)

Der Mittelwert aller Antworten dieses Items war $MW=2,8$. Die 10 bis 12-Jährigen stimmten mit einem neutralen Mittelwert von $MW=3,0$ eher zu als die Proband*innen im Alter von 15+ ($MW=2,8$) und 13-14 ($MW=2,7$), die im negativen Bereich lagen.

Ich möchte gut in Englisch sein, um meine Familie stolz zu machen.

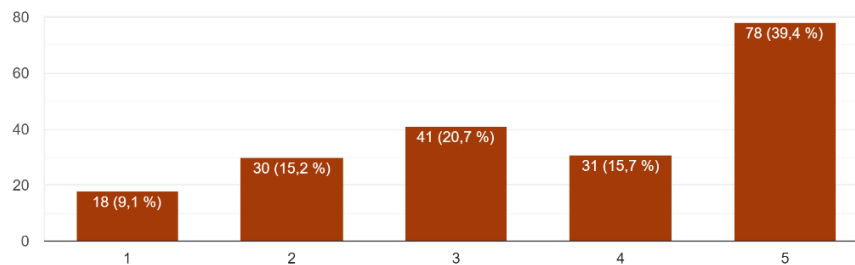


Diagramm 21: Ich möchte gut in Englisch sein, um meine Familie stolz zu machen. (gesamt)

Der Aussage „Ich möchte gut in Englisch sein, um meine Familie stolz zu machen“ wurde weitgehend vollkommen zugestimmt (39,4%), neutral begegnet (20,7%) oder eher zugestimmt (15,7%). Die verbleibenden Personen stimmten eher nicht (15,2%) oder gar nicht (9,1%) zu.

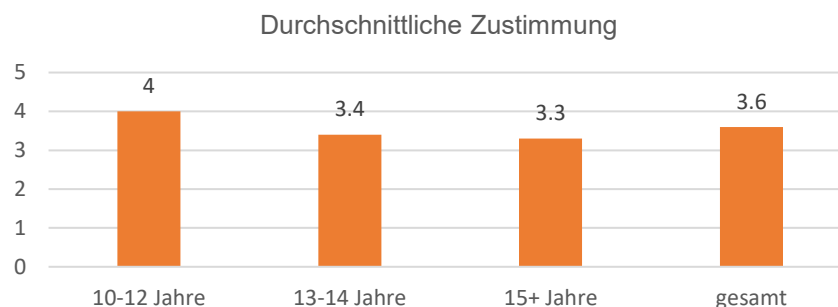


Diagramm 22: Ich möchte gut in Englisch sein, um meine Familie stolz zu machen. (nach Alterskategorie)

Die Antworten kamen auf einen Mittelwert von $MW=3,6$. Die Schüler*innen der Gruppe „10-12 Jahre“ gaben überdurchschnittliche Zustimmung an ($MW=4,0$), während die Gruppen „13-14 Jahre“ ($MW=3,4$) und „15+ Jahre“ ($MW=3,3$) näher zusammen lagen.

Teacher influence

Der Einfluss durch eine positive Beziehung zur Lehrperson auf das Motivationsverhalten wurde durch die kommenden Fragen gemessen. Die mittlere Zustimmung lag mit $MW=3,5$ im positiven Skalenbereich. Die älteste Gruppe stimmte am ehesten zu ($MW=3,7$), gefolgt von den 10 bis 12-Jährigen ($MW=3,5$). Die 13 bis 14-Jährigen zeigten den niedrigsten Mittelwert ($MW=3,3$).

Wenn ich meine Lehrperson mag, lerne ich mehr für Englisch.

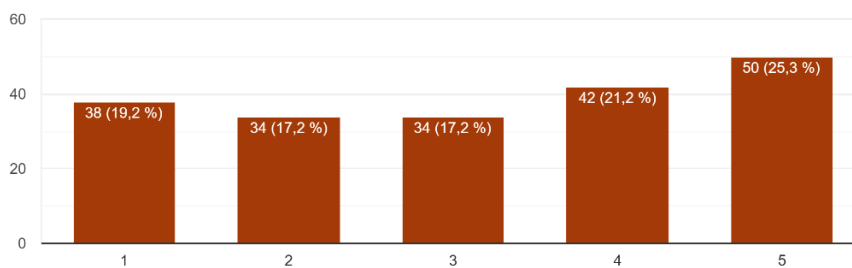


Diagramm 23: Wenn ich meine Lehrperson mag, lerne ich mehr für Englisch. (gesamt)

Die Angaben zu der Aussage „Wenn ich meine Lehrperson mag, lerne ich mehr für Englisch“ waren auffallend gleichmäßig über alle Antwortmöglichkeiten verteilt. Die Mehrheit stimmte vollkommen (25,3%) und eher (21,2%) zu. Neutrale Antworten wurden von 17,2% der Proband*innen vergeben. Gar nicht zugestimmt wurde von 19,2% und weitere 17,2% stimmten eher nicht zu.

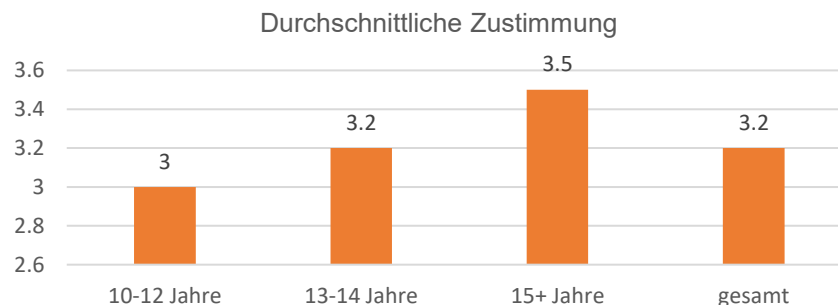


Diagramm 24: Wenn ich meine Lehrperson mag, lerne ich mehr für Englisch. (nach Alterskategorie)

Insgesamt ergaben die Antworten aller Proband*innen einen Mittelwert von rund $MW=3,2$. Die höchste Zustimmung wurde unter den Schüler*innen der Kategorie „15+ Jahre“ festgestellt ($MW=3,5$). Darauf folgte die Kategorie „13-14 Jahre“ ($MW=3,2$) und schließlich „10-12 Jahre“ ($MW=3,0$).

Ich will, dass meine Lehrperson denkt, dass ich gut in Englisch bin.

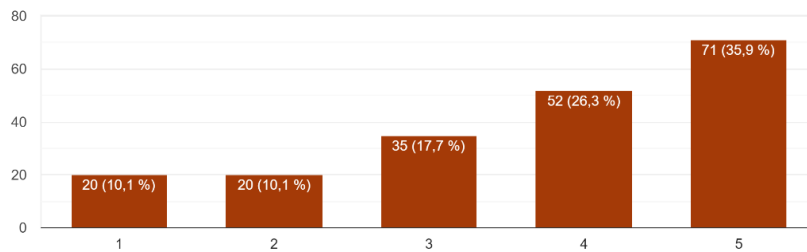


Diagramm 25: Ich will, dass meine Lehrperson denkt, dass ich gut in Englisch bin. (gesamt)

Über ein Drittel der Schüler*innen (35,9%) stimmte der Aussage vollkommen zu. Darauf folgte die Gruppe von Schüler*innen, die eher zustimmten (26,3%) oder neutral antworteten (17,7%). Die wenigsten Personen stimmten mit jeweils 10,1% eher nicht oder gar nicht zu.

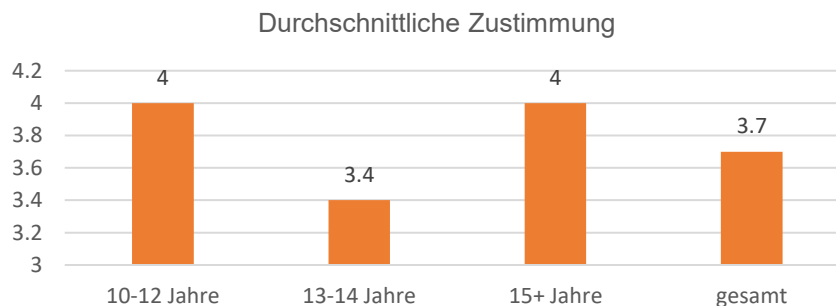


Diagramm 26: Ich will, dass meine Lehrperson denkt, dass ich gut in Englisch bin. (nach Alterskategorie)

Der Mittelwert aller Antworten ergab $MW=3,7$. Die Zustimmung der 10 bis 12-Jährigen und der 15+ Jährigen lag darüber ($MW=4,0$), während die 13 bis 14-Jährigen die niedrigste, allerdings immer noch positive, Zustimmung zeigten ($MW=3,4$).

Instrumentality (promotion)

Die Dimension *Instrumentality (promotion)* bezieht sich auf den Wunsch von Lernenden, erfolgreich zu sein und wurde durch Items zu zukünftigen Jobchancen/Gehalt und einer möglichen Emigration in ein anderes Land erfragt. Es zeigte sich eine positive Tendenz mit $MW=3,5$. Deutlich über dem Durchschnitt lagen die Antworten der 10 bis 12-Jährigen (3,9), dicht gefolgt von den 15+ Jährigen ($MW=3,8$). Die Gruppe der 13 bis 14-Jährigen hatten einen Mittelwert von $MW=3,3$.

Englisch zu lernen ist wichtig für mich, weil ich später dadurch einen besseren Job finden und mehr Geld verdienen kann.

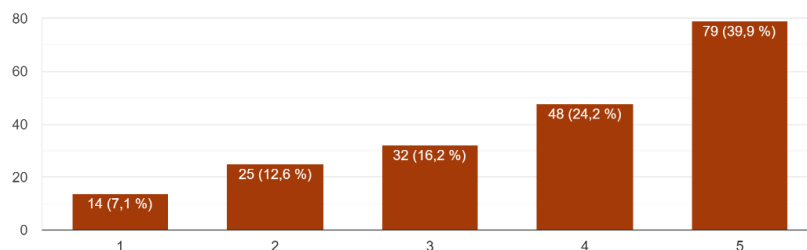


Diagramm 27: Englisch zu lernen ist wichtig für mich, weil ich später dadurch einen besseren Job finden und mehr Geld verdienen kann. (gesamt)

Es zeigt sich bei dieser Aussage eine ähnliche Verteilung wie bei dem vorhergehenden Item. Die meisten Proband*innen stimmten vollkommen (39,9%) oder eher zu (24,2%) gefolgt von denjenigen, die neutral antworteten (16,2%). Eine Minderheit stimmte eher nicht (12,6%) oder gar nicht (7,1%) zu.

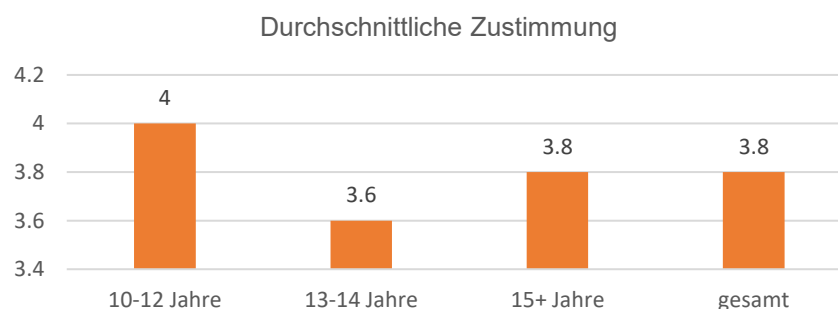


Diagramm 28: Englisch zu lernen ist wichtig für mich, weil ich später dadurch einen besseren Job finden und mehr Geld verdienen kann. (nach Alterskategorie)

Der gesamte Mittelwert der Antworten dieses Items beträgt $MW=3,8$. Der Mittelwert der 10 bis 12-Jährigen liegt etwas über dem Gesamtwert ($MW=4,0$) und der Mittelwert der 13 und 14-Jährigen etwas darunter ($MW=3,6$). Die Schüler*innen der Kategorie „15+ Jahre“ sind zwischen den anderen beiden Gruppen zu verorten ($MW=3,8$).

Englisch zu lernen ist wichtig für mich, weil ich einmal im Ausland leben möchte.

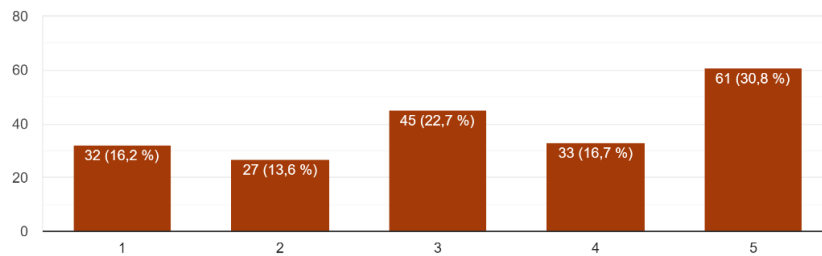


Diagramm 29: Englisch zu lernen ist wichtig für mich, weil ich einmal im Ausland leben möchte. (gesamt)

Ein bedeutender Anteil der Schüler*innen (30,8%) stimmten der Aussage „Englisch zu lernen ist wichtig für mich, weil ich einmal im Ausland leben möchte“ vollkommen zu. Weder Zustimmung noch Ablehnung wurde von 22,7% gegeben. Die restlichen Proband*innen stimmten eher zu (16,7%) oder eher nicht zu (13,6%), während 16,2% gar nicht zustimmten.

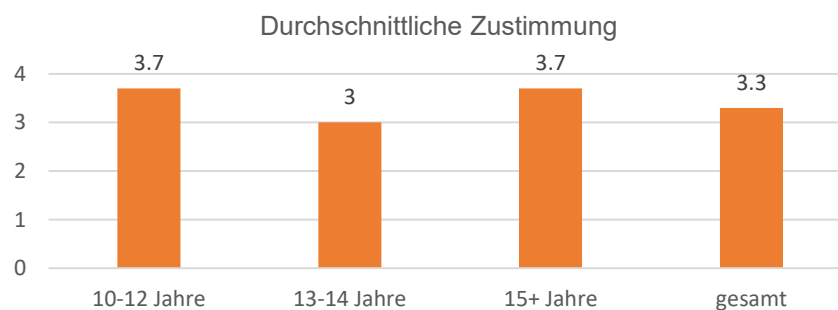


Diagramm 30: Englisch zu lernen ist wichtig für mich, weil ich einmal im Ausland leben möchte. (nach Alterskategorie)

Der mittlere Wert aller Angaben belief sich auf $MW=3,3$. Die Schüler*innen im Alter 10-12 und 15+ zeigen eine Zustimmung von je $MW=3,7$. Der Mittelwert der 13 und 14-Jährigen lag mit $MW=3,0$ deutlich darunter.

Instrumentality (prevention)

In der Dimension *instrumentality (prevention)* wurden 2 Aussagen zu schulischen Verpflichtungen gegeben. Es konnte insgesamt eine deutliche Zustimmung von MW=3,9 festgestellt werden. Die höchste Zustimmung gaben die 10 bis 12-Jährigen an (MW=4,2), während die 15+ Jährigen auf einen Mittelwert von MW=4,0 und die 13 bis 14-Jährigen auf MW=3,7 kamen.

Ich lerne für Englisch, weil ich sonst eine schlechte Note bekommen könnte.

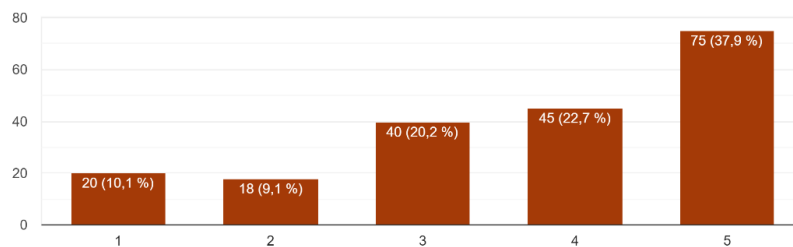


Diagramm 31: Ich lerne für Englisch, weil ich sonst eine schlechte Note bekommen könnte. (gesamt)

Ein großer Anteil der Teilnehmenden (37,9%) stimmte vollkommen zu, für Englisch zu lernen, um keine schlechte Schulnote zu bekommen. Weitere 22,7% stimmten eher zu und 20,2% gaben eine neutrale Antwort. Die restlichen Schüler*innen stimmten gar nicht (10,1%) oder eher nicht (9,1%) zu.

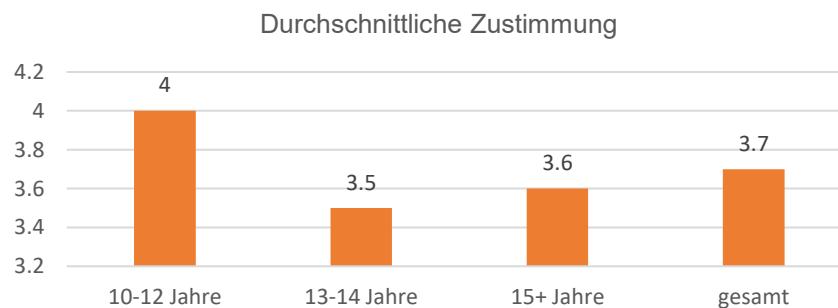


Diagramm 32: Ich lerne für Englisch, weil ich sonst eine schlechte Note bekommen könnte. (nach Alterskategorie)

Insgesamt ergab sich eine Zustimmung von MW=3,7. Die höchste Zustimmung wurde unter den 10 bis 12-Jährigen gefunden (MW=4,0). Die Antworten der Gruppe „15+ Jahre“

ergaben einen Mittelwert von $MW=3,6$ und die 13 und 14-Jährigen lagen mit $MW=3,5$ noch geringfügig darunter.

Englisch lernen ist wichtig für mich, weil ich das Schuljahr bestehen möchte.

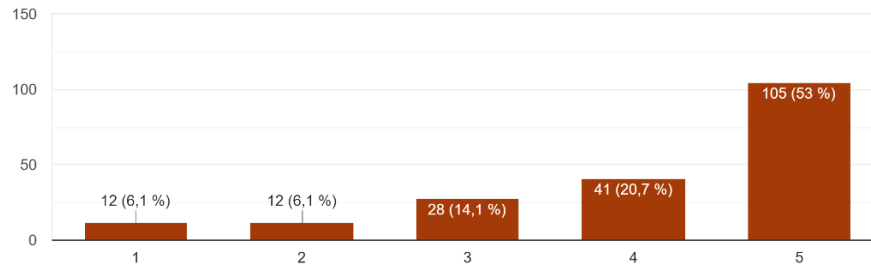


Diagramm 33: Englisch lernen ist wichtig für mich, weil ich das Schuljahr bestehen möchte. (gesamt)

Eine eindeutige Zustimmung fand sich auch bei der Aussage „Englisch lernen ist wichtig für mich, weil ich das Schuljahr bestehen möchte“. Über die Hälfte der Schüler*innen (53%) stimmte vollkommen und 20,7% stimmten eher zu. Die neutralen Antworten betrugen 14,1%. Jeweils 6,1% stimmten eher nicht oder gar nicht zu.

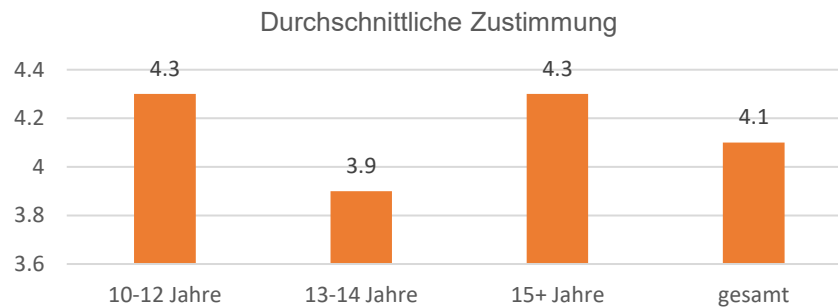


Diagramm 34: Englisch lernen ist wichtig für mich, weil ich das Schuljahr bestehen möchte. (nach Alterskategorie)

Der gesamte Mittelwert der Antworten war $MW=4,1$. Die Antworten der Kategorien „10-12 Jahre“ und „15+ Jahre“ kamen beide auf einen mittleren Wert von $MW=4,3$. Darunter lag mit einem Wert von $MW=3,9$ die Gruppe der 13 und 14-Jährigen.

Attitudes to learning English

Durch die nächsten 2 Items wurde die Einstellung der Lerner*innen gegenüber ihrer individuellen Lernsituation erhoben. Der Mittelwert konnte mit $MW=3,5$ im positiven Bereich verortet werden. Besonders hohe Zustimmung konnte in der Gruppe „10 bis 12-Jährige“ gefunden werden ($MW=3,9$). Deutlich niedriger waren die Durchschnittswerte der Gruppen „15 und älter“ ($MW=3,4$) und „13 bis 14-Jährige“ ($MW=3,2$).

Ich finde es interessant, Englisch zu lernen.

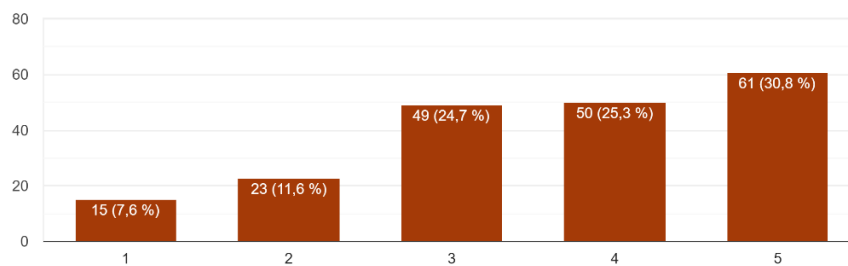


Diagramm 35: Ich finde es interessant, Englisch zu lernen. (gesamt)

Der Großteil der Stichprobe stimmte der Aussage, das Englischlernen interessant zu finden, vollkommen (30,8%) oder eher zu (25,3%) oder machte neutrale Angaben (24,7%). Ein kleinerer Anteil stimmte eher nicht (11,6%) oder gar nicht (7,6%) zu.

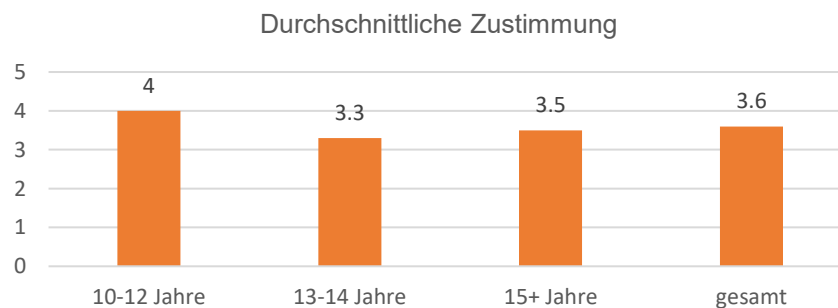


Diagramm 36: Ich finde es interessant, Englisch zu lernen. (nach Alterskategorie)

Die gemittelte Zustimmung zu der Aussage war $MW=3,6$. Die höchste Zustimmung lag unter den 10 bis 12-Jährigen ($MW=4,0$). Die Kategorie „15+ Jahre“ zeigte einen

niedrigeren Mittelwert von MW=3,5 und darauf folgte die Kategorie „13-14 Jahre“ mit einem Wert von MW=3,3.

Ich freue mich immer auf den Englisch Unterricht.

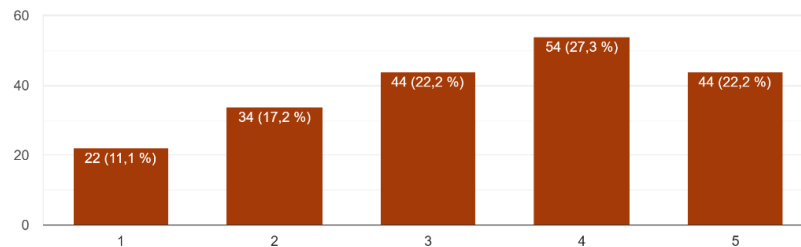


Diagramm 37: Ich freue mich immer auf den Englisch Unterricht. (gesamt)

Die Mehrheit der Befragten (27,3%) stimmte eher zu, sich immer auf den Englisch Unterricht zu freuen. Jeweils 22,2% stimmten vollkommen zu oder gaben eine neutrale Antwort. Ein Anteil von 17,2% stimmte eher nicht zu und 11,1% stimmte gar nicht zu.

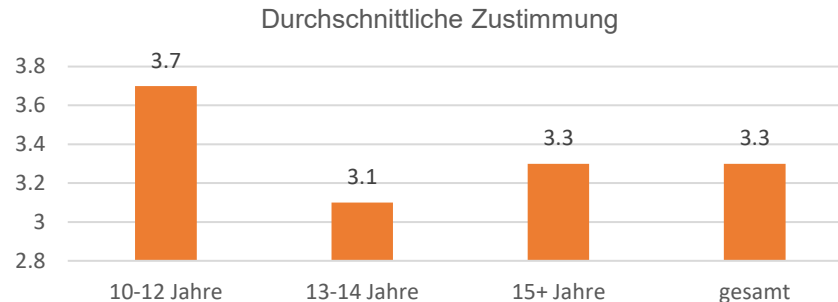


Diagramm 38: Ich freue mich immer auf den Englisch Unterricht. (nach Alterskategorie)

Der Mittelwert aller Antworten war MW=3,3. Am ehesten stimmten der Aussage die 10 bis 12-Jährigen zu (MW=3,7), darauf folgten die 15+ Jährigen (MW=3,3) und schließlich die 13 bis 14-Jährigen (MW=3,1).

Attitudes to L2 community

Durch weitere 2 Items wurde die Einstellung zu der Sprecher*innen Gemeinschaft erfragt. Ähnlich wie die *attitudes to learning English* lag die durchschnittliche

Zustimmung bei MW=3,5. Die höchste Zustimmung gaben erneut die 10 bis 12-Jährigen an (MW=3,8), gefolgt von den 15+ Jährigen (MW=3,5). Die niedrigste Zustimmung lag unter den 13 bis 14-Jährigen (MW=3,3).

Ich mag Personen aus englisch-sprachigen Ländern.

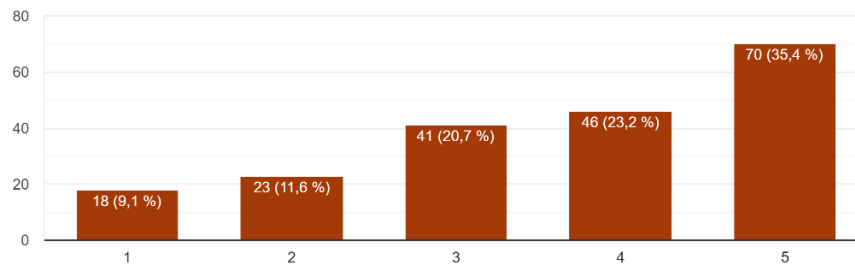


Diagramm 39: Ich mag Personen aus englisch-sprachigen Ländern. (gesamt)

Die Mehrheit stimmte der Aussage „Ich mag Personen aus englisch-sprachigen Ländern“ vollkommen (35,4%) oder eher (23,2%) zu. Es gaben 20,7% weder Zustimmung noch Ablehnung an. „Ich stimme eher nicht zu“ wurde von 11,6% gewählt und „Ich stimme gar nicht zu“ von 9,1%.

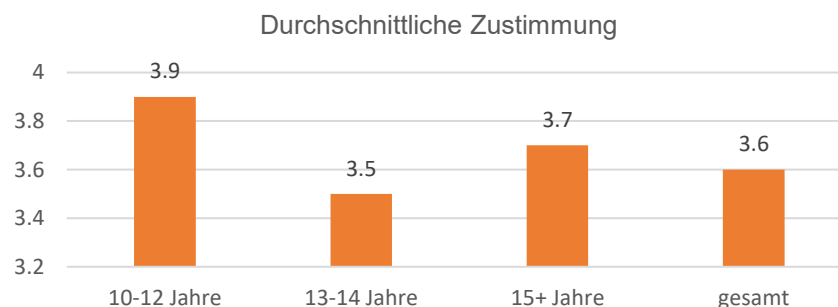


Diagramm 40: Ich mag Personen aus englisch-sprachigen Ländern. (nach Alterskategorie)

Der Mittelwert der Zustimmung war MW=3,6. Der Aussage stimmten am ehesten die Schüler*innen der jüngsten Gruppe zu (MW=3,9), gefolgt von den 15+ Jährigen (MW=3,7). Die 13 bis 14-Jährigen hatten die niedrigste Zustimmung mit MW=3,5.

Ich würde gerne mehr über Personen aus englisch-sprachigen Ländern wissen.

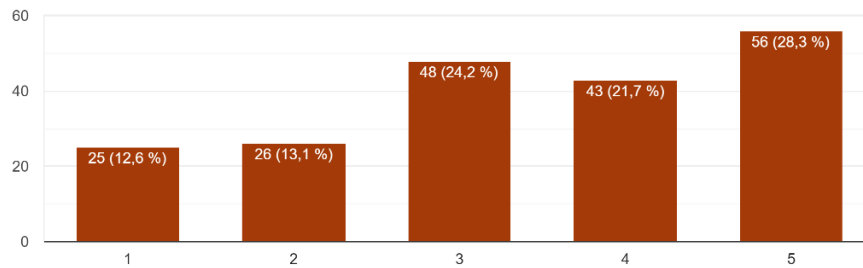


Diagramm 41: Ich würde gerne mehr über Personen aus englisch-sprachigen Ländern wissen. (gesamt)

Der Großteil der Schüler*innen (28,3%) stimmte vollkommen zu, mehr über Personen aus englisch-sprachigen Ländern erfahren zu wollen, gefolgt von Personen, die weder Zustimmung noch Ablehnung (24,2%) anmerkten oder eher zustimmten (21,7%). Es stimmten 13,1% eher nicht und 12,6% gar nicht zu.

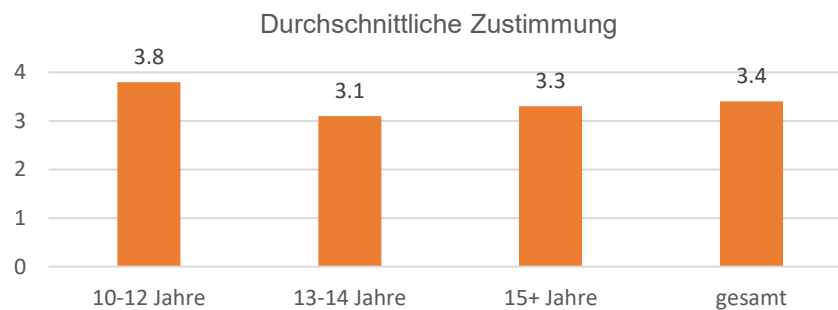


Diagramm 42: Ich würde gerne mehr über Personen aus englisch-sprachigen Ländern wissen. (nach Alterskategorie)

Der Mittelwert aller Angaben war rund MW=3,4. Der höchste Wert war in der Kategorie „10-12 Jahre“ festzustellen (MW=3,8). Die Gruppe „15+ Jahre“ lag mit einer mittleren Zustimmung von MW=3,3 darunter. Die niedrigste Zustimmung wurde von den 13 bis 14-Jährigen angegeben und lag mit MW=3,1 nahe am neutralen Wert.

Cultural interest

Zwei Items zu englischsprachiger Musik und Filmen ergaben die Dimension zum kulturellen Interesse der Lernenden. Die Schüler*innen zeigten mit einem Mittelwert von rund MW=4,0 ein hohes Interesse an kulturellen Aspekten, wobei das Interesse an

Musik (MW=4,1) etwas höher war als an Filmen (MW=3,8). Das größte Interesse an englischsprachiger Kultur bestand bei den 15+ Jährigen (MW=4,3), welches neben der Kategorie *social media* den höchsten Zustimmungswert aller Items ausmachte. Ebenfalls im Bereich „Ich stimme zu“ bewegten sich die 10 bis 12-Jährigen (MW=4,0). Die 13 und 14-Jährigen befanden sich leicht darunter (MW=3,8).

Ich mag englische Musik.

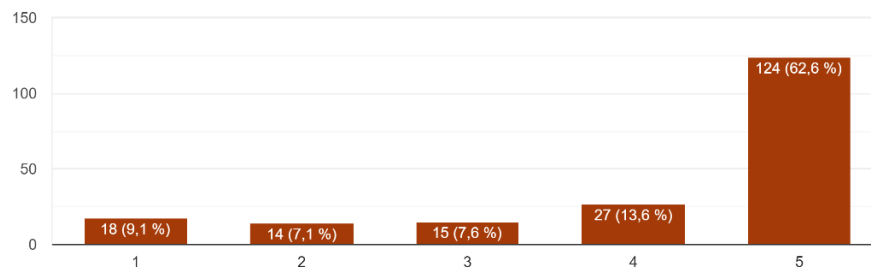


Diagramm 43: Ich mag englische Musik. (gesamt)

Die Antworten auf diese Aussage zeigen eindeutige Zustimmung. Es stimmten 62,6% der Befragten vollkommen und 13,6% eher zu, englische Musik zu mögen. Im Gegensatz dazu stimmten 9,1% gar nicht zu und 7,1% eher nicht zu. Die übrigen 7,6% äußerten sich neutral.

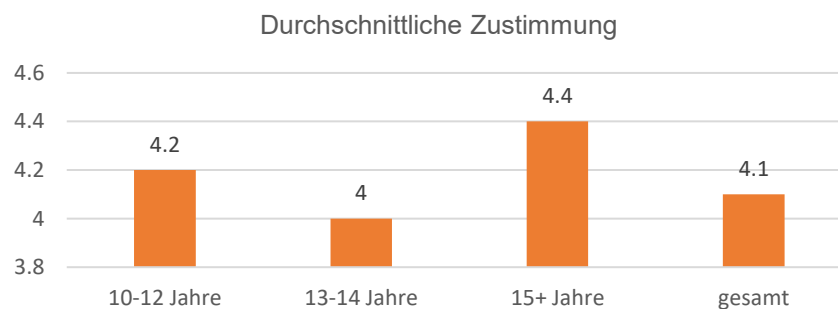


Diagramm 44: Ich mag englische Musik. (Alterskategorie)

Die gesamte Zustimmung belief sich auf MW=4,1. Die Antworten von Schüler*innen der Gruppe „15+ Jahre“ ergaben die höchste Zustimmung mit einem Mittelwert von MW=4,4.

Etwas niedriger, allerdings ebenfalls deutlich im positiven Bereich, war die Zustimmung der 10 bis 12-Jährigen (MW=4,2) und der 13 bis 14-Jährigen (MW=4,0).

Ich mag englische Filme.

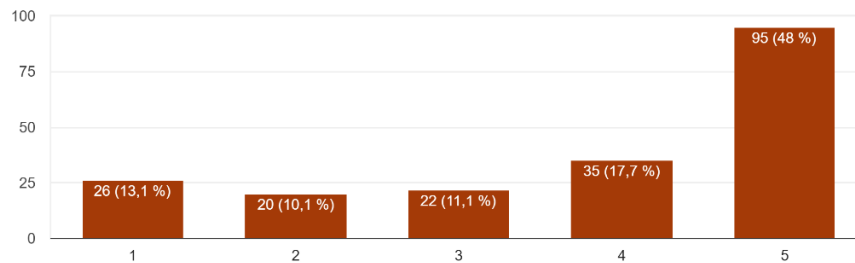


Diagramm 45: Ich mag englische Filme. (gesamt)

Die Mehrheit der Befragten stimmte vollkommen (48%) oder eher zu (17,7%), englische Filme zu mögen, während 13,1% gar nicht und 10,1% eher nicht zustimmten. Die neutralen Antworten betrugen 11,1%.

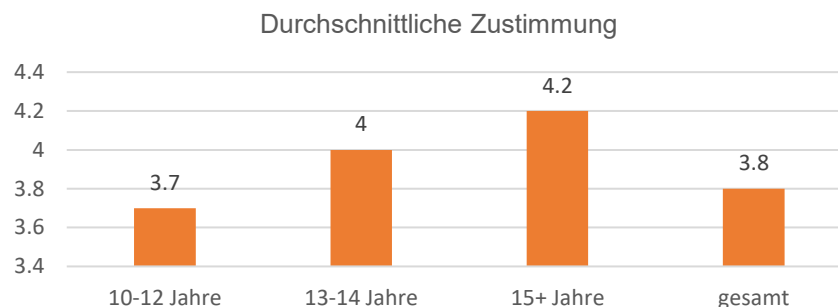


Diagramm 46: Ich mag englische Filme. (nach Alterskategorie)

Der Mittelwert aller Antworten war MW=3,8. Der Aussage stimmten am ehesten die Personen im Alter 15+ zu (MW=4,2), dicht gefolgt von den 13 bis 14-Jährigen (MW=4,0) und den 10 bis 12-Jährigen (MW=3,7).

Social media

Um die Sprachlernmotivation im Hinblick auf soziale Netzwerke zu betrachten, wurden 2 Items zur Verwendung von Englisch auf diesen gegeben. Mit einem Mittelwert von

MW=3,9 zeigten die Schüler*innen eindeutige Zustimmung zu den Aussagen. So wie in der Dimension *cultural interest* gaben die 15+ Jährigen eine hohe Zustimmung zu den Items an (MW=4,3), gefolgt von den 10 bis 12-Jährigen (MW=3,9). Die Antworten der 13 bis 14-Jährigen hatten einen deutlich niedrigeren, allerdings immer noch im positiven Skalenbereich liegenden, Mittelwert von MW=3,6.

Englisch ist für mich wichtig, um Videos in sozialen Medien wie TikTok, Instagram oder Youtube besser zu verstehen.

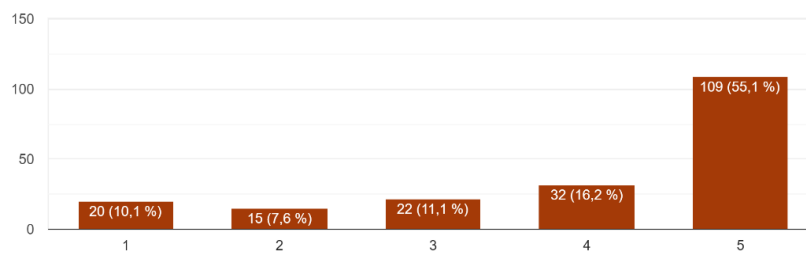


Diagramm 47: Englisch ist für mich wichtig, um Videos in sozialen Medien wie TikTok, Instagram oder Youtube besser zu verstehen. (gesamt)

Bei dem Item zu Englisch als Mittel, Inhalte auf sozialen Medien besser zu verstehen, zeigt sich eindeutige Zustimmung. Über die Hälfte der Schüler*innen (55,1%) stimmten vollkommen zu und weitere 16,2% stimmten eher zu. Weder Zustimmung noch Ablehnung wurde von 11,1% gegeben. Ein Anteil von 10,1% stimmte gar nicht zu und 7,6% stimmten eher nicht zu.

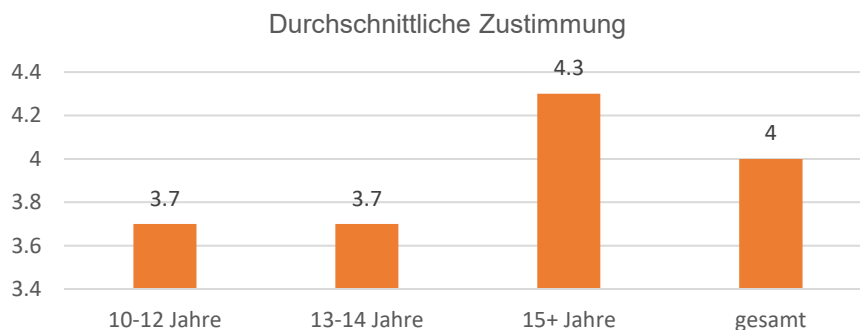


Diagramm 48: Englisch ist für mich wichtig, um Videos in sozialen Medien wie TikTok, Instagram oder Youtube besser zu verstehen. (nach Alterskategorie)

Die gesamte Zustimmung belief sich auf ungefähr $MW=4,0$. Schüler*innen im Alter von 15 oder älter gaben höhere Zustimmung ($MW=4,3$) als ihre jüngeren Kolleg*innen an. Die anderen beiden Gruppen kamen auf einen Mittelwert von jeweils $MW=3,7$.

Englisch ist für mich wichtig, um in sozialen Medien (zum Beispiel Instagram, Twitch, Discord) mit anderen sprechen oder chatten zu können.

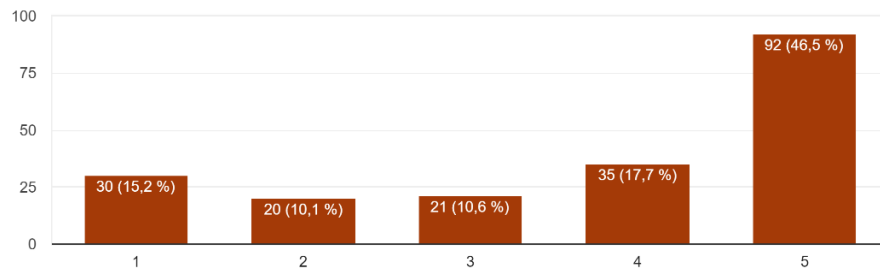


Diagramm 49: Englisch ist für mich wichtig, um in sozialen Medien (zum Beispiel Instagram, Twitch, Discord) mit anderen sprechen oder chatten zu können. (gesamt)

Auch die Zustimmung, Englisch als wichtig für Kommunikation auf sozialen Medien zu empfinden, gestaltet sich hoch. Es stimmten 46,5% vollkommen und 17,7% eher zu. Die Personen, die gar nicht zustimmten, waren mit einem Anteil von 15,2% höher als bei der vorhergehenden Aussage. Neutrale Antworten wurden von 10,6% gegeben und die restlichen 10,1% stimmten eher nicht zu.

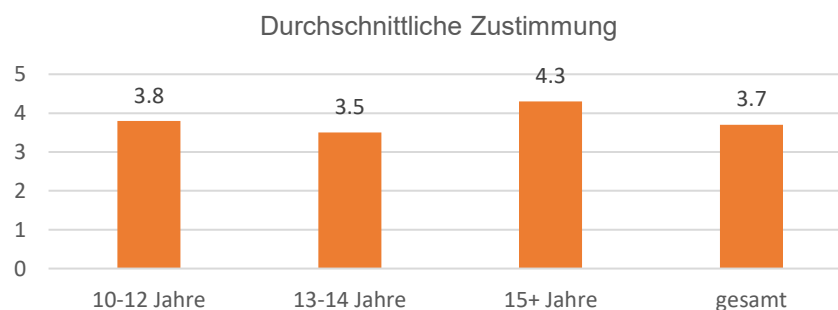


Diagramm 50: Englisch ist für mich wichtig, um in sozialen Medien (zum Beispiel Instagram, Twitch, Discord) mit anderen sprechen oder chatten zu können. (nach Alterskategorie)

Die gesamte Zustimmung ergibt $MW=3,7$. Ähnlich wie bei der vorherigen Aussage zeigt die älteste Gruppe die höchste Zustimmung ($MW=4,3$). Die 10 bis 12-Jährigen stimmten mit einem Wert von $MW=3,8$ und die 13 bis 14-Jährigen mit $MW=3,5$ zu.

Zusammenfassung

Im Sinne einer verbesserten Übersicht wurden die Mittelwerte der gegebenen Antworten nach ihren Dimensionen sowie Altersgruppen in einer Tabelle zusammengefasst. Die Dimensionen wurden absteigend nach den Gesamtmittelwerten der Antworten geordnet.

Dimension	MW gesamt	10-12 Jahre	13-14 Jahre	15+ Jahre
Cultural interest	4,0	4,0	3,8	4,3
Instrumentality prevention	3,9	4,2	3,7	4,0
Social media	3,9	4,0	3,6	4,3
Teacher influence	3,5	3,5	3,3	3,7
Instrumentality promotion	3,5	3,9	3,3	3,8
Attitudes to learning English	3,5	3,9	3,2	3,4
Attitudes to L2 community	3,5	3,8	3,3	3,5
Criterion measures	3,4	3,8	3,3	3,3
Ideal L2 self	3,2	3,3	3,1	3,6
Family influence	3,2	3,5	3,1	3,1
Ought-to L2 self	2,6	2,6	2,6	2,6

Tabelle 6: Mittelwerte der Antworten nach Dimensionen

Generell zeigt sich eine eher positive Motivationslage unter den Schüler*innen. Die allgemeine Motivation und Lernbereitschaft wurden als *criterion measures* durch drei Items gemessen, wobei ein Gesamtmittelwert von MW=3,4 festgestellt wurde. Die 10 bis 12-Jährigen zeigten die höchste Motivation mit einem Mittelwert von MW=3,8, während die beiden älteren Gruppen jeweils auf rund MW=3,3 kamen. Die Schüler*innen hatten ein moderates Bild ihres *ideal L2 self* (MW=3,2), wobei die älteste Gruppe der Lernenden tendenziell höhere Zustimmungswerte zeigte (MW=3,6). Die Zustimmung zum *ought-to*

L2 self hingegen war insgesamt niedrig und lag als einzige Dimension im negativen Skalenbereich (MW=2,6), wobei alle Altersgruppen ähnliche Werte aufwiesen. Familiäre Unterstützung spielte eine leicht positive Rolle (MW=3,2), wobei besonders die 10 bis 12-Jährigen diese als wichtig erachteten (MW=3,5). Die positive Beziehung zur Lehrperson zeigte sich ebenfalls als motivierender Einfluss (MW=3,5), wobei 15+ Jährige hier die höchste Zustimmung zeigten (MW=3,7). Die Lernenden wiesen zudem positive Zustimmung in der Dimension *instrumentality promotion* auf (MW=3,5), insbesondere die 10 bis 12-Jährigen (MW=3,9) und die 15+ Jährigen (MW=3,8). Noch höher war die Zustimmung zu *instrumentality prevention* (MW=3,9), vor allem bei den jüngsten Schüler*innen (MW=4,2). Die persönlichen Einstellungen zum Englischlernen waren generell positiv (MW=3,5), wobei die 10 bis 12-Jährigen eine überdurchschnittlich hohe Zustimmung zeigten (MW=3,9). Ähnlich verhielt es sich mit der Einstellung zur *L2 community* (MW=3,5). Das Interesse an englischsprachiger Kultur (MW=4,0) und die Nutzung sozialer Medien (MW=3,9) gestalteten sich ähnlich und machten neben *instrumentality prevention* die höchsten Zustimmungswerte aller Dimensionen aus. Das größte Interesse zeigten bei beiden Dimensionen die Schüler*innen der ältesten Gruppe.

Ein Blick auf die gesamte Tabelle zeigt, dass die höchsten allgemeinen Zustimmungswerte bei den Dimensionen *cultural interest* (MW=4,0), *social media* (MW=3,9) und *instrumentality prevention* (MW=3,9) festgestellt wurden. Werden allerdings die Werte der einzelnen Altersgruppen herangezogen, so unterscheiden sich die höchsten Zustimmungswerte. 10 bis 12-Jährige zeigten die höchste Zustimmung bei *instrumentality prevention* (MW=4,2), gefolgt von *cultural interest* (MW=4,0) und *social media* (MW=4,0) sowie *instrumentality promotion* (MW=3,9) und *attitudes to learning English* (MW=3,9). Deutlich niedrigere Werte wurden unter der Gruppe der 13 bis 14-Jährigen gefunden, wobei die höchste Zustimmung bei *cultural interest* (MW=3,8), *instrumentality prevention* (MW=3,7) und *social media* (MW=3,6) lag. Die Schüler*innen der Kategorie „15+ Jahre“ wiesen die höchste Zustimmung und dabei auch die höchsten Werte aller Gruppen und Dimensionen bei *cultural interest* (MW=4,3) und *social media* (MW=4,3) auf. Ebenfalls hoch bewerteten sie *instrumentality prevention* (MW=4,0).

3.3.1.4 Motivation/Lernbereitschaft nach Altersgruppen

Um die Hypothesen *H1.1* und *H1.2* zu überprüfen, wurden zwei verschiedene Verfahren herangezogen, mit welchen die *criterion measures* auf mögliche altersbedingte Unterschiede untersucht wurden.

H1.1: Die Motivation zum Sprachenlernen nimmt mit steigendem Alter ab.

Um diese Hypothese zu überprüfen, wurde eine Pearson-Korrelationsanalyse durchgeführt. Mit der Korrelationsanalyse nach Pearson kann ein linearer Zusammenhang zwischen zwei Variablen untersucht werden. Sie berechnet den Pearson-Korrelationskoeffizienten (auch als *r* bekannt), der den Grad und die Richtung des Zusammenhangs zwischen den Variablen angibt (vgl. Stocker & Steinke 2022: 152). Die Formel lautet wie folgt:

$$r = \frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})}{\sqrt{\left(\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2\right) \left(\sum_{i=1}^n (y_i - \bar{y})^2\right)}}$$

Abbildung 4: Korrelationskoeffizient Formel
Quelle: Stocker & Steinke 2022: 152

mit

x_i, y_i	=	Werte der beiden Variablen x und y
$\bar{x}, \bar{y}$	=	Mittelwerte der beiden Variablen x und y
n	=	Stichprobengröße

Der Korrelationskoeffizient kann Werte zwischen -1 und +1 annehmen, wobei -1 einen perfekten negativen Zusammenhang, +1 einen perfekten positiven Zusammenhang und 0 keinen Zusammenhang zwischen den Variablen bedeutet (vgl. Stocker & Steinke 2022: 155).

Zwischen dem Alter und der Motivation konnte mit $r = -.189$, $p = .008$ ein schwacher, negativer Zusammenhang festgestellt werden. Dieser Zusammenhang kann inhaltlich so interpretiert werden, dass mit zunehmendem Alter, eine geringere Motivation vermutet werden kann.

Es wurde zudem die Motivation in den festgelegten Altersgruppen untersucht. Um hier mehrere sinnvolle Gruppen zu bilden, wurde das Alter der Schüler*innen vorher zu drei Altersgruppen zusammengefasst.

*H1.2: Die Motivation der 10-12 Jährigen ist stärker ausgeprägt als die Motivation der älteren Schüler*innen.*

Um diese Hypothese zu untersuchen, wurde eine einfaktorielle Varianzanalyse (ANOVA) herangezogen. Anhand dieser Methode kann überprüft werden, ob sich mehr als zwei Gruppen hinsichtlich der zentralen Tendenzen einer interessierenden Variablen signifikant voneinander unterscheiden. Die ANOVA-Technik vergleicht die Varianz innerhalb jeder Gruppe mit der Varianz zwischen den Gruppen. Wenn die Varianz zwischen den Gruppen größer ist als die Varianz innerhalb der Gruppen, deutet dies darauf hin, dass es signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen gibt. Die ANOVA berechnet dazu einen F-Wert, der angibt, ob diese Unterschiede statistisch signifikant sind (vgl. Field 2013: 251).

Die Ergebnisse zeigen eine unterschiedliche Motivationsausprägung in den verschiedenen Altersgruppen. Für die Altersgruppe 10 bis 12 zeigt sich der höchste Mittelwert von $MW = 3,77$ ($SD = .903$), für die Altersgruppe 13 bis 14 ein Mittelwert von $MW = 3,28$ ($SD = 1,10$) und für die Altersgruppe der 15+ Jährigen ein Mittelwert von $MW = 3,25$ ($SD = 1,05$). Die Ergebnisse können anhand eines Liniendiagramms präsentiert werden:

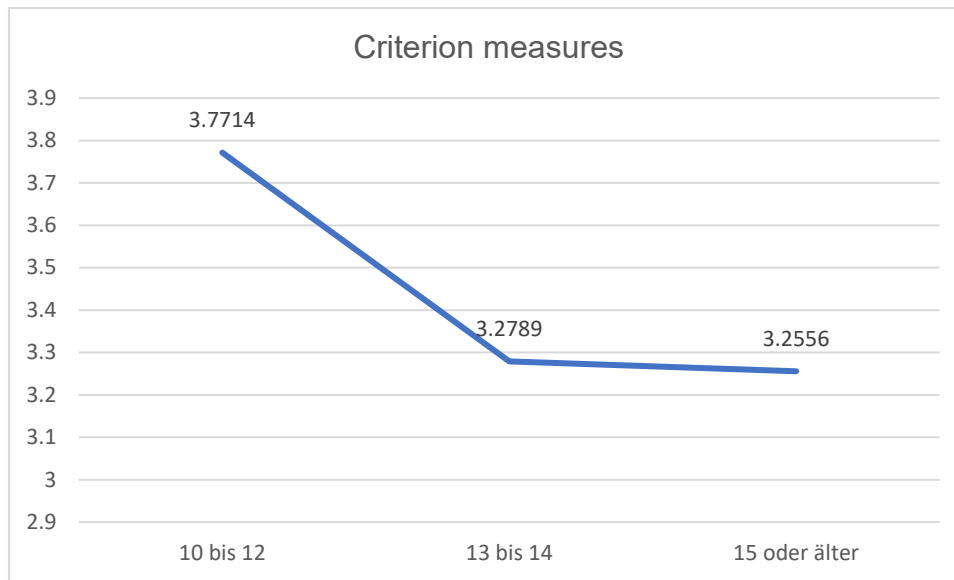


Diagramm 51: Motivationswerte nach Alterskategorie

Es werden nun die Ergebnisse des F-Tests betrachtet und es kann festgestellt werden, dass der Unterschied zwischen den Gruppen mit $F(2,195) = 5,353$, $p = .005$ signifikant ist.

Da nun noch herausgefunden werden muss, zwischen welchen Gruppen der Unterschied signifikant war, wird zusätzlich noch ein post-hoc Test herangezogen. Da Varianzhomogenität angenommen werden konnte, das heißt die Streuung der Daten in den Gruppen in etwa gleich ist ($p = .146$), kam an dieser Stelle der LSD-post-hoc Test zum Einsatz (vgl. Howell 2016: 389).

Die Analyse zeigt, dass sich die erste Alterskategorie (10 bis 12 Jahre) signifikant von der zweiten (13 bis 14 Jahre) unterscheidet ($p = .002$) und ebenso zwischen der ersten und der letzten Alterskategorie (15+ Jahre) ein signifikanter Unterschied hinsichtlich der Motivation besteht ($p = .022$).

3.3.1.5 Korrelation der Dimensionen

Neben der Auswertung der einzelnen Dimensionen ist außerdem von Interesse, inwiefern diese miteinander korrelieren. Die Ergebnisse werden mithilfe einer Korrelationsmatrix nach Pearson dargestellt:

Korrelationen												
		CriterionMeasures	IdealL2self	OughttoL2self	FamilyInfluence	TeacherInfluence	InstrumentalityPromotion	InstrumentalityPrevention	Attitudes	CulturalInterest	SocialMedia	AttitudesL2community
CriterionMeasures	Pearson-Korrelation	1	,544	,248	,360	,246	,423	,284	,733	,473	,245	,522
	Sig. (2-seitig)		<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001
	N	198	198	198	198	198	198	198	198	198	198	198
IdealL2self	Pearson-Korrelation	,544	1	,292	,279	,151	,569	,129	,441	,586	,333	,479
	Sig. (2-seitig)	<,001		<,001	<,001	,034	<,001	,069	<,001	<,001	<,001	<,001
	N	198	198	198	198	198	198	198	198	198	198	198
OughttoL2self	Pearson-Korrelation	,248	,292	1	,365	,271	,363	,292	,257	,199	,176	,333
	Sig. (2-seitig)	<,001	<,001		<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	,005	,013	<,001
	N	198	198	198	198	198	198	198	198	198	198	198
FamilyInfluence	Pearson-Korrelation	,360	,279	,365	1	,386	,422	,377	,382	,053	,146	,265
	Sig. (2-seitig)	<,001	<,001	<,001		<,001	<,001	<,001	<,001	,457	,040	<,001
	N	198	198	198	198	198	198	198	198	198	198	198
TeacherInfluence	Pearson-Korrelation	,246	,151	,271	,386	1	,382	,346	,267	,216	,299	,165
	Sig. (2-seitig)	<,001	,034	<,001	<,001		<,001	<,001	<,001	,002	<,001	,020
	N	198	198	198	198	198	198	198	198	198	198	198
InstrumentalityPromotion	Pearson-Korrelation	,423	,569	,363	,422	,382	1	,243	,424	,430	,353	,493
	Sig. (2-seitig)	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001		<,001	<,001	<,001	<,001	<,001
	N	198	198	198	198	198	198	198	198	198	198	198
InstrumentalityPrevention	Pearson-Korrelation	,284	,129	,292	,377	,346	,243	1	,258	,182	,159	,161
	Sig. (2-seitig)	<,001	,069	<,001	<,001	<,001	<,001		<,001	,010	,025	,023
	N	198	198	198	198	198	198	198	198	198	198	198
Attitudes	Pearson-Korrelation	,733	,441	,257	,382	,267	,424	,258	1	,414	,177	,530
	Sig. (2-seitig)	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001		<,001	,012	<,001
	N	198	198	198	198	198	198	198	198	198	198	198
CulturalInterest	Pearson-Korrelation	,473	,586	,199	,053	,216	,430	,182	,414	1	,568	,570
	Sig. (2-seitig)	<,001	<,001	,005	,457	,002	<,001	,010	<,001		<,001	<,001
	N	198	198	198	198	198	198	198	198	198	198	198
SocialMedia	Pearson-Korrelation	,245	,333	,176	,146	,299	,353	,159	,177	,568	1	,449
	Sig. (2-seitig)	<,001	<,001	,013	,040	<,001	<,001	,025	,012	<,001		<,001
	N	198	198	198	198	198	198	198	198	198	198	198
AttitudesL2community	Pearson-Korrelation	,522	,479	,333	,265	,165	,493	,161	,530	,570	,449	1
	Sig. (2-seitig)	<,001	<,001	<,001	<,001	,020	<,001	,023	<,001	<,001	<,001	
	N	198	198	198	198	198	198	198	198	198	198	198

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Abbildung 5: Korrelation der Dimensionen

Eine positive Korrelation deutet darauf hin, dass höhere Werte einer Variablen mit höheren Werten einer anderen Variablen einhergehen, während eine negative Korrelation darauf hindeutet, dass höhere Werte einer Variablen mit niedrigeren Werten einer anderen Variablen einhergehen. Nach Kuckartz et al. (2013: 213) kann zur Bestimmung der Stärke des Korrelationskoeffizienten r folgende Richtlinie herangezogen werden:

Betrag von r	Stärke des Zusammenhangs
$0,0 < 0,1$	kein Zusammenhang
$0,1 < 0,3$	geringer Zusammenhang
$0,3 < 0,5$	mittlerer Zusammenhang
$0,5 < 0,7$	hoher Zusammenhang
$0,7 < 1$	sehr hoher Zusammenhang

Tabelle 7: Stärke des Korrelationskoeffizienten

Es lässt sich feststellen, dass die meisten Dimensionen zumindest geringfügig miteinander korrelieren. Von besonderem Interesse sind allerdings die Zusammenhänge zwischen der allgemeinen Motivationsvariablen (*criterion measures*) und anderen Dimensionen, Beziehungen der beiden *L2 selves* sowie starke und sehr starke Zusammenhänge zwischen zwei Dimensionen.

Die Dimension *criterion measures* weist einen mittleren Zusammenhang mit *family influence* ($r=.360$), *instrumentality promotion* ($r=.423$) sowie *cultural interest* ($r=.473$) auf. Ein hoher Zusammenhang konnte zum *ideal L2 self* ($r=.544$) und zu *attitudes to L2 community* ($r=.522$) gefunden werden. Zwischen *criterion measures* und *attitudes to learning English* besteht ein sehr hoher Zusammenhang ($r=.733$).

Das *ideal self* weist ebenfalls einen hohen Zusammenhang zu *instrumentality promotion* ($r=.569$) sowie zu *cultural interest* ($r=.586$) auf. Ein mittlerer Zusammenhang besteht zu *attitudes to L2 community* ($r=.479$) und *attitudes to learning English* ($r=.441$).

Die stärksten Zusammenhänge mit dem *ought-to self* können bei den Dimensionen *family influence* ($r=.365$) und *instrumentality promotion* ($r=.363$) festgestellt werden. Zwischen dem *ought-to self* und *instrumentality prevention* besteht ein geringer Zusammenhang ($r=.292$).

Weitere hohe Zusammenhänge konnten zwischen *cultural interest* und *social media* ($r=.568$) sowie *attitudes to L2 community* ($r=.570$) beobachtet werden. *Attitudes to L2 community* und *attitudes to learning English* korrelieren auch auf hohem Niveau miteinander ($r=.530$).

3.3.1.6 Zusammenfassung

Die Analyse der Schüler*innenantworten zeigt mit einem Gesamtmittelwert von $MW=3,4$ in den *criterion measures* eine insgesamt positive Motivationslage. Dabei wiesen die 10- bis 12-Jährigen die höchsten Werte ($MW=3,8$) auf, während die älteren Gruppen (13-14 Jahre und 15+ Jahre) jeweils rund $MW=3,3$ erreichten. Das *ideal L2 self* erreichte einen durchschnittlichen Zustimmungswert von $MW=3,2$, wobei die 15+ Jährigen höhere Werte ($MW=3,6$) aufwiesen. Im Gegensatz dazu war die Zustimmung zum *ought-to L2 self* unter allen Altersgruppen gering ($MW=2,6$).

Die höchste mittlere Zustimmung gaben die Proband*innen in den Dimensionen *cultural interest* (MW=4,0), *instrumentality prevention* (MW=3,9) und *social media* (MW=3,9), wobei auch hier altersbezogene Unterschiede sichtbar waren. Die jüngste Gruppe (10-12 Jahre) zeigte die höchste Zustimmung in der Dimension *instrumentality prevention* (MW=4,2) gefolgt von *cultural interest* (MW=4,0) und *social media* (MW=4,0). Die Werte der 13 und 14-Jährigen waren in den Dimensionen *cultural interest* (MW=3,8) und *instrumentality prevention* (MW=3,7) am höchsten, wobei die Zustimmung dieser Gruppe allgemein deutlich niedriger war. Die älteste Gruppe (15+ Jahre) zeigte die höchste Zustimmung aller Gruppen und Dimensionen in *cultural interest* (MW=4,3) und *social media* (MW=4,3).

Bei der Überprüfung der Hypothesen konnten altersbedingte Unterschiede in der allgemeinen Motivationsausprägung festgestellt werden. Eine Pearson-Korrelationsanalyse zeigte einen schwachen negativen Zusammenhang ($r = -.189$, $p = .008$), welcher auf eine Abnahme der Motivation mit steigendem Alter hindeutet. Die 10- bis 12-Jährigen wiesen die höchsten Mittelwerte (MW = 3,77) auf, gefolgt von den 13- bis 14-Jährigen (MW = 3,28) und den 15+ Jährigen (MW = 3,25). Dabei war allerdings nur der Unterschied der jüngsten Gruppe (10 bis 12-Jährige) zu den beiden älteren Gruppen statistisch signifikant.

Anhand einer Korrelationsmatrix wurde gezeigt, dass viele Dimensionen positiv miteinander in Zusammenhang stehen. Die Dimension *criterion measures* korreliert dabei hoch mit dem *ideal L2 self* ($r=.544$) und *attitudes to L2 community* ($r=.522$) und sehr hoch mit *attitudes to learning English* ($r=.733$). Das *ideal self* korreliert dazu hoch mit *instrumentality promotion* ($r=.569$) sowie zu *cultural interest* ($r=.586$), während das *ought-to self* vor allem einen Zusammenhang mit *family influence* ($r=.365$) und *instrumentality promotion* ($r=.363$) zeigt.

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse des Lehrer*innen Fragebogens dargestellt, um diese anschließend mit den Ergebnissen der Schüler*innen Befragung zu vergleichen.

3.3.2 Lehrer*innen Fragebogen

Die Befragung der Lehrpersonen bestand hauptsächlich aus offenen Fragen. Die Ausnahme war Item 1, das im Design der Schüler*innen Befragung als geschlossene Frage mit Antwortoptionen auf einer Likert-Skala entworfen und mit einer Mittelwertberechnung analysiert wurde. Die durch die offenen Fragen erhobenen Daten wurden mithilfe einer Inhaltsanalyse ausgewertet. Es wurden dabei Ansätze und Methoden der qualitativen sowie quantitativen Forschung kombiniert. Die folgenden Schritte wurden zur Auswertung herangezogen:

1. Kategorisierung der Antworten
2. Häufigkeit der Antworten
3. Zusammenfassung

Zunächst wurden ähnliche Antworten der einzelnen Fragen gruppiert und in Kategorien organisiert. Induktive Kategorienbildung ist eine geläufige Vorgehensweise in der qualitativen Forschung (vgl. Kuckartz & Rädiker 2022: 82) und ermöglicht es, Daten auf systematische Weise zu erfassen und eine Struktur zu schaffen. Den wohl bekanntesten Ansatz der Kategorienbildung präsentiert Mayring (2015: 69-85), dessen Technik auf der zusammenfassenden, paraphrasierenden Inhaltsanalyse basiert. In der vorliegenden Arbeit wurde eine ähnliche Vorgehensweise verfolgt, wobei wenige und eher kürzere Antworten vorliegen, was den Prozess weniger komplex macht. Anschließend wurden die Kategorien gezählt und ein Überblick über die häufigsten genannten Themen gegeben. Im letzten Schritt wurden die Antworten der Fragen beziehungsweise die gesammelten Kategorien mit ergänzenden Details zusammengefasst.

3.3.2.1 Beschreibung der Stichprobe

Die Stichprobe umfasst 8 Lehrpersonen der teilnehmenden Mittelschule. Es handelt sich dabei um das gesamte Team der Englisch Lehrer*innen, darunter auch eine „Native Speakerin“ beziehungsweise Gastlehrerin. Die Lehrpersonen unterrichten je nach Schuljahr verschiedene Schulstufen und zumeist auch weitere Fächer.

3.3.2.2 Auswertung der Fragen

1. **Wie würden Sie die Motivation Ihrer Schüler*innen, für das Fach Englisch zu lernen, im Durchschnitt einschätzen?** (1 = gar nicht motiviert, 5 = sehr motiviert)

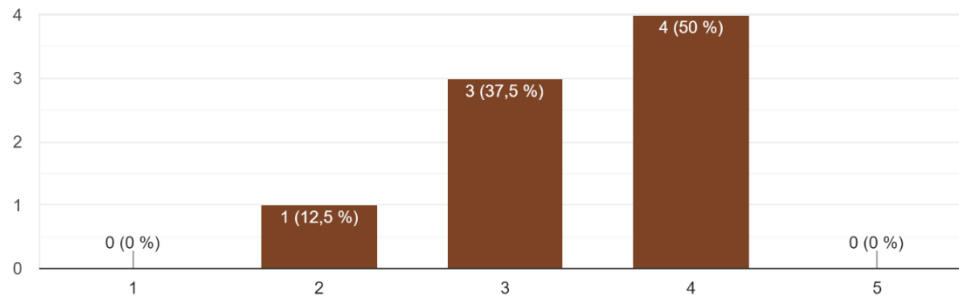


Diagramm 52: Wie würden Sie die Motivation Ihrer Schüler*innen, für das Fach Englisch zu lernen, im Durchschnitt einschätzen?

Auf einer Likert-Skala von 1 (= gar nicht motiviert) bis 5 (= sehr motiviert) schätzten die Befragten die Sprachlernmotivation ihrer Schüler*innen im Durchschnitt mit $MW=3,4$ und damit leicht im positiven Bereich ein bzw. eher „motiviert“ als „nicht motiviert“. Die Hälfte der Lehrenden (4 Nennungen) sahen ihre Schüler*innen als „eher motiviert“, während 3 Personen die mittlere Antwortoption wählten und eine Person „eher nicht motiviert“ wählte.

2. **Aus welchen Gründen lernen Schüler*innen Ihrer Meinung nach für das Fach Englisch?**

Kategorisierung und Häufigkeit der Antworten:

- Kommunikation, insbesondere in globalen Kontexten und auf Social Media: 7
- Interesse an Popkultur in Originalversion (z.B. Filme, Musik, Videospiele, YouTube): 3
- (Schulische) Verpflichtung: 3
- Allgemeines Interesse: 2
- Notwendigkeit für zukünftigen schulischen und beruflichen Erfolg: 2
- Wunsch nach guten Noten: 1

Zusammenfassung:

Die Antworten zeigen, dass die meisten Lehrkräfte Kommunikation beziehungsweise soziale Interaktion als motivierenden Faktor sehen (7 Nennungen). Dabei wurden besonders Englischkenntnisse in globalen Kontexten (z.B. „globaler Markt“) und die Kommunikation in soziale Medien hervorgehoben. Mehrfach wurde auch ein allgemeines Interesse von Seiten der Schüler*innen als Lerngrund genannt (2 Nennungen), sowie das spezifische Interesse an englischsprachiger Popkultur wie Filmen, Musik, Videospielen oder YouTube Videos (3 Nennungen). Von 3 Lehrpersonen wurde der Aspekt der schulischen Verpflichtung erwähnt (- Schüler*innen lernen, „weil sie es müssen“ / weil Englisch ein Unterrichtsfach ist). Weitere 2 Nennungen bezogen sich auf die Notwendigkeit von Englisch für Erfolg im zukünftigen schulischen und beruflichen Leben, wie die Aufnahme in weiterführende Schulen. Eine Lehrkraft gab den Wunsch der Schüler*innen nach guten Noten als Motivationsfaktor an.

3. Lernen Schüler*innen eher, weil sie es selbst möchten oder um negative Konsequenzen zu vermeiden? Woran erkennen Sie das?

Kategorisierung und Häufigkeit der Antworten:

- Lernen, um negative Konsequenzen zu vermeiden: 3
- Lernen, weil sie es selbst möchten: 3
- Mischung / hängt von Schüler*in ab: 2

Zusammenfassung:

Die Antworten auf die Frage, ob Schüler*innen eher aus eigenem Interesse oder aufgrund möglicher negativer Konsequenzen lernen, waren grundsätzlich divergent. Von 3 Teilnehmenden wurde vermutet, dass Schüler*innen eher lernen, um negative Konsequenzen zu vermeiden. Genauer wurde dabei die Reaktion der Eltern auf schlechte Noten genannt. Einige Lehrpersonen gaben an, dass Schüler*innen nur „das Nötigste“ tun würden, um schlechte Noten zu vermeiden. Andere 3 Teilnehmende vermuteten, dass Schüler*innen eher aus ihrem eigenen Interesse lernen und Spaß

dabei hätten beziehungsweise das Fach Englisch mögen. Die übrigen 2 Personen gaben an, dass die Motive sich zwischen den einzelnen Schüler*innen unterscheiden würden.

4. Inwiefern hat das familiäre Umfeld einen Einfluss auf die Sprachlernmotivation?

Kategorisierung und Häufigkeit der Antworten:

- (Sehr) großer Einfluss: 5
- Unterstützung (z.B. Hilfe bei Hausaufgaben, Bereitstellung von Nachhilfe) und Ermutigung fördern die Motivation: 4
- Vorbildfunktion der Eltern bzw. Stellenwert von E zu Hause ist relevant: 3
- Ziemlicher Einfluss: 1
- Einfluss durch Faktoren wie Bildungsstand oder Erstsprache der Eltern: 1

Zusammenfassung:

Der Großteil der Lehrpersonen ordnete dem familiären Umfeld einen großen (5 Nennungen) oder ziemlichen (1 Nennung) Einfluss auf die Sprachlernmotivation zu. Davon erwähnten 4 Personen die Unterstützung und Ermutigung durch das familiäre Umfeld als wichtigen Motivationsfaktor. Beispiele dafür waren die Hilfe bei Hausaufgaben beziehungsweise anschließende Kontrolle, die eventuelle Bereitstellung von Nachhilfe und eine allgemeine Motivation/Ermutigung zum Lernen. Eine Teilnehmende gab an, dass Schüler*innen mit mehr Rückhalt zu Hause ebenfalls mehr positive Erlebnisse in der Schule erfahren, was zu einer höheren Lernmotivation führe. Neben der Unterstützung wurde von 3 Teilnehmenden die Vorbildfunktion der Familie, speziell der Eltern, sowie der Stellenwert von Englisch zu Hause genannt. Laut der Antworten würden Schüler*innen, deren Eltern Englisch sprechen und die Beherrschung dieser Sprache als wichtig erachten und/oder englische Medien konsumieren, eher deren Vorbild folgen. Eine Person nannte den Bildungsstand sowie die Erstsprache der Eltern als Faktoren. Sie gab an, dass zum einen Eltern mit höherer Bildung zu eher

lernbereiten Kindern führen. Zum anderen führte sie Beispiele von vereinzelt Schüler*innen an, deren Eltern sie aufgrund ihrer Sprachkenntnisse weniger unterstützen können, die allerdings eine höhere Lernmotivation und mehr Erfolg in der Schule aufweisen.

5. Inwiefern hat der Freundeskreis einen Einfluss auf die Sprachlernmotivation?

Kategorisierung und Häufigkeit der Antworten:

- Einfluss durch mehrsprachigen / fremdsprachigen Freundeskreis bzw. durch Verwendung von E in der Kommunikation miteinander: 6
- (Sehr) großer Einfluss: 2
- Einbindung von E in gemeinsame Aktivitäten wie Filme, Videos und Spiele: 2
- Kaum Einfluss: 1
- „Coolness“ durch Verwendung englischer Begriffe: 1

Zusammenfassung:

Der Großteil der Befragten (8 Nennungen) beurteilte den Freundeskreis von Schüler*innen als Einfluss auf die Sprachlernmotivation. Zwei Teilnehmende ordneten dem Freundeskreis einen (sehr) großen Einfluss zu, während 6 weitere Lehrpersonen anmerkten, dass der Freundeskreis einen Einfluss auf die Lernmotivation der Schüler*innen hat, insofern dieser mehrsprachig oder fremdsprachig ist und/oder Englisch in Form von einzelnen Begriffen oder vollständig in der Kommunikation untereinander verwendet wird. Eine Person erwähnte außerdem die Verwendung englischer Ausdrücke unter Jugendlichen als "cool". Weiters wurde die Einbindung von Englisch in gemeinsame Aktivitäten wie Filme, Videos und Spiele (2 Nennungen) als bedeutender Faktor genannt. Nur eine Lehrkraft sah im Freundeskreis kaum Einfluss auf die Motivation. Sie erwähnte allerdings Online-Bekanntschaften, mit denen einige Schüler*innen auf Englisch kommunizieren würden.

6. Welche Rolle spielen Lehrpersonen bei der Sprachlernmotivation? Inwiefern können Sie Schüler*innen zum Lernen motivieren und wo befinden sich die Grenzen?

Kategorisierung und Häufigkeit der Antworten:

- Lehrstrategien und Unterrichtsgestaltung haben Einfluss auf die Motivation der Schüler*innen (z.B. interaktive Methoden, realistische Anforderungen, für Schüler*innen interessante Themenbereiche, Lernspiele): 5
- Gute Beziehung zu Lehrperson motiviert Schüler*innen: 4
- Große Rolle / großer Einfluss: 3
- Unterstützende Rolle / begrenzter Einfluss: 2
- Grenze liegt beim Lernverhalten zu Hause bzw. beim selbstständigen Lernen: 2
- Grenze durch Lehrplan: 1
- Grenze aufgrund fehlender Motivation der Schüler*innen: 1

Zusammenfassung:

Insgesamt sahen alle Befragten ihre Rolle als Lehrperson als (in verschiedenen Ausmaßen) relevant für die Sprachlernmotivation der Schüler*innen. Einige Teilnehmende erwähnten Lehrpersonen explizit als großen Einfluss (3 Nennungen). Besonders häufig genannt (5 Nennungen) wurde der Einfluss auf die Motivation durch die verwendeten Lehrstrategien und Unterrichtsgestaltung. Einen positiven Effekt sahen die Lehrpersonen zum Beispiel durch interaktive Methoden, realistische Anforderungen, für Schüler*innen interessante Themenbereiche und Lernspiele. Mehrere Befragte (4 Nennungen) merkten an, dass eine gute Beziehung zu der Lehrperson einen positiven Einfluss auf die Motivation der Schüler*innen hat und Lernende sich beispielsweise mehr Mühe geben, wenn sie ihre Lehrperson mögen. Von 2 Personen wurde angegeben, dass Lehrpersonen eine unterstützende Rolle in der Motivation tragen beziehungsweise ein begrenzter Einfluss besteht. Als Grenzen wurden das selbstständige Lernverhalten außerhalb der Schule (1 Nennung), der Lehrplan (1 Nennung) und die fehlende Motivation der Schüler*innen (1 Nennung) angeführt.

7. Haben Sie das Gefühl, dass Kultur (Musik, Filme, Magazine,..) und Sprecher*innen Community die Motivation der Schüler*innen beeinflussen? Woran bemerken Sie das?

Kategorisierung und Häufigkeit der Antworten:

- Eindeutiger Einfluss auf die Motivation: 7
- Positiver Einfluss durch Medieninhalte, besonders aktuelle Trends, auf die Kompetenz der Lernenden (Aussprache, kommunikative Fähigkeiten, Wortschatz, Hörverständnis): 3
- Einfluss nur auf einzelne Schüler*innen: 1
- Mögliche negative Einflüsse von bestimmten Medieninhalten wie Rap und TikTok: 1

Zusammenfassung:

Fast alle Lehrpersonen (7 Nennungen) beurteilten den Aspekt Kultur und Sprecher*innen Community als (teilweise sehr) wichtigen Motivationsfaktor. Darüber hinaus merkten 3 Lehrpersonen einen positiven Einfluss auf die Sprachkompetenz der Schüler*innen durch Medieninhalte und insbesondere aktuelle Trends auf sozialen Plattformen wie TikTok und Youtube an. Genannt wurden eine Verbesserung der Aussprache und kommunikativen Fähigkeiten, des Wortschatzes sowie Hörverständnisses. Eine Lehrperson vermerkte, dass ein Einfluss durch Kultur und Sprecher*innen Community lediglich bei einzelnen Schüler*innen bemerkbar sei, während die Mehrheit aufgrund ihrer eigenen Kultur und Umgebung „gut ohne Englisch auskommen“. Ein*e Proband*in nennt mögliche negative bzw. „ausufernde“ Einflüsse durch Rap und TikTok, welche allerdings nicht spezifiziert werden.

8. Denken Sie, dass soziale Medien (z.B. TikTok, Youtube, Twitch,..) einen Einfluss auf die Sprachlernmotivation haben? Woran bemerken Sie das?

Kategorisierung und Häufigkeit der Antworten:

- Sichtbarer Einfluss von sozialen Medien auf die Sprachlernmotivation: 5
- Einfluss nur auf einzelne Schüler*innen / eher weniger Einfluss: 2

- Positiver Einfluss auf die Kompetenz: 2
- Soziale Medien stellen den größten Motivationsfaktor dar: 1
- Mögliche negative Einflüsse durch bestimmte Medieninhalte auf TiktTok: 1

Zusammenfassung:

Die meisten Befragten (5 Nennungen) gaben an, einen Einfluss von sozialen Medien auf die Sprachlernmotivation der Schüler*innen zu bemerken, eine weitere Befragte sah diesen sogar als größte Lernmotivation. Zwei Personen stellten ebenfalls einen positiven Einfluss auf die Sprachkompetenz fest. Andere Lehrpersonen (2 Nennungen) beurteilten die sozialen Medien nicht als signifikanten Einfluss auf die Motivation oder sahen diesen nur bei vereinzelt Schüler*innen. Eine Person nennt, wie bei der vorhergehenden Frage, einen möglichen negativen Einfluss von sozialen Netzwerken auf Schüler*innen.

3.3.2.3 Zusammenfassung

Insgesamt sahen die Lehrkräfte die Motivation ihrer Schüler*innen im eher positiven Bereich. Die geschätzte Lernmotivation war mit $MW=3,4$ zwischen der 3. und 4. Stufe der Antwortskala angesiedelt. Auf die allgemeine Frage nach Lerngründen identifizierte die Mehrheit der Befragten die Kommunikation und soziale Interaktion, insbesondere in globalen Kontexten bzw. in sozialen Medien als Hauptmotivationsfaktor für Schüler*innen (7 Nennungen). Darauf folgte das Interesse an englischsprachiger Popkultur (3 Nennungen) sowie der Aspekt der (schulischen) Verpflichtungen (3 Nennungen). In Bezug auf die gewählten Motivationsdimensionen können demnach die häufigsten Antworten in *social media*, *cultural interest* und *instrumentality prevention* eingeordnet werden.

Die Lehrkräfte waren sich uneinig darüber, ob Schüler*innen eher aus intrinsischem Interesse oder aus Angst vor negativen Konsequenzen lernen. Einige Proband*innen vermuteten, dass die Angst vor schlechten Noten der Hauptantrieb sei (3 Nennungen), während andere betonten, dass viele Schüler*innen ein persönliches Interesse am Fach Englisch haben und Freude daran empfinden (3 Nennungen). Die restlichen 2 Lehrpersonen nannten eine Mischung der beiden Gründe.

Die Rolle des familiären Umfelds wurde von den meisten Lehrkräften (6 Nennungen) als entscheidender Einflussfaktor auf die Motivation der Schülerinnen und Schüler betrachtet. Besonders die Unterstützung und Ermutigung durch die Familie sowie die Vorbildwirkung der Eltern wurden dabei als ausschlaggebend angesehen. Auch der Freundeskreis wurde als wichtiger Einflussfaktor auf die Motivation zum Sprachenlernen gesehen, vor allem wenn dieser mehrsprachig ist und Englisch in ihrer Kommunikation untereinander eine Rolle spielt (8 Nennungen).

Alle Befragten gaben an, dass ihre eigene Rolle als Lehrperson zumindest in einem gewissen Ausmaß einen Einfluss auf die Lernmotivation der Schüler*innen ausübt. Dabei wurden besonders die Bedeutung von Lehrstrategien und Unterrichtsgestaltung (5 Nennungen) und der Beziehung zu den Lernenden (4 Nennungen) betont. Allerdings wurden auch Grenzen im Einfluss auf die Motivation aufgezeigt, wie beispielsweise das Lernverhalten außerhalb der Schule oder Einschränkungen durch den Lehrplan.

Zuletzt identifizierten die Lehrpersonen das kulturelle Interesse und die Verwendung von sozialen Medien als entscheidende Motivationsfaktoren. Besonders die Nutzung von Plattformen wie TikTok und YouTube wurde - bereits vor der Fragestellung zu sozialen Medien - erwähnt. Eine Lehrkraft erwähnte eventuelle negative Auswirkungen dieser Plattformen, während andere Proband*innen durch die Nutzung sogar eine Verbesserung in der Kompetenz der Schüler*innen bemerkten (3 Nennungen).

4 Diskussion

Nachdem nun die gewonnenen Daten der Studie präsentiert wurden, gilt es letztendlich die Ergebnisse zu interpretieren und in Zusammenhang mit dem bisherigen Forschungsstand zu setzen. Um die Diskussion übersichtlicher zu gestalten, wurde das Kapitel in mehrere Unterkapitel geteilt. Im Zuge dieser werden ebenfalls die Forschungsfragen und Hypothesen diskutiert. Es werden zunächst die Ergebnisse des Schüler*innen Fragebogens im Hinblick auf die Motivationsdimensionen, die Unterschiede zwischen verschiedenen Altersgruppen sowie Korrelationen der

Dimensionen diskutiert. Danach werden die Ergebnisse des Lehrer*innen Fragebogens betrachtet und abschließend die Perspektiven der Lernenden und Lehrenden verglichen.

4.1 Motivationsdimensionen und altersbezogene Unterschiede

Die Schüler*innen der teilnehmenden Schule zeigen insgesamt eine leicht positive allgemeine Motivationshaltung bzw. Lernbereitschaft. Die Werte der Items in der Dimension *criterion measures* befinden sich mit einem Durchschnitt von $MW=3,4$ zwischen der 3. (=neutral) und 4. (=stimme eher zu) Antwortstufe. Wird nun ein Blick auf die Studie von Dörnyei et al. (2006) geworfen, bei welcher die Schüler*innen im Jahr 2004 für die Kategorie „beabsichtigter Lernaufwand“ eine durchschnittliche Motivation von $MW=4,21$ zeigten, erscheinen die Werte in der vorliegenden Studie eher niedrig. Bei der Suche nach einer Erklärung für diesen Unterschied fällt ein Aspekt besonders ins Auge: Die Studie von Dörnyei et al. zeigt im Zeitraum von 1993 bis 2004 eine Abnahme der Sprachlernmotivation in fast allen untersuchten Sprachen (Deutsch, Französisch, Italienisch, Russisch) mit der einzigen Ausnahme von Englisch, welches in etwa gleichbleibende Motivationswerte hatte (vgl. Dörnyei et al. 2006: 51-54). Dörnyei & Csizer (2002: 437-438) teilen aufgrund dieser Ergebnisse die untersuchten Sprachen in zwei Gruppen: „Weltsprachen“ und „andere Fremdsprachen“. Sie vermerken, dass die Abnahme an Interesse nur die letztere Gruppe betrifft und Weltsprachen weiterhin beliebt bleiben. Dazu ziehen sie den Schluss, dass ungarische Lerner*innen lediglich Englisch als Weltsprache sehen. Wird nun die Situation der österreichischen Schüler*innen betrachtet, so könnte man spekulieren, dass die multikulturelle und vielsprachige Umgebung der Lernenden eine Rolle spielt. Mit Stand 2023 verwenden 34% der Schüler*innen an Wiener Mittelschulen neben Deutsch ebenfalls eine weitere Sprache im Alltag (vgl. Expertenrat für Integration 2023: 22), wodurch es zu einem verstärkten Kontakt mit anderen Sprachen und Kulturen kommt. Es könnte vermutet werden, dass sich aus diesem Grund die Bedeutung von Englisch als Weltsprache für die Lernenden relativiert und möglicherweise weniger im Vordergrund steht als es in Ungarn 2004 der Fall war. Für einige der österreichischen Schüler*innen ist zudem Deutsch bereits eine Zweitsprache,

die erworben wurde oder aktuell noch erworben wird und stellt eventuell eine Priorität dar, die das Erlernen von Englisch als Fremdsprache weniger bedeutsam macht. Hinzu kommt, dass die Untersuchung von Dörnyei et al. (2006) und die vorliegende Studie 19 Jahre trennen, die viel Platz für Entwicklungen diverser Aspekte der Sprachlernmotivation für Englisch lassen. Zudem zeigt ein Vergleich mit Taguchi et al. (2009) - sofern beachtet wird, dass hier eine 6-stufige Likert-Skala benutzt wurde –eher vergleichbare Motivationswerte in China (MW=4,38), Japan (MW=3,62) und im Iran (MW=4,69).

Hinsichtlich der allgemeinen Lernbereitschaft (*criterion measures*) kann außerdem eine Abnahme der Motivation mit zunehmendem Alter festgestellt werden, was mit den Erkenntnissen diverser Studien (z.B. MacIntyre et al. 2002, Ghenghesh 2010, Kiany et al. 2013) übereinstimmt. Noch deutlicher wird die Entwicklung bei der Einteilung in Altersgruppen, die eine signifikant höhere Motivation in der Kategorie „10 bis 12 Jahre“ im Vergleich zu den beiden anderen Gruppen zeigt. Die Hypothesen *H1.1* und *H1.2*, dass die Motivation mit zunehmendem Alter abnimmt und unter den 10 bis 12-Jährigen am höchsten ist, können somit bestätigt werden. Diese Ergebnisse sind nicht überraschend und werden in der vorhandenen Literatur verschieden begründet. Zumal wird eine allgemeine Abnahme der Motivation mit Beginn der Pubertät erwartet, die nicht nur das Sprachenlernen sondern alle Schulfächer betrifft. Neben den Auswirkungen der Pubertät wird beispielsweise das vermehrte Erleben von negativem Feedback genannt sowie die kognitive Entwicklung der Jugendlichen, die zu einer neu konzipierten und kritischeren Selbstwahrnehmung der eigenen Fähigkeiten führt (vgl. Sigelman & Rider 2009: 298). Gardner & Smythe (1975 zit. n. MacIntyre et al. 2002: 558) vermuten außerdem im Fall von Französischlernenden einen hohen Enthusiasmus zu Beginn des Lernprozesses, der dann mit den Jahren und der Annäherung an das ideale Selbst beziehungsweise dem Erreichen der gewünschten Kompetenz abnimmt. Für die österreichischen Schüler*innen der vorliegenden Studie ist der Beginn der Mittelschule zwar nicht der erste Kontakt mit dem Englischlernen, ab diesem Zeitpunkt wird aber der Englisch Unterricht und die Beschäftigung mit der Sprache deutlich intensiver und nimmt dadurch eine neue Form an. Es könnte also vermutet werden, dass auch für die Proband*innen dieser Studie der Neubeginn an der Mittelschule zu einer überdurchschnittlich hohen Motivation im Vergleich zu anderen Schulstufen führt. Diese Annahme wird auch von den Werten der

Dimension *attitudes to learning English* unterstützt, die unter der jüngsten Gruppe (MW=3,9) im Vergleich zu den anderen Schüler*innen (MW=3,2 und MW=3,4) deutlich höher sind.

Im Hinblick auf die übrigen Motivationsdimensionen wurden die Hypothesen *H2.1* und *H2.2* aufgestellt, dass *social media*, *cultural interest* und *teacher influence* von besonderer Bedeutung für die Schüler*innen sind, wobei die verschiedenen Altersgruppen unterschiedliche Dimensionen am höchsten bewerten. *Cultural interest* (MW=4,0) und *social media* (MW=3,9) nehmen wie erwartet mit deutlichem Abstand die wichtigsten Rollen unter den Dimensionen ein. Die Proband*innen zeigen ein starkes Interesse an kulturellen und mit sozialen Medien verbundenen Aspekten der L2. Entgegen den Erwartungen zeigt sich jedoch, dass auch die Dimension *instrumentality prevention* (MW=3,9) zu den am höchsten bewerteten gehört, während *teacher influence* (MW=3,5) sich zwar im positiven Skalenbereich befindet, jedoch im Vergleich eher durchschnittlich bewertet wird. Durch diese Ergebnisse wird ersichtlich, dass die Schüler*innen großen Wert auf die Vermeidung negativer Konsequenzen legen. Besonders das Item „Englisch lernen ist wichtig für mich, weil ich das Schuljahr bestehen möchte“ erhielt mit MW=4,1 eine sehr hohe Zustimmung und war von höherer Bedeutung als die Angst vor schlechten Noten (MW=3,7). Die Hypothese *H2.1* („Schüler*innen bewerten insgesamt die Dimensionen *social media*, *cultural interest* und *teacher influence* besonders positiv“) konnte demnach nur teilweise bestätigt werden. Werden nun die Dimensionen mit den höchsten Bewertungen in den verschiedenen Altersgruppen betrachtet, so können tatsächlich Unterschiede festgestellt werden. Während die 10 bis 12-Jährigen in *instrumentality prevention* die höchsten Werte zeigten, wurde von den 13 und 14-Jährigen *cultural interest* bevorzugt. Die 15+ Jährigen bewerteten *cultural interest* und *social media* am höchsten. Die Ergebnisse entsprechen den Erwartungen, dass verschiedene Motivationsaspekte abhängig vom Alter unterschiedliche Rollen spielen (z.B. MacIntyre et al. 2002). Die Hypothese *H2.2* konnte demnach bestätigt werden.

Insgesamt fallen zahlreiche altersbezogene Unterschiede in den Dimensionen und Items auf. Die einzige Dimension, die sich in allen Altersgruppen gleichmäßig gestaltet, ist das *ought-to self*, welches mit Abstand die niedrigsten Werte erhielt (MW=2,6). Dies könnte darauf hinweisen, dass externe Erwartungen bezüglich ihrer Sprachkenntnisse keine

bedeutende Rolle für die Schüler*innen spielen. Diese Annahme stimmt mit den Ergebnissen der Studie von Dörnyei et al. (2006) überein, in welcher die ungarischen Schüler*innen ebenfalls niedrige Werte bezüglich des *ought-to self* zeigten. Die Forschenden vermuteten allerdings, dass dieses Ergebnis für andere Kulturen nicht gültig wäre. Vor allem in asiatischen und arabischen Kontexten wurde aufgrund der wichtigen Bedeutung von familiären Einflüssen bzw. Erwartungen eine zentralere Rolle des *ought-to self* erwartet (vgl. Dörnyei et al. 2006: 92-93). Diese Vermutung konnte auch in einigen Studien bestätigt werden (vgl. Ghenghesh 2005, Kyriacou & Benmansour 1997, Yasmin 2005). Im Fall der vorliegenden Studie zu österreichischen Schulkindern war ein Item besonders ausschlaggebend für die niedrigen Werte der Dimension: Die Zustimmung zu der Aussage „Ich lerne für Englisch, weil meine Freund/innen es cool finden“ liegt gerade einmal bei MW=1,7. Interessant ist, dass die Zustimmung unter den 10 bis 12-Jährigen deutlich höher ist (MW=3,4) als bei den anderen Altersgruppen. Dies zeigt, dass die jüngeren Schüler*innen offenbar einen höheren Wert auf die Akzeptanz durch Gleichaltrige legen und ein Image als „cool“ teilweise auch einen Grund zum Lernen darstellt.

Im Gegensatz zum *ought-to self* weisen mehrere andere Dimensionen deutliche Unterschiede in den Altersgruppen auf. So sind die Werte der Gruppen beispielsweise in *social media*, wenn auch alle verhältnismäßig hoch, recht verschieden ausgeprägt. Die 15+ Jährigen (MW=4,3) zeigen das höchste Interesse, gefolgt von den 10 bis 12-Jährigen (MW=4,0) und schließlich den 13 und 14-Jährigen (MW=3,6). Die niedrigen Werte der 13 und 14-Jährigen mögen vielleicht unerwartet sein, da man davon ausgehen könnte, dass soziale Medien mit steigendem Alter unter Jugendlichen eine wichtigere Rolle spielen könnten – besonders, wenn das eigentliche Mindestalter von 12 oder 13 Jahren auf Plattformen wie Instagram oder Tiktok bedacht wird. Allerdings sind die Ergebnisse nach einem Blick auf die übrigen Dimensionen nicht mehr überraschend. Die Gruppe der 13 und 14-Jährigen zeigt nicht nur bei den *criterion measures*, sondern konsistent bei fast allen Dimensionen die niedrigsten Zustimmungswerte (mit den Ausnahmen *family influence* und *ought-to self*, die ungefähr mit den Werten der 15+ Jährigen übereinstimmen). Dies signalisiert eine allgemeine Abnahme der schulbezogenen Interessen, wie es Entwicklungspsycholog*innen erwarten (vgl. Sigelman & Rider 2009:

298). Diese Abnahme scheint in der vorliegenden Studie besonders im Alter von 13-14 Jahren stattzufinden, wobei die Schüler*innen im Alter von 15 oder älter wieder ein allgemein höheres Interesse an den Dimensionen zeigen, während die *criterion measures* unverändert bleiben. Es kann der Schluss gezogen werden, dass 13 bis 14-Jährige und die 15+ Jährigen ungefähr die gleiche Lernbereitschaft aufweisen, allerdings die ältesten Schüler*innen einen höheren Wert auf die übrigen Dimensionen legen. Im Alter von 13 bis 14 zeigt sich hingegen ein „all time low“ im Hinblick auf das Lerninteresse. Große Unterschiede in der Zustimmung finden sich auch in *instrumentality promotion*, den die jüngste (MW=3,9) und älteste (MW=3,8) Gruppe deutlich höher bewertet als die 13 und 14-Jährigen (MW=3,3). Während die allgemein höhere Motivation der 10 bis 12-Jährigen bereits diskutiert wurde, könnte ein Grund für die hohe Zustimmung der 15+ Jährigen sein, dass diese kurz vor dem Ende ihrer Mittelschulzeit und näher am Einstieg in das Berufsleben oder dem Übergang in höhere Schulen stehen. Dies könnte zu einer verstärkten Visualisierung von zukünftigen Zielen wie einem hohen Gehalt oder einer Auswanderung führen. Diese Annahme wird auch durch die Items des *ideal self* (Ich denke, dass ich in meinem zukünftigen Beruf Englisch sprechen werde./ Ich kann mir vorstellen, später im Ausland zu leben und dort Englisch zu sprechen.) unterstützt, bei denen die älteste Gruppe die höchsten Werte aufweist.

4.2 Korrelationen der Dimensionen

Bezüglich der Zusammenhänge der einzelnen Dimensionen wurden vier Hypothesen aufgestellt. Es wurde zunächst ein höherer Einfluss des *ideal self* auf die *criterion measures* als durch das *ought-to self* erwartet. Diese Annahme, *H3.1*, kann bestätigt werden und stimmt mit Csizer & Dörnyei (2005: 29-30) Aussage überein, dass Aspekte des *ideal self* nachhaltiger und effektiver für die Motivation sind als Anreize des *ought-to self*, die eher zu einer kurzfristigen Beschäftigung mit der Zielsprache führen.

Die zweite Hypothese *H3.2* ging davon aus, dass *instrumentality-promotion* einen höheren Zusammenhang mit dem *ideal self* hat als *instrumentality-prevention*, da sich *promotion* durch den Wunsch nach Erfolg eher in das ideale Selbst integrieren sollte als

die Erfüllung von Pflichten. Auch diese Annahme wurde bestätigt und stimmt mit den Ergebnissen bisheriger Studien (vgl. Taguchi et al. 2009: 78) überein.

H3.3 ging gegenteilig davon aus, dass das *ought-to self* eine höhere Korrelation mit *instrumentality prevention* als mit *instrumentality promotion* aufweist. Überraschenderweise ist dies allerdings nicht der Fall und der Zusammenhang von *ought-to self* und *instrumentality promotion* zeigt sich als stärker. Obwohl dies gegen die allgemeinen Erwartungen spricht, konnte dieses Muster bereits einmal in der Studie von Taguchi et al. (2009) gefunden werden, wo chinesische und iranische Lerner*innen unerwartet hohe Korrelationen des *ought-to self* und *instrumentality promotion* zeigten. Die Forschenden erklärten diesen Zusammenhang durch spezifische kulturelle und soziökonomische Faktoren. In der chinesischen Gesellschaft wird laut ihnen ein hoher Wert auf Pietät gegenüber den Eltern und Erwartungen der Familie gelegt, weshalb der Wunsch nach einer guten Ausbildung und gut bezahlenden Jobs vor allem durch ein Verantwortungsgefühl gegenüber der Familie getrieben wird. Zudem wird der Bildungsweg zumeist von den Eltern finanziert und diese treffen daher oft auch die Wahl des Studiums, welches von ihren Kindern unabhängig von deren Interesse akzeptiert wird. Ein ähnliches Verhältnis besteht im Iran, wo zudem Englisch als L2 eine besondere Bedeutung für die Karrierechancen junger Leute hat (vgl. Taguchi et al. 2009: 80-81). Wird nun die Situation der österreichischen Schüler*innen herangezogen, so könnten ähnliche Muster gefunden werden. Die Proband*innen gaben auf das Item „Ich möchte gut in Englisch sein, um meine Familie stolz zu machen“ (*family influence*) eine Zustimmung von MW=3,6, wodurch ersichtlich wird, dass sie bezüglich ihrer L2 Leistung eine gewisse familiäre Verpflichtung verspüren. Ein weiteres Item in der Dimension *ought-to self* („Wenn ich nicht Englisch lerne, ist das schlecht für meine Zukunft“) verdeutlicht, dass Englisch als notwendig für zukünftigen Erfolg gesehen wird (MW=3,5) und anhand des *instrumentality promotion* Items „Englisch zu lernen ist wichtig für mich, weil ich später dadurch einen besseren Job finden und mehr Geld verdienen kann“ (MW=3,8) wird dies erneut ersichtlich. Obwohl also die kulturellen und sozialen Rahmenbedingungen andere sind, scheint hier ein ähnliches Muster vorhanden zu sein.

Zuletzt wurde eine hohe Korrelation von *cultural interest* und *social media* erwartet (H3.4). Diese Hypothese konnte bestätigt werden ($r=.568$) und zeigt, dass kulturelles Interesse

und Aspekte sozialer Medien Hand in Hand gehen. Dies mag vor allem der Fall sein, da soziale Plattformen eine Möglichkeit für den Konsum kultureller Produkte bieten und ein Eintauchen in die Zielkultur sowie besseres Verständnis dieser erlauben (vgl. Lee & Lee 2020: 827).

Interessant für die praktische Unterrichtsgestaltung sind auch die Korrelationen mit den *criterion measures*. Der höchste Zusammenhang besteht hier zu *attitudes to learning English*, was nicht überraschend ist, da eine positive Einstellung zumeist in direkter Verbindung mit der Lernbereitschaft steht (z.B. Taguchi et al. 2009: 87). Im Fall der vorliegenden Studie umfasst die Dimension *attitudes to learning English* das allgemeine Interesse am Englischlernen und die Freude am Unterricht, wobei vor allem der erste Aspekt hoch bewertet wurde (MW=3,6). Auch das *ideal self*, *attitudes to the L2 community*, *cultural interest*, *instrumentality promotion* und *family influence* haben mittlere bis hohe Zusammenhänge mit den *criterion measures*. Dagegen erweisen sich *instrumentality prevention*, *ought-to self*, *teacher influence* und *social media* als geringe Einflüsse auf die Lernbereitschaft. Während der niedrige Zusammenhang mit *instrumentality prevention* und *ought-to self* zu erwarten war, sind die Ergebnisse vom Einfluss durch Lehrpersonen und Social Media überraschender. Obwohl *social media* als Dimension sehr hoch und *teacher influence* ebenso im höheren Bereich bewertet wurde, zeigen sie keinen relevanten Einfluss auf die allgemeine Lernmotivation. Bezüglich sozialer Medien kann davon ausgegangen werden, dass diese von den Jugendlichen eher als Unterhaltungsmöglichkeit und Freizeitbeschäftigung gesehen werden und, obwohl Englisch als notwendig für den Konsum diverser Inhalte auf sozialen Medien erachtet wird, diese nicht bewusst als Lernstrategie genutzt werden. Diese Annahme steht beispielsweise einer Studie von Al Arif (2019) gegenüber, in der indonesische Student*innen nach eigenen Angaben soziale Plattformen bewusst zum Erlernen von Englisch verwendeten (vgl. Al Arif 2019: 230-231). Dies könnte darauf hindeuten, dass Lernende mit steigendem Alter soziale Medien eher als Lernmittel wahrnehmen und zunehmend neben der Unterhaltungsfunktion eine Chance für ihren Lernprozess sehen. Allerdings schließt die niedrige Korrelation nicht aus, dass Schüler*innen (unbewusst) ihre Sprachkompetenz durch die Nutzung von Social Media verbessern. Positive Auswirkungen auf die Kompetenz in verschiedenen Bereichen konnten in zahlreichen

bestehenden Studien gezeigt werden (z.B. Mayoral, Tello & Gonzalez 2010, Mustafa 2018, Shih 2011). Im Hinblick auf den Einfluss durch Lehrpersonen kann zwar Zustimmung in der Dimension festgestellt werden, vor allem zum Wunsch von der Lehrperson als kompetent gesehen zu werden, allerdings wirkt sich die Dimension nicht nur gering auf die *criterion measures* aus. Dies steht wiederum im Einklang mit Hardré & Sullivan (2008), in deren Untersuchung die Lehrpersonen ihre eigene Rolle in der Lernmotivation der Schüler*innen als weniger wichtig beurteilten als die grundsätzliche Einstellung dieser zum Lernen (vgl. Hardré & Sullivan 2008: 2071).

4.3 Ergebnisse des Lehrer*innen Fragebogens

Das Ziel der ersten Forschungsfrage im Fragenblock zu der Lehrpersonen Perspektive war es, den ersten Eindruck der Lehrer*innen von Motivationsfaktoren der Schüler*innen festzuhalten. Eine Analyse der Antworten zeigt, dass die Lehrenden vor allem (online) Kommunikation, insbesondere auf sozialen Medien bzw. „weltweit“ (7 Nennungen), Interesse an Popkultur in Originalversion (3 Nennungen) und schulische Verpflichtungen (3 Nennungen) nannten. Darauf folgten ein allgemeines Interesse am Lernen (2 Nennungen), Notwendigkeit für zukünftigen Erfolg (2 Nennungen) und Wunsch nach guten Noten (1 Nennung). Da die am häufigsten genannten Motive sich in *social media*, *cultural interest* und *instrumentality prevention* (schulische Verpflichtungen) einordnen lassen, kann *H4* bestätigt werden und unterstützt die Annahme, dass Lehrpersonen grundsätzlich über eine gute Einschätzung des Motivationsverhaltens ihrer Schüler*innen verfügen. Diese beruht auf einigen Studien, die bereits zeigten, dass Lehrpersonen beispielsweise das Motivationsverhalten, die Leistung und Selbstkonzepte der Lehrenden akkurat einschätzen können (vgl. Ehrman & Dörnyei 1998, Hardré & Sullivan 2008, Ushioda 2013).

Dieses Muster zog sich auch in die nächste Fragestellung zur Einschätzung der Lernbereitschaft der Schüler*innen. Die Lehrpersonen schätzten die allgemeine Motivation der Lernenden mit $MW=3,4$ ein, was genau den Angaben der Schüler*innen in der Dimension *criterion measures* entspricht. Die Hypothese *H5* konnte damit ebenfalls

bestätigt werden. Interessant ist, dass die Lehrenden sich nicht vollkommen einig in der Einschätzung waren. Die Hälfte der Proband*innen benotete die Motivation der Schüler*innen auf der 5-stufigen Likert-Skala mit „4“, während drei Proband*innen „3“ und eine Lehrperson „2“ wählte. Da die Lehrpersonen nicht immer die gleichen Jahrgänge unterrichten, sondern je nach Schuljahr verschiedenen Klassen zugeteilt werden, lassen die Unterschiede sich nicht durch die verschiedenen Motivationsausprägungen der Altersgruppen unter den Schüler*innen erklären. Mögliche Ursachen könnten also beispielsweise individuelle Unterschiede bezüglich persönlichen Sichtweisen, Überzeugungen und Wahrnehmungen, Beziehungen und Kommunikation zu den Lernenden oder Lehrstil sein. Angemerkt muss aber auch werden, dass die Frage und Antwortskala (1=gar nicht motiviert, 5=sehr motiviert) zur Motivation eher offen und nicht allzu spezifisch formuliert war, was einen konkreten Vergleich erschweren kann.

Die meisten Proband*innen sehen ihre eigene Rolle als Lehrperson als (teils wichtigen) Einfluss auf die Lernmotivation der Schüler*innen. Vor allem wird dieser Einfluss durch die Unterrichtsgestaltung und Lehrstrategien gesehen, genauer wurden interaktive Methoden, realistische Anforderungen, für Schüler*innen interessante Themenbereiche und Lernspiele als Methoden für eine verbesserte Motivation genannt. Ebenso die Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden wird von der Hälfte der Befragten als wichtig erachtet. Allerdings ziehen einige Lehrende auch Grenzen in der Beeinflussung der Sprachlernmotivation, darunter der Einfluss auf das Lernverhalten außerhalb des Unterrichts oder die Vorgaben durch den Lehrplan.

4.4 Gegenüberstellung der Lehrenden und Lernenden Perspektive

Wie bereits im Verlauf der Diskussion besprochen, decken sich die Perspektiven der Lehrpersonen und der Schüler*innen bezüglich der wichtigsten Motivationsfaktoren und der Motivationsausprägung von den Lernenden weitgehend und die Hypothese *H6* kann bestätigt werden. Zusätzlich kann auch ein Blick auf die übrigen in der Lehrpersonen

Befragung inkludierten Dimensionen geworfen und die Antworten mit der Sicht der Schüler*innen verglichen werden.

Die Meinungen der Befragten dazu, ob Schüler*innen eher aufgrund der Vermeidung negativer Konsequenzen oder aus intrinsischen/integrativen Gründen lernen, unterscheiden sich stark. Drei Lehrpersonen nannten negative Konsequenzen als Hauptmotivator, drei weitere sahen intrinsische Faktoren wie Interesse und Spaß am Lernen als prominenter und zwei Proband*innen nannten eine Mischung der beiden. Diese Uneinigkeit ist interessant, da die Schüler*innen deutlich höhere Werte in der Dimension *ideal self* sowie eine höhere Korrelation von dieser und den *criterion measures* aufwiesen als in der Dimension *ought-to self*. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass intrinsische Faktoren eine zentrale Rolle in der Motivation der Schüler*innen spielen und diese nachhaltig den betriebenen Lernaufwand beeinflussen. Im Gegensatz dazu sind nahezu alle Lehrenden sich einig, dass die familiäre Umgebung und kulturelle Aspekte Einflüsse auf die Sprachlernmotivation üben, was in der Schüler*innen Befragung bestätigt wurde. Insgesamt scheinen die Lehrpersonen einen guten Einblick in das Motivationsverhalten der Schüler*innen zu haben, wobei sie allerdings deren persönliches Interesse und das Ausmaß der intrinsischen Lernmotivation teilweise unterschätzen.

5 Conclusio

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, einen Einblick in die Sprachlernmotivation der Schüler*innen einer österreichischen Mittelschule und die Perspektive ihrer Lehrpersonen zu geben. Es wurde dafür die Motivation 198 Lernender in 11 Dimensionen nach dem *L2 Motivational Self System* und der Blickwinkel der Lehrenden in einem offenen Fragebogen erhoben.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Schüler*innen insgesamt eine eher positive Motivationsausprägung zeigten, die sich in den verschiedenen Altersgruppen voneinander unterschied. Die 10 bis 12-Jährigen wiesen die höchste Lernbereitschaft und die positivste Einstellung zum Lernen auf und die Werte nahmen mit zunehmendem Alter ab, wobei nur der Unterschied zwischen den 10 bis 12-Jährigen und den anderen beiden Gruppen signifikant war. Die niedrigsten Werte der einzelnen Motivationsdimensionen konnten in der Gruppe der 13 und 14-Jährigen gefunden werden, was auf ein Tief des allgemeinen Interesses an verschiedenen Aspekten des Englischlernens hindeutet, das bei den 15+ Jährigen wieder an Bedeutung gewann.

Die insgesamt bedeutendsten Dimensionen waren *cultural interest*, *social media* und *instrumentality prevention*. Das *ideal self* der Schüler*innen war deutlich stärker ausgeprägt und zeigte einen höheren Zusammenhang mit den *criterion measures* als das *ought-to self*. Diese Erkenntnis stimmt mit ähnlichen Studien im europäischen Kontext (z.B. Dörnyei et al. 2006) überein, welche eine schwache Ausprägung des *ought-to self* zeigten und annahmen, dass aus dem *ideal self* gewonnene Motivation wirksamer und nachhaltiger ist. Neben dem idealen Selbstbild wiesen in der vorliegenden Studie vor allem die Einstellung zum Englischlernen und zur L2 Sprachgemeinschaft einen hohen Zusammenhang mit der allgemeinen Motivation/Lernbereitschaft auf.

Die Perspektive der Lehrpersonen deckte sich bezüglich der Ausprägung der Lernbereitschaft und der wichtigsten Motivationsdimensionen weitgehend mit den Angaben der Schüler*innen. Die Proband*innen beurteilten ihre Rolle als Lehrperson als relevant für die Sprachlernmotivation der Lernenden, betonten aber auch Grenzen in ihrem Einfluss.

Anzumerken ist, dass diese Studie keine allgemeine Gültigkeit für die Sprachlernmotivation von Schüler*innen geben kann und soll. Es wurde in der Arbeit gezeigt, dass Motivation abhängig von diversen Faktoren ist und sich nicht nur aufgrund individueller Unterschiede, sondern auch beispielsweise in verschiedenen kulturellen Kontexten unterscheidet. Es könnte für weiterführende Forschungsarbeiten interessant sein, das Motivationsverhalten an anderen Schultypen zu untersuchen oder erwachsenen Lerner*innen gegenüberzustellen. Auch kann durch das Design der vorliegenden Arbeit kein tieferer Einblick oder Erklärungen für bestimmte Ergebnisse wie die Motivationsabnahme im Alter aus der Sicht der Schüler*innen gegeben werden. Diese könnten in der Zukunft eventuell in der Form von Interviews erhoben werden.

Insgesamt können die vorliegenden Ergebnisse allerdings einen Einblick in die allgemeine Motivationsausprägung, die Relevanz der Dimensionen und deren Korrelationen miteinander und der Lernbereitschaft der Zielgruppe liefern. Eventuell können die Implikationen und ein besseres Verständnis der Motivation von Mittelschüler*innen auch hilfreich für den Bildungsbereich sein und eine positive Beeinflussung erleichtern.

6 Literaturverzeichnis

- Ahrenholz, Bernt. 2014. Erstsprache -Zweitsprache -Fremdsprache. In Ingelore Bernt Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache. 3. korrigierte Auflage*, 3–16. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Al-Shehri, Abdullah S. 2009. 8. Motivation and vision: The relation between the ideal L2 self, imagination and visual style. In Zoltán Dörnyei & Ema Ushioda (Hrsg.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, 164–171. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Anderman, Eric M. & Lynley H. Anderman. 2020. *Classroom motivation: Linking research to teacher practice*. Third edition. | New York, NY : Routledge, 2021.: Routledge.
- Atkinson, J. W. 1957. Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological review* 64, Part 1(6). 359–372.
- Bausch, Karl-Richard, Eva Burwitz-Melzer, Hans-Jürgen Krumm, Grit Mehlhorn & Claudia Riemer. 2016. *Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage*. (Ed.) Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer & Hans-Jürgen Krumm. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Blanz, Mathias. 2015. *Forschungsmethoden und Statistik für die Soziale Arbeit: Grundlagen und Anwendungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Busch, Brigitta. 2021. *Mehrsprachigkeit*. Stuttgart, Deutschland: utb GmbH.
- Cabrera, Lino. 2018. Impact of Social Media in English Language Learning: Utilizing S. *Impact of Social Media in English Language Learning: Utilizing S.W.O.T Analysis. Basic Education Research Fund (BERF)* 1–26.
- Clément, Richard & Susan Baker. 2001. Measuring Social Aspects of L2 Acquisition and Use: Social Characteristics and Administration (Technical Report). *Ottawa: School of Psychology*.
- Crookes, Graham & Richard W. Schmidt. 1991. Motivation: Reopening the research agenda. *Language learning* 41(4). 469–512.
- Csizér, Kata & Zoltan Dörnyei. 2005. Language learners' motivational profiles and their motivated learning behaviour. *Language Learning* 55(4).
- DeCharms, Richard. 1979. *Motivation in der Klasse*. Moderne Verlags-GmbH.
- Deci, Edward L. & Richard M. Ryan. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. 1985. edn. New York, NY, USA: Springer.

- Deci, Edward L. & Richard M. Ryan. 1993. Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Beltz : Weinheim ; Basel.
- Devellis, Robert F. 2016. *Scale Development: Theory and Applications*. Sage Publications.
- Dickinson, Leslie. 1995. Autonomy and motivation a literature review. *System (Autonomy, Self-Direction and Self Access in Language Teaching and Learning: The History of an Idea)* 165–174.
- Dörnyei, Zoltan. 1994. Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal* 78(3). 273–284.
- Dörnyei, Zoltán. 1998. *Motivation in second and foreign language learning. Language Teaching*. Bd. 31. Cambridge University Press.
- Dörnyei, Zoltan. 2001. *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Longman.
- Dörnyei, Zoltan. 2005. *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Taylor & Francis Group.
- Dörnyei, Zoltán. 2009. 2. The L2 motivational self system. In Zoltán Dörnyei & Ema Ushioda (Hrsg.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, 9–42. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Zoltán & Kata Csizér. 1998. Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research - LANG TEACH RES.* 2. 203–229.
- Dörnyei, Zoltan & Kata Csizer. 2002. Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied linguistics* 23(4). 421–462.
- Dörnyei, Zoltán, Kata Csizér & Nóra Németh. 2006. *Motivation, Language Attitudes and Globalisation : A Hungarian Perspective* /. Blue Ridge Summit, PA: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Zoltan & Jean-Marc Dewaele. 2022. *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*.
- Dörnyei, Zoltán & Ottó István. 1998. Motivation in action: A process model of L2 motivation. In *Working Papers in Applied Linguistics, Vol. 4*. Thames Valley University.
- Dörnyei, Zoltan & Stephen Ryan. 2015. *The psychology of the language learner revisited*. London, England: Routledge.

- Dörnyei, Zoltan & Tatsuya Taguchi. 2010. *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration and Processing*. New York: Routledge.
- Dörnyei, Zoltán & Ema Ushioda. 2021. *Teaching and researching motivation*. 3. edn. London, England: Routledge.
- Ehrman, Miriam E. & Zoltan Dörnyei. 1998. *Interpersonal Dynamics in Second Language Education: The Visible and Invisible Classroom*. Sage Publications.
- Expertenrat für Integration. 2023. Integrationsbericht 2023. *Bundeskanzleramt.gv.at*. <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/agenda/integration/integrationsbericht.html>. (19 April, 2024).
- Fadda Hind, Al. 2020. Determining How Social Media Affects Learning English: An Investigation of Mobile Applications Instagram and Snap Chat in TESOL Classroom. *Arab World English Journal* 11(1). 3–11.
- Field, Andy. 2013. *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. 4. edn. London, England: SAGE Publications.
- Gardner, Robert C. 1985. *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, Robert C. & Wallace E. Lambert. 1959. Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie* 13(4). 266–272.
- Gardner, Robert C. & Peter D. MacIntyre. 1993. A student's contributions to second-language learning. Part II: Affective variables. *Part II: Affective variables. Language Teaching* 26(1). 1–11.
- Gardner, Robert C. & Paul F. Tremblay. 1994a. On Motivation, Research Agendas, and Theoretical Frameworks. *The Modern Language Journal* 78(3). 359–368.
- Gardner, Robert C. & Paul F. Tremblay. 1994b. On Motivation: Measurement and Conceptual Considerations. *The Modern Language Journal* 78(4). 524–527.
- Ghenghesh, Pauline. 2005. *The Motivation of Learners of English and Arabic at an International School in Tripoli, Libya. Unpublished PhD dissertation*. Nottingham.
- Ghenghesh, Pauline. 2010. The Motivation of L2 Learners: Does it decrease with age? *English language teaching* 3(1).
- Gillham, Bill. 2008. *Developing a Questionnaire (2nd ed.)*. London: Continuum.
- Grießhaber, Wilhelm. 1995. Sprachlehrforschung - eine besondere deutsche Disziplin im internationalen Rahmen. *Tertium comparationis* (1). 123–138.

- Gritsch, Simone. 2012. Die Likert-Skala – Meinungen abbilden. *ergopraxis* 5(01). 16–17.
- Han, Jiying & Hongbiao Yin. 2016. Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent education* 3(1).
- Hardré, Patricia L. & David W. Sullivan. 2008. Teacher perceptions and individual differences: How they influence rural teachers' motivating strategies. *Teaching and teacher education* 24(8). 2059–2075.
- Heckhausen, Heinz & Julius Kuhl. 1985. *From wishes to action: The dead ends and short cuts on the long way to action*. (Ed.) M. Frese & J. Sabini. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Howell, David C. 2016. *Statistical Methods for Psychology*. Cengage Learning.
- Hull, Clark L. 1943. *Principles of behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Kaplan, Andreas M. & Michael Haenlein. 2010a. Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media. *Business horizons* 53(1). 59–68.
- Kaplan, Andreas M. & Michael Haenlein. 2010b. Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media. *Business horizons* 53(1). 59–68.
- Khan, Jeannine. 2017a. *Mehrsprachigkeit, Sprachkompetenz und Schulerfolg*. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Khan, Jeannine. 2017b. *Mehrsprachigkeit, Sprachkompetenz und Schulerfolg*. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Kiany, Gholam Reza, Babak Mahdavy & Reza Ghafar Samar. 2012a. Motivational changes of learners in a traditional context of English education: A case study of high school students in Iran. *International Journal of Research Studies in Language Learning* 2(1).
- Kiany, Gholam Reza, Babak Mahdavy & Reza Ghafar Samar. 2012b. Motivational changes of learners in a traditional context of English education: A case study of high school students in Iran. *International Journal of Research Studies in Language Learning* 2(1).
- Kiziltepe, Zeynep. 1997a. Attitudes and Motivation in Second-Language Learning. *Belgium: I.T.L. Review of Applied Linguistics* 129–130.
- Kiziltepe, Zeynep. 1997b. Attitudes and Motivation in Second-Language Learning. *Belgium: I.T.L. Review of Applied Linguistics* 129–130.
- Kuckartz, Udo & Stefan Rädiker. 2018. *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4. edn. Weinheim: Juventa Verlag ein Imprint der Julius Beltz.

- Kuckartz, Udo & Stefan Rädiker. 2022. *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz: Weinheim Basel.
- Kuckartz, Udo, Stefan Rädiker, Thomas Ebert & Schehl Julia. 2013. *Statistik: Eine verständliche Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, Udo, Stefan Rädiker, Thomas Ebert & Julia Schehl. 2013. *Statistik: Eine verständliche Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kyriacou, Chris & Naima Benmansour. 1997a. Motivation and learning preferences of high school students learning English as a foreign language in Morocco. *Mediterranean Journal of Educational Studies* 2(1). 79–86.
- Kyriacou, Chris & Naima Benmansour. 1997b. Motivation and learning preferences of high school students learning English as a foreign language in Morocco. *Mediterranean Journal of Educational Studies* 2(1). 79–86.
- Lambert, Wallace E. & Robert C. Gardner. 1972. *Attitudes & Motivation in Second Language Learning*. Newbury House.
- Lee, Ju S. & Kilryoung Lee. 2020. Affective factors, virtual intercultural experiences, and L2 willingness to communicate in in-class, out-of-class, and digital settings. *Language Teaching Research* 24(6). 813–833.
- MacIntyre, Peter D., Shauna C. Baker, Robert Clément & Linda A. Donovan. 2002. Sex and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among junior high school French immersion students. *Language Learning* 52(3). 537–564.
- Masgoret, Anne-Marie & Robert C. Gardner. 2003. Attitudes, Motivation, and Second Language Learning: A Meta-Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates. *Language Learning* 53. 167–210.
- Mayer, Horst. 2013. *Interview und schriftliche Befragung: Grundlagen und Methoden Empirischer Sozialforschung*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Mayoral, Pedro, Alejandro Tello & José Gonzalez. 2010. YouTube Based Learning. *Journal of International Federation of Surveyors* 1–12.
- Mayring, Philipp. 2015. *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim: u.A. Beltz.
- McDougall, William. 1923. *Outline of psychology*. New York: Scribner.
- McInerney, Dennis M. 2019. Motivation. *Educational psychology* 39(4). 427–429.
- Murray, Henry A. 1938. *Explorations in Personality*. Nashville, TN, USA: John Wiley & Sons.

- Mustafa, Elhadi N. E. 2018. The impact of YouTube, Skype and WhatsApp in improving EFL learners' speaking skill. *International Journal of Contemporary Applied Researches* 5(5). 18–31.
- Noels, Kimberly A. 2003. Learning Spanish as a second language: Learners' orientations and perceptions of their teachers' communication style. In Zoltan Dörnyei (Hrsg.), *Attitudes, orientations, and motivations in language learning*, 97–136. Oxford: Blackwell.
- Noels, Kimberly A., Luc Pelletier, Richard Clément & Robert J. Vallerand. 2000. Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning* 50(1). 57–85.
- Olariu, Antonia. 2007. Individuelle Mehrsprachigkeit und begriffliche Gegenüberstellung von: Erstsprache, Muttersprache, Zweitsprache und Fremdsprache. *Philologica Jassyensia* III(2). 301–306.
- Pakdel, Behnaz. 2013. The Historical Context of Motivation and Analysis Theories Individual Motivation. *International Journal of Humanities and Social Science* 3(18).
- Rheinberg, Falko & Regina Vollmeyer. 2012. *Motivation. 8., aktualisierte Aufl.* Stuttgart: Kohlhammer.
- Riemer, Claudia. 2016. Affektive Faktoren. In Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage*. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Ryan, Richard M. & Edward L. Deci. 2000. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25(1). 54–67.
- Ryan, Stephen. 2009. *Self and Identity in L2 Motivation in Japan: The Ideal L2 Self and Japanese Learners of English*. (Ed.) Zoltan Dörnyei & Emma Ushioda. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Serajuddin, Mohammad. 2023. Impact of cultural factors on the acquisition of English as A second language in Bangladesh.
- Shih, Ru-Chu. 2011. Can Web 2.0 technology assist college students in learning English writing? Integrating Facebook and peer assessment with blended learning. *Australasian journal of educational technology* 27(5).
- Sigelman, Carol K. & Elizabeth A. Rider. 2009. Life-span human development. In *Life-Span Human Development 6th ed.* Belmont, CA: Wadsworth/Cengage Learning.

- Solmecke, Gert. 1983. *Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Stocker, Toni C. & Ingo Steinke. 2022. Statistik: Grundlagen und Methodik. In *Statistik*. De Gruyter Oldenbourg.
- Taguchi, Tatsuya, Michael Magid & Mostafa Papi. 2009. The L2 Motivational Self System among Japanese, Chinese and Iranian Learners of English: A Comparative Study. In *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, (Hg.) Zoltán Dörnyei & Ema Ushioda, 66–97. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Ubaedillah, U., Damar I. Pratiwi, Thoriquil S. Huda & Dwi A. Kurniawan. 2021. An Exploratory Study of English Teachers: The Use of Social Media for Teaching English on Distance Learning. *Teaching English on Distance Learning. Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics* 5(2). 361–372.
- Urhahne, Detlef. 2008. Sieben Arten der Lernmotivation: Ein Überblick über zentrale Forschungskonzepte. *Psychologische Rundschau* 59(3). 150–166.
- Ushioda, Ema. 2001. *Language learning at university: Exploring the role of motivational thinking*. Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Ushioda, Ema & Zoltan Dörnyei. 2009. Motivation, language identities and the L2 self: A theoretical overview. In & E. Ushioda (Hgg). *Motivation, language identity and the L2 self*, 1–8. Bristol: Multilingual Matters.
- Ushioda, Emma. 2013. Motivation and good language learners. In C. Griffiths (Hrsg.), *Lessons from good language learners*, 19–34. Cambridge University Press.
- Weiner, Bernard. 1976. An Attributional Approach for Educational Psychology. *Review of research in education* 4(1). 179–209.
- Weiner, Bernard. 1986. An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. In *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*, 159–190. New York, NY: Springer US.
- Weiner, Bernard. 2005. Motivation from an attribution perspective and the social psychology of perceived competence. *Handbook of Competence and Motivation* 73–84.
- Yang, J-Suk & Tae-Young Kim. 2011. The L2 Motivational Self System and Perceptual Learning Styles of Chinese, Japanese, Korean, and Swedish Students. *English Teaching* 66(1). 141–162.
- Yasmin, Fakhra. 2005. *Predictors of Language Learning Success in Bangladeshi Secondary Educational Institutions*. Nottingham: University of Nottingham.

- Yunus, Melor, Hadi Salehi & Chen Chenzi. 2012. Integrating Social Networking Tools into ESL Writing Classroom: Strengths and Weaknesses. *English Language Teaching* 5(8).
- Zam Zam Al Arif, Tubagus. 2019. The use of social media for English language learning: An exploratory study of EFL university students. *Metathesis Journal of English Language Literature and Teaching* 3(2). 224–233.
- Zhou, Yonghong. 2022. Impacts of social media on language learning: A review of literature. In *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. Paris, France: Atlantis Press.
- Züll, Cornelia. 2015. *Offene Fragen. Mannheim, GESIS Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften (GESIS Survey Guidelines)*.

Abstract DE

Das Thema dieser Masterarbeit ist die Sprachlernmotivation für das Fach Englisch von Wiener Mittelschüler*innen. Ziel dabei war es, zum einen die Selbsteinschätzung der Schüler*innen bezüglich ihrer Motivation und zum anderen die Perspektive der Lehrpersonen auf die Motivation der Lernenden zu erheben. Im theoretischen Teil werden zunächst relevante Grundlagen wie das Feld der Sprachlehr- und -lernforschung, die Definition der Fremdsprache in Abgrenzung zur Erst- und Zweitsprache und der Motivationsbegriff diskutiert. Folgend wird die Sprachlernmotivation und ihre Entwicklung als Forschungsinteresse näher beschrieben. Es werden außerdem einige Modelle, gegliedert nach Dörnyei & Ryans (2015) Phasen der motivationsbezogenen Sprachlernforschung, vorgestellt. Als Basis für die vorliegende Arbeit wurde das L2 Motivational Self System herangezogen, welches in einem anschließenden Kapitel genauer erläutert wird. Zum Ende des Theorieteils wird ein Überblick über ausgewählte Einflussfaktoren auf die Sprachlernmotivation und relevante Forschung gegeben. Im empirischen Teil wird zuerst die Methodik der vorliegenden Arbeit diskutiert. Als Forschungsmethode wurden Fragebögen für Schüler*innen und Lehrer*innen herangezogen. Es werden außerdem die Forschungsfragen und Hypothesen vorgestellt und die Entwicklung und Durchführung der Befragungen sowie die Einhaltung ethischer Richtlinien dabei diskutiert. Nach einer Reflexion der gewählten Methode werden die gewonnenen Daten der Fragebögen analysiert, interpretiert und diskutiert. An der Studie nahmen 198 Schüler*innen und 8 Lehrpersonen teil. Die Ergebnisse verweisen auf eine grundsätzlich positive Motivationsausprägung der Schüler*innen, die in den verschiedenen Altersgruppen unterschiedlich ausgeprägt ist. Die 10 bis 12-Jährigen zeigen dabei die höchste Lernbereitschaft und die positivste Einstellung zum Lernen und die Werte nehmen mit steigendem Alter ab. Als signifikant gilt allerdings nur der Unterschied zwischen der jüngsten und den beiden älteren Gruppen. Die Einschätzung der Lehrpersonen deckt sich bezüglich der Ausprägung der Lernbereitschaft und der wichtigsten Motivationsdimensionen weitgehend mit den Angaben der Schüler*innen.

Abstract EN

The topic of this master's thesis is language learning motivation for the subject English among middle school students in Vienna. The aim was, on one hand, to assess the students' self-evaluation of their motivation and, on the other hand, to gather the perspective of the teachers on the students' motivation. The theoretical part first discusses relevant fundamentals such as the field of language teaching and learning research, the definition of foreign language in contrast to first and second languages, and the concept of motivation. Following this, language learning motivation and its development as a research interest are described in more detail. Some models are introduced, categorized according to Dörnyei & Ryan's (2015) phases of motivation-related language learning research. The L2 Motivational Self System was used as the basis for this thesis, which is explained in more detail in a subsequent chapter. At the end of the theoretical section, an overview of selected factors influencing language learning motivation and relevant research is provided. In the empirical part, the methodology of this study is discussed. The research method involved surveys for both students and teachers. The research questions and hypotheses are presented, and the development and implementation of the surveys, as well as the adherence to ethical guidelines, are discussed. After a reflection on the chosen method, the data obtained from the surveys are analyzed, interpreted, and discussed. The participants of the study were 198 students and 8 teachers. The results indicate a generally positive level of motivation among the students, which varies across different age groups. Students aged 10 to 12 show the highest willingness to learn and the most positive attitude toward learning, with these values decreasing as age increases. However, the only significant difference is between the youngest group and the two older groups. The teachers' assessment largely aligns with the students' reports regarding the level of learning willingness and the key motivational dimensions.