

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Russisch als Wahlpflichtfach in der Schule: Eine empirische
Analyse der Motivationsfaktoren

verfasst von | submitted by
Lisa Neubauer BEd

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

Wien | Vienna, 2024

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

UA 199 502 526 02

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

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Biologie und Umweltbildung Unterrichtsfach
Russisch

Betreut von | Supervisor:

Assoz. Prof. Mag. Dr. Emmerich Kelih Privatdoz.

Danksagung

Zunächst bedanke ich mich bei Assoz. Prof. Mag. Dr. Emmerich Kelih, der mich die letzten beiden Semester meines Studiums begleitete und die vorliegende Masterarbeit betreut hat. Er hat mich stets mit konstruktiven Vorschlägen unterstützt und auf diese Art und Weise maßgeblich zur Entstehung dieser Arbeit beigetragen.

Ein besonderer Dank gebührt meiner großartigen Familie, die mir mein Studium erst überhaupt ermöglicht hat. In schwierigen Zeiten hatten sie immer ein offenes Ohr für mich und haben mir beigebracht, niemals aufzugeben.

Weiters möchte ich auch meinen Freund*innen und Studienkolleg*innen danken, die mir die mentale Stärke gegeben haben, mein Studium erfolgreich abzuschließen. Diese Unterstützung und ihr Glaube an mich haben mich stets motiviert.

Mein tiefster Dank gilt auch vor allem meiner Direktorin Frau Mag.^a Gutenberg. Ihre Unterstützung war von unschätzbarem Wert, da sie es erst möglich gemacht hat, dass im Schulgemeinschaftsausschuss genehmigt wurde, meinen Fragebogen in der Schule mit den Schüler*innen durchzuführen. Ohne ihre Mühe wäre diese wichtige Erhebungsphase nicht möglich gewesen. Ebenso bedanke ich mich bei meinen beiden Kolleg*innen Marie-Theres und Markus, die mir einen Teil ihrer Unterrichtsstunden zur Verfügung stellten, damit ich die Daten von den Schüler*innen erheben konnte.

Zuletzt möchte ich meinen großen Dank an jene Schüler*innen der sechsten, siebten und achten Klassen aussprechen, die sich die Zeit genommen haben, meinen Fragebogen auszufüllen. Euer Engagement und eure Bereitschaft zur Teilnahme haben wesentlich zur Forschungsgrundlage dieser Masterarbeit beigetragen.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	6
1 Relevanz des Themas	10
2 Motivationstheorien	13
2.1 Verstärkungstheorien und kognitive Motivationstheorien	14
2.1.1 Verstärkungstheorien	14
2.1.2 Kognitive Motivationstheorien	14
2.2 Behavioristische Antriebtheorien	15
3 Motivationsmodelle	16
3.1 Das Rubikonmodell	16
3.2 Das Risikowahl-Modell	16
3.3 Bewusste und unbewusste Motivation	17
4 Beginn der Motivforschung	18
4.1 Extrinsische Motivation	18
4.2 Intrinsische Motivation	19
4.3 Die Motive	20
4.3.1 Gesellschaftsmotiv	20
4.3.2 Elternmotiv	21
4.3.3 Nützlichkeitsmotiv	21
4.3.4 Lehrermotiv	22
4.3.5 Wissensmotiv	23
4.3.6 Kommunikationsmotiv	23
4.3.7 Geltungsmotiv	24
5 Geschichte des Russischunterrichts in Deutschland und Österreich	26
5.1 17. bis 19. Jahrhundert	26
5.2 1900 bis 1945	27
5.3 Entwicklungen nach 1945 in Österreich	28
5.4 Entwicklungen seit 1990	31
6 Lehrplanentwicklung in Österreich: Schuljahr 1946/47 bis heute	33
7 Angebot von Fremdsprachenunterricht an österreichischen Schulen	35
8 Studierendenzahlen am Institut für Slawistik der Universität Wien	37
8.1 Statistische Daten der Slawistik-Studierenden der Jahre 2007–2019	38
8.2 Statistische Daten der BA Slawistik Russisch-Studierenden der Jahre 2008–2019	39
8.3 Statistische Daten der Russischinskriptionen an der Universität Wien in den 90er-Jahren	40
9 Das GRG16 und seine Wahlpflichtfächer	41
9.1 Wahlpflichtfach Russisch	43
9.1.1 Anmeldezahlen Wahlpflichtfach Russisch: Schuljahr 2021/22 bis 2024/25	43
9.1.2 Vergleich der Anmeldezahlen zwischen Russisch und Italienisch	45

10	Empirischer Teil der Arbeit.....	47
10.1	Beschreibung der Fragebogenstudie: „Russisch als Wahlpflichtfach in der Schule: Eine empirische Analyse der Motivationsfaktoren“.....	47
10.2	Die Stichprobe – Schüler*innen der 6. und 8. Klassen des GRG16.....	47
10.3	Der Aufbau des Fragebogens	47
11	Die Ergebnisse der Befragung.....	50
11.1	Die Standardfragen (SF 1–7)	50
11.1.1	Zukunft (SF 1–2).....	51
11.1.2	Persönliches Interesse (SF 3, 6, 7)	53
11.1.3	Soziales Umfeld (SF 4–5).....	56
11.2	Zusammenfassende Interpretation der Standardfragen.....	58
11.3	Die Russisch-Motivation Fragen (RM-Fragen).....	60
11.3.1	Zukunft (RM 1).....	60
11.3.2	Persönliches Interesse (RM 2, 6–9)	62
11.3.3	Soziales Umfeld (RM 3–5, 10).....	68
11.4	Auswertung der offenen Frage zur Assoziation mit dem Ausdruck „slawische Sprachen“	73
11.5	Zusammenfassende Interpretation der RM-Fragen und der offenen Frage.....	78
11.6	Exkurs: Herausforderungen und Potenziale von Muttersprachler*innen im Russischunterricht	79
12	Zusammenfassung	81
13	Резюме на русском языке	86
14	Bibliografie	90
14.1	Sekundärliteratur	90
14.2	Internetquellen.....	92
15	Abbildungsverzeichnis	93
16	Tabellenverzeichnis	95
17	Anhang	96
17.1	Eidesstattliche Erklärung.....	96
17.2	Fragebogen	97

Einleitung

Die Wichtigkeit von Fremdsprachenkenntnissen in unserer globalisierten Welt ist unbestritten. Angesichts der zunehmenden Vernetzung von Ländern und Kulturen gewinnt das Erlernen von Fremdsprachen stetig an Bedeutung, sowohl im beruflichen als auch im privaten Bereich. Die sehr unterschiedlich verteilten Anmeldezahlen zu verschiedenen Fremdsprachen als Unterrichtsfach in der Schule verdeutlichen jedoch, dass es eine erhebliche Varianz in den Präferenzen der Schüler*innen gibt. Dies wirft die Frage auf, welche Motivationen und Einflussfaktoren hinter der Entscheidung der Schüler*innen stehen, eine bestimmte Sprache in der Schule als Unterrichtsfach zu wählen.

In diesem Zusammenhang verfolgt meine Masterarbeit das Ziel, eine umfassende empirische Analyse spezifischer Motivationsgründe und Einflussfaktoren durchzuführen, um die Gründe hinter der Wahl der russischen Sprache als Schulfach zu ergründen. Hierzu wird ein Fragebogen mit einer ausgewählten Gruppe von Schüler*innen am Gymnasium und Realgymnasium in der Maroltingergasse im 16. Bezirk (GRG16) in Wien durchgeführt. Die Untersuchung fokussiert sich vor allem auf die folgenden Forschungsfragen:

- Welche Rolle spielen soziale Einflüsse (Freundeskreis, Lehrpersonen) bei der Wahl von Russisch als Wahlpflichtfach?
- Inwieweit beeinflussen Vorkenntnisse in einer slawischen Sprache die Motivation von Schüler*innen, Russisch in der Schule zu lernen?
- Haben aktuelle politische Ereignisse (Krieg 2022) in Russland einen Einfluss auf die Motivation von Schüler*innen, die russische Sprache als Wahlpflichtfach in der Schule zu wählen?

Daraus ergeben sich die folgenden Hypothesen:

- Externe Faktoren, wie soziale Einflüsse haben einen signifikanten Einfluss auf die Motivation der Schüler*innen, Russisch als Wahlpflichtfach zu wählen.
- Vorkenntnisse in einer slawischen Sprache erhöhen das Interesse und die Motivation von Schüler*innen, Russisch in der Schule zu lernen.
- Aktuelle politische Ereignisse in Russland haben einen negativen Einfluss auf die Motivation der Schüler*innen, Russisch in der Schule als Wahlpflichtfach zu wählen.

Während meiner eigenen Schulzeit konnte ich beobachten, dass es in meinem Jahrgang zwei Französisch-Gruppen, im Vergleich zu nur einer Russisch-Gruppe gab. Es gab sogar Jahrgänge, in denen die Anmeldezahlen für Russisch so gering waren, dass das Fach gar nicht zustande kam. Diese Beobachtungen setzten sich während meines Studiums (2018–2024) im Zuge meiner schulpraktischen Tätigkeiten im Bachelor- und Masterstudium fort. Häufig musste ich feststellen, dass nur eine begrenzte Anzahl von Schüler*innen – oft zwischen fünf und zehn – das Unterrichtsfach Russisch wählte. Diese persönlichen Erfahrungen haben mich dazu motiviert, mich in meiner Masterarbeit eingehend mit der Thematik der Fremdsprachenwahl und mit den damit verbundenen Motivationen und Ursachen auseinanderzusetzen, die Schüler*innen dazu bewegen, die russische Sprache zu wählen bzw. nicht zu wählen.

Die Arbeit gliedert sich in mehrere größere Kapitel mit einigen Unterkapitel. Zunächst kommt ein allgemeiner und einleitender Teil, in dem auf Autoren (Gaulhofer, 2023; Jurjew, 2023; Trummer, 2023) aus zeitlich aktuellen Zeitschriften wie „Die Furche“ und „Die Presse“ eingegangen wird. Diese Darstellungen bilden die Grundlage für die Untersuchung der Relevanz meines Forschungsthemas „Russisch als Wahlpflichtfach in der Schule: Eine empirische Analyse der Motivationsfaktoren“. Durch die Betrachtung unterschiedlicher Perspektiven und Diskussionen in den Medien wird die Bedeutung meines Themas hervorgehoben, indem aktuelle Entwicklungen und Debatten zur Rolle der russischen Sprache in der Gesellschaft beleuchtet werden.

Ein größerer Abschnitt (Kapitel 2–4) widmet sich dem Thema Motivation. Beginnend mit den Motivationstheorien und -modellen (Kapitel 2 und 3) hinsichtlich des Erlernens einer Fremdsprache, das auf einer breiten Basis von Sekundärliteratur (Bossong, 1997; Becker, 2018; Dorsch, 2017; Stelzhammer, 2003) basiert und sowohl zeitgenössische als auch historische Perspektiven umfasst.

Anschließend wird der Fokus auf spezifische Motive (Kapitel 4) gelegt, die die Wahl von Russisch als Wahlfach beeinflussen könnten. Diese Analyse stützt sich auf Apelt (1981) und bildet die Grundlage für die Entwicklung meines Fragebogens zur Untersuchung individueller Beweggründe der Schüler*innen.

Der theoretische Abschnitt (Kapitel 2–9) behandelt zunächst allgemein die Herausforderungen und Fragestellungen, die im Kontext von Motivationstheorien auftreten. Dabei wird hervorgehoben, dass Motivation als interne Spannung verstanden wird, die durch das

Zusammenspiel individueller Persönlichkeitsmerkmale und situativer Einflüsse entsteht. Verschiedene Theorien, darunter Verstärkungstheorien und kognitive Motivationstheorien, bieten unterschiedliche Ansätze zur Erklärung von Verhaltensweisen und deren Motivation. Verstärkungstheorien betrachten Verhalten als Reaktion auf Reize, während kognitive Theorien die subjektive Wahrnehmung und Zielsetzung einer Person betonen (Bossong, 1978).

Die Geschichte des Russischunterrichts wird in Kapitel 5 behandelt und bezieht sich hauptsächlich auf Autoren wie De Cillia und Krumm (2010), Hargaßner (2021) und Schmid (1986). In diesem Kapitel wird die Entwicklung des Russischunterrichts in Deutschland und Österreich vom 17. bis zum 19. Jahrhundert besprochen. Der Fokus liegt auf den historischen Entwicklungen, die den Russischunterricht in dieser Zeit geprägt haben, sowie auf den politischen und gesellschaftlichen Einflüssen von 1900 bis 1945. Nach 1945 wird ausschließlich auf Österreich eingegangen, wo Russisch als Fremdsprache in der sowjetischen Besatzungszone eingeführt wurde. Die Einführung und Etablierung des Russischunterrichts war stets von wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Faktoren beeinflusst. Ab den 1990er Jahren kam es zu einer gesteigerten Nachfrage nach Russischkenntnissen. Trotz dieser Entwicklungen bleibt Russisch an österreichischen Schulen aber weiterhin eine eher unterrepräsentierte Sprache.

Zudem wird auf Lehrplanentwicklungen eingegangen und schließlich auch die Studierendenzahlen an der Universität Wien, sowohl generell der Fachrichtung Slawistik als auch konkret mit dem Schwerpunkt Russisch, analysiert. Es soll gezeigt werden, ob es möglicherweise ähnliche Entwicklungen hinsichtlich des Interesses an Russisch gibt.

Im Anschluss findet sich ein Unterkapitel, das sich explizit auf das GRG16, in dem auch die Datenerhebung stattgefunden hat, bezieht. Hier werden Schüler*innenzahlen der letzten Jahre, die das Wahlpflichtfach Russisch gewählt haben, dargelegt und allgemein Infos über die Wahlpflichtfächer am GRG16 gegeben.

Ein wesentlicher Teil der Arbeit (Kapitel 10–11) bezieht sich auf den empirischen Teil meiner Masterarbeit. Dieser besteht aus der Methodik und Herangehensweise sowie der Datenauswertung. Hierbei werden die Stichprobe, die Erstellung des Fragebogens und die Durchführung der Erhebung genau beschrieben. Die erhobenen Daten wurden mithilfe von Excel statistisch-deskriptiv ausgewertet und entsprechende Grafiken und Tabellen erstellt. Die

veranschaulichten Ergebnisse werden im Anschluss mithilfe von Sekundärliteratur und eigenen Ansätzen interpretiert.

Im Anhang findet sich der Fragebogen. Der angegebene Link¹ führt zur Seite „Phaidra“, auf welcher die statistischen Daten der Erhebung abrufbar sind.

¹ <https://phaidra.univie.ac.at/o:2079819>

1 Relevanz des Themas

Im folgenden Kapitel werden einige Artikel von verschiedenen Autoren (Gaulhofer, 2023; Jurjew, 2023; Trummer, 2023) aus aktuellen Medien, wie „Die Furche“ und „Die Presse“ zusammengefasst und analysiert. Diese Darstellungen sollen als Ausgangspunkt für die Untersuchung der Relevanz meines Forschungsthemas meiner Masterarbeit „Russisch als Wahlpflichtfach in der Schule: Eine empirische Analyse der Motivationsfaktoren“ dienen. Durch die Betrachtung unterschiedlicher Perspektiven und Diskussionen in den Medien wird die Dringlichkeit und Bedeutung meines Themas unterstrichen, indem aktuelle Entwicklungen und Debatten in Bezug auf die russische Sprache und ihre Rolle in der Gesellschaft beleuchtet werden.

Die Diskussion über die Bedeutung der russischen Sprache in der Ukraine, wie sie von Trummer (2023) vorgestellt wird, beleuchtet ein Thema, das von großer Relevanz für meine Masterarbeit über die Motivation der Schüler*innen zur Wahl von Russisch als Wahlpflichtfach in der Schule, ist. Der Text unterstreicht die historische Rolle der russischen Sprache als *lingua franca* für die Sowjetbürger*innen. Die Russifizierung hatte großen Einfluss auf einen sozialen Aufstieg, da die Kenntnis der russischen Sprache als Voraussetzung galt.

Trotz der Bemühungen um die Emanzipation von Sprache und Kultur nach der Unabhängigkeit der Ukraine blieb die russische Sprache präsent, wenn auch mit einem Wandel in der Wahrnehmung und Akzeptanz. Umfragen zeigen einen Wandel in der Haltung der Ukrainer*innen zur Sprache. Eine knappe Mehrheit spricht nun zu Hause ausschließlich Ukrainisch. Die Zustimmung für Ukrainisch als alleinige Amtssprache ist hoch, während sich nur wenige für Russisch als zweite Amtssprache aussprechen.

Diese Veränderungen in der Sprachpolitik und -praxis spiegeln sich auch in persönlichen Transformationen wider, wie im Fall von Autoren wie Volodymyr Rafeyenko, der nach dem russischen Überfall seine Schreibweise von Russisch auf Ukrainisch umgestellt hat.

Der Artikel von Trummer (2023) zeigt deutlich, dass die Sprache ein zentrales Element der Identität und Kultur ist, das jedoch dynamischen Veränderungen unterliegt, die durch politische Ereignisse und Konflikte beeinflusst werden. Dieser Diskurs ist von Relevanz für meine Masterarbeit, da durch die genannten Gegebenheiten die Motivation der Schüler*innen zur Wahl von Russisch als Wahlpflichtfach beeinflusst sein könnte (vgl. Trummer, 2023).

Der Essay „Spezialoperation und Frieden“, von Jurjew (2023), beleuchtet die Entwicklung der russischen Sprache im Kontext der aktuellen politischen Ereignisse und des Krieges in der Ukraine. In seinem Text argumentiert Jurjew, dass die russische Sprache von politischer Manipulation getrennt werden muss und nicht ausschließlich mit dem russischen Imperialismus gleichzusetzen ist. Diese Diskussion unterstreicht die Relevanz meines Forschungsthemas dahingehend, dass sie die Bedeutung des Erlernens der russischen Sprache in einem breiteren Kontext darstellt.

Es wird betont, dass die russische Sprache auch außerhalb der Russischen Föderation eine Rolle spiele, etwa als *lingua franca* in Teilen des ehemaligen Sowjetraums und unter Emigrant*innen.

Es wird darauf hingewiesen, dass die Sprachen, die ein Mensch beherrscht, ein integraler Bestandteil seiner Identität sind, unabhängig davon, ob Staaten versuchen, Sprachen für sich zu vereinnahmen. Die Diskussion erstreckt sich auch auf die Historie bedeutender russischer Schriftsteller, von denen viele im 19. Jahrhundert Russisch nicht als ihre Erstsprache hatten. Es wird aufgezeigt, dass die russische Literatursprache von multilingualen Autoren geschaffen wurde.

Der Essay von Gaulhofer (2023), der die zunehmende Rolle von KI-Technologie in Bezug auf Sprachen und Übersetzungen reflektiert, stellt nicht nur eine interessante Diskussion über die Zukunft des Sprachenlernens dar, sondern trägt auch zur Begründung der Relevanz meines Forschungsthemas bei. Der Text reflektiert über die zunehmende Rolle der KI-Technologie in Bezug auf Sprachen und Übersetzungen. Er stellt die Frage, ob das Aufkommen von Apps und Geräten, die simultane Übersetzungen ermöglichen, das Ende des Fremdsprachenunterrichts einläuten könnte.

Indem Gaulhofer (2023) die Diskussion darüber anregt, ob das Aufkommen von KI-gestützten Übersetzungssapps und -geräten das traditionelle Sprachenlernen obsolet machen könnte, verdeutlicht er die gegenwärtigen Verschiebungen und Debatten im Bereich der Sprachausbildung. Der Essay diskutiert auch die alltäglichen Motive hinter dem Spracherwerb und wie die Einfachheit der Kontaktaufnahme durch Technologie den Anreiz zum Erlernen neuer Sprachen verringern könnte. Es wird betont, dass Fremdsprachenkenntnisse möglicherweise zu einer kuriosen Kunstfertigkeit werden, während simplifiziertes Business-Englisch für Geschäftsleute ausreichen könnte.

Gaulhofer (2023) betont die kulturelle und persönliche Bereicherung durch das Erlernen von Sprachen, trotz der technologischen Fortschritte. Denn es geht nicht nur um die praktische Fähigkeit, eine Fremdsprache zu beherrschen, sondern auch um die immateriellen und kulturellen Gewinne, die mit dieser Fähigkeit einhergehen. Denn das Erlernen von Sprachen geht über die rein linguistischen Fähigkeiten hinaus und fördert auch die interkulturelle Verständigung und die persönliche Entwicklung.

Schließlich wird auf die emotionale Komponente des Sprachgebrauchs eingegangen und Gaulhofer (2023) betont, dass Sprache ein wesentlicher Teil der menschlichen Identität und Kommunikation ist. Das Ausdrücken von Gedanken, Gefühlen und die Verbindung mit anderen Menschen durch Sprache wird als ein wichtiger Aspekt des Menschseins beschrieben, der durch rein mechanische Übersetzungsszenarien verloren gehen könnte.

Insgesamt trägt Gaulhofers Essay dazu bei, die Relevanz meines Forschungsthemas hervorzuheben, indem er aktuelle Debatten und Herausforderungen im Bereich des Sprachenlernens aufzeigt und betont, dass die Motivation zur Beherrschung von Fremdsprachen in einer zunehmend technologisierten Welt weiterhin von entscheidender Bedeutung ist (vgl. Gaulhofer, 2023).

2 Motivationstheorien

Das folgende Kapitel widmet sich einer eingehenden Analyse von Motivationstheorien im Kontext der Entscheidungsfindung von Schüler*innen bezüglich der Wahl des Russischunterrichts als Wahlfach. Dabei wird zunächst eine umfassende Darstellung der Motivationstheorien im Allgemeinen präsentiert, die auf einem breiten Spektrum von Sekundärliteratur (Bossong, 1997; Becker, 2018; Dorsch, 2017; Stelzhammer, 2003) basiert. Diese theoretische Grundlage umfasst nicht nur zeitgenössische Perspektiven, sondern beinhaltet auch einen historischen Überblick über die Entwicklung des Konzepts der Motivation.

Im Anschluss an diese umfassende Darstellung der Motivationstheorien wird der Fokus auf die Identifizierung und Analyse spezifischer Motive gerichtet, die potenziell eine entscheidende Rolle bei der Wahl von Russisch als Wahlfach spielen könnten. Diese Analyse stützt sich auf Apelt (1981), um eine solide Basis für die Untersuchung der individuellen Beweggründe der Schüler*innen zu schaffen. Das Verständnis der Motive (Kapitel 4) ist von entscheidender Bedeutung, da sie die Grundlage für die Entwicklung der Fragen und Items im verwendeten Fragebogen (vgl. Kapitel 10.3 und 17.2) bilden. Diese Motive werden also nicht nur theoretisch betrachtet, sondern auch praktisch im Fragebogen implementiert. Durch die Untersuchung dieser spezifischen Motive innerhalb des Kontexts der Motivationstheorien wird angestrebt, ein umfassendes Verständnis dafür zu entwickeln, warum sich Schüler*innen für Russisch als Wahlfach entscheiden und welche Faktoren ihre Entscheidung beeinflussen könnten.

Dieser theoretische Abschnitt der vorliegenden Arbeit behandelt zunächst allgemein die essenziellen Probleme und Fragestellungen, die im Kontext von Motivationstheorien auftreten. Gemäß Bossong (1978) sei die Herausforderung, von beobachtbarem Verhalten auf die tiefgreifenden Motivationen einer Person zu schließen, ein zentrales Anliegen. Es wird hervorgehoben, dass Motivation keine unmittelbare Beobachtung ist, sondern eine interne Spannung darstellt, die durch das Zusammenwirken individueller Persönlichkeitsmerkmale, sogenannter Motive, und situativer Einflüsse entsteht.

Die Komplexität der Motivation wird vom Autor veranschaulicht, indem er aufzeigt, wie unterschiedliche Beweggründe zu ähnlichem Verhalten führen können. Dabei wird betont, dass das Verhalten allein keine klaren Rückschlüsse auf die Motivation zulässt. Dies unterstreicht

die Notwendigkeit, zwischen Motiv und resultierender Motivation zu differenzieren. Das Motiv als stabiles Merkmal einer Person bleibt über längere Zeiträume weitgehend konstant, während die Motivation als entstehende Spannung, die durch ein Motiv in einer spezifischen Situation angeregt wird, als dynamischer Prozess betrachtet werden kann. Darüber hinaus wird die Bedeutung von Motivationskonzepten aufgezeigt, die eine systematische Untersuchung der zugrunde liegenden Motive, ihrer Aktivierung durch spezifische Umstände sowie der möglichen Verhaltensweisen zur Spannungsreduktion ermöglichen. Ein umfassendes Verständnis dieser Theorien bildet eine grundlegende Voraussetzung für eine gezielte und fundierte Veränderung von motivationsbezogenen Zuständen im schulischen Kontext (vgl. Bossong 1978: 13-17).

2.1 Verstärkungstheorien und kognitive Motivationstheorien

Verschiedene Theorien der Motivation bieten unterschiedliche Perspektiven darauf, wie Verhalten entsteht und beeinflusst wird. In diesem Kontext werden Verstärkungstheorien und kognitive Motivationstheorien betrachtet, die jeweils einen eigenen Ansatz zur Erklärung von Verhaltensweisen und deren Motivation bieten.

2.1.1 Verstärkungstheorien

Verstärkungstheorien betrachten Verhalten als eine Reaktion auf Reize, die durch frühere Verstärkungen beeinflusst werden. Diese Theorien, entwickelt von Forschern wie Thorndike und Skinner, erklären, warum bestimmte Verhaltensweisen häufiger auftreten, wenn sie belohnt werden. Ein klassisches Beispiel ist, wenn ein Säugling durch Schreien die Aufmerksamkeit der Mutter erlangt. Obwohl Verstärkungstechniken kurzfristig das Verhalten beeinflussen können, berücksichtigen sie nicht die bewusste Planung und Ziele hinter dem Verhalten. Im schulischen Kontext erscheinen sie weniger geeignet, um komplexe Motivationen zu erklären, da sie zielgerichtetes Denken und die Wahrnehmung von Zielen außer Acht lassen.

2.1.2 Kognitive Motivationstheorien

Kognitive Motivationstheorien berücksichtigen gemäß Bossong (1978) die Selbstwahrnehmung und die Verarbeitung vergangener Erfahrungen einer Person, ihre Zielsetzungen sowie die Wege, diese Ziele zu erreichen. Im Gegensatz zu Verstärkungstheorien betonen kognitive Theorien die subjektive Wahrnehmung und die Erwartungen einer Person. Ein zentraler Aspekt ist dabei, wie jemand eine Situation wahrnimmt und interpretiert, nicht nur ob sie objektiv belohnend oder schwierig ist. Diese Theorien erfordern eine genaue

Untersuchung der individuellen Wahrnehmung einer Situation, um Rückschlüsse auf die Motivation ziehen zu können. Einige Beispiele umfassen kognitive Triebe, Leistungsmotive, Anreizmotive und das Vermeiden von kognitiver Dissonanz, die verschiedene Aspekte der Motivation in Bildungssettings beleuchten (vgl. Bossong 1978: 17ff). Die genannten Theorien bzw. Motive werden im Folgenden kurz näher ausgeführt und nach Bossong (1978: 19) beschrieben:

Kognitive Triebe: Diese Theorie betont das Verlangen nach Wissen, das Beherrschen von Informationen sowie das Lösen und Formulieren von Problemen. Es fokussiert sich auf den intrinsischen Antrieb des Menschen, Neugierde und den Wunsch nach Verstehen und Beherrschen von Wissen zu entwickeln.

Leistungsmotive: Diese Motive beziehen sich auf das Streben nach Erfolg und das Vermeiden von Misserfolg. Individuen mit diesen Motiven suchen positive Emotionen, die mit Erfolg verbunden sind, und versuchen, negative Gefühle wie Ärger oder Scham zu vermeiden, die mit Misserfolg einhergehen.

Anreizmotive: Diese Motive sind durch das Streben nach positiven und angenehmen Zuständen sowie dem Vermeiden von negativen, unangenehmen Zuständen motiviert. Sie sind stark an die Erwartung von Belohnungen oder Strafen gekoppelt und beeinflussen das Verhalten entsprechend.

Vermeiden von kognitiver Dissonanz: Diese Theorie ist relevant in Situationen, in denen die erlebten Ergebnisse nicht mit der Selbsteinschätzung einer Person übereinstimmen. Im schulischen Kontext kann dies bedeuten, dass Schüler*innen Anstrengung dosieren, um kognitive Diskrepanzen zu vermeiden und ein stimmiges Selbstbild aufrechtzuerhalten.

2.2 Behavioristische Antriebstheorien

Die behavioristische Antriebstheorie analysiert die inneren Antriebe, die Bewegungen zugrunde liegen. Diese Theorie betrachtet persönliche Präferenzen und situative Einflüsse als wesentliche Motivatoren für Verhalten. Zum Beispiel kann das Warten auf einen Zug unterschiedliche Bewegungsarten hervorrufen, je nach individueller Einstellung zu der Zeit. Die Theorie betont die Beeinflussbarkeit beobachteter Verhaltensweisen und verknüpft sie dem Konzept der Homöostase, das besagt, dass Organismen bestrebt sind, physiologische Gleichgewichte aufrechtzuerhalten. Weiterhin unterscheidet sie zwischen primären und

sekundären Bedürfnissen, wobei sie auf Maslows Bedürfnispyramide zurückgreift, jedoch eine engere Verknüpfung der Ebenen fordert (vgl. Stelzhammer, 2003: 81–83).

3 Motivationsmodelle

Motivationstheorien beschäftigen sich gemäß Dorsch (2017) eingehend mit der Analyse zielgerichteten Verhaltens, wobei sie die Ausrichtung, Intensität und Ausdauer menschlichen Handelns erklären. Diese Theorien integrieren kognitive, affektive und verhaltensbezogene Konstrukte und können nach ihrem Fokus auf die Zielsetzung oder die Prozesse während der Zielrealisierung kategorisiert werden. Das Rubikonmodell der Handlungsphasen bietet dabei einen theoretischen Rahmen, um die Vielfalt an Phänomenen beim Zielstreben zu ordnen. Theorien zur Zielwahl basieren oft auf klassischen Erwartung-Wert-Theorien, welche die Wahl eines Ziels durch den subjektiven erwarteten Nutzen beeinflussen. Ein Beispiel hierfür ist das Risikowahl-Modell der Leistungsmotivation von Atkinson (vgl. Dorsch, 2017).

3.1 Das Rubikonmodell

Das Rubikonmodell der Handlungsphasen unterscheidet sich von traditionellen Motivationstheorien, indem es die Auswahl von Zielen von deren Realisierung trennt. Es beschreibt den Verlauf der Zielverfolgung als das Lösen von vier aufeinanderfolgenden Aufgaben: die prädezyisionale Phase, die postdezyisionale Phase, die aktionale Phase und die postaktionale Phase. In der prädezyisionalen Phase werden Vor- und Nachteile noch nicht realisierter Wünsche abgewogen. In der postdezyisionalen Phase wird geplant, wann, wo und mit welchen Mitteln das Ziel erreicht werden soll. In der aktionalen Phase werden die geplanten Handlungen ausgeführt, um das Ziel zu erreichen, während in der postaktionalen Phase die Folgen dieser Handlungen bewertet werden. Das Modell gibt Antworten auf Fragen zur Zielwahl, Planung, Durchführung und Bewertung von Handlungen und zeigt somit den gesamten Verlauf der Zielverfolgung auf

(vgl. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/rubikonmodell-der-handlungsphasen> [Zugriff am 04.06.2024]).

3.2 Das Risikowahl-Modell

Das Risikowahl-Modell, ist nach Dorsch (2017) ein Motivationsmodell, das verschiedene Aspekte des Leistungshandelns, wie Aufgabenwahl und Motivationsstärke, analysiert und vorhersagt. Es berücksichtigt die Hoffnung auf Erfolg, die Furcht vor Misserfolg sowie die

Attraktivität und die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit einer Aufgabe. Die Motivation ergibt sich aus der Kombination dieser Faktoren, wobei Erfolgs- und Misserfolgsmotivierte unterschiedliche Aufgabenpräferenzen haben. Die Motivation ist am höchsten, wenn die Hoffnung auf Erfolg größer ist als die Furcht vor Misserfolg und die Erfolgswahrscheinlichkeit mittel ist. Erfolge steigern die Motivation von Erfolgsmotivierten, während Misserfolge die Motivation von Misserfolgsmotivierten senken

(vgl. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/risikowahl-modell> [Zugriff am 04.06.2024]).

3.3 Bewusste und unbewusste Motivation

Orientiert man sich an der Forschungsarbeit von Stelzhammer (2003) so wird zwischen unbewusster und bewusster Motivation unterschieden. Unbewusste Motivation beziehe sich auf die Antriebskräfte, die das Verhalten einer Person beeinflussen, ohne dass sie sich dieser bewusst ist. Diese Art der Motivation wurzelt oft in tief verwurzelten psychischen Mechanismen, die aus vergangenen Erfahrungen, insbesondere aus der Kindheit, resultieren. Sigmund Freud war einer der prominentesten Theoretiker, der die Rolle des Unbewussten in der Motivation betonte. Er argumentierte, dass unbewusste Motive, wie verdrängte Wünsche oder traumatische Erfahrungen, das Verhalten beeinflussen können, oft auf eine Weise, die dem individuellen Wohlbefinden schadet. Beispiele für Verhaltensweisen, die durch unbewusste Motivation gesteuert sein können, sind Rauchen, übermäßiger Alkoholkonsum und Essstörungen (vgl. Stelzhammer, 2003: 75).

Im Gegensatz dazu steht die bewusste Motivation, bei der eine Person sich der Antriebskräfte und Ziele, die ihr Verhalten beeinflussen, vollständig bewusst ist. Diese Form der Motivation ermöglicht es einer Person, bewusst Handlungen zu planen und auszuführen, um bestimmte Ziele zu erreichen oder Bedürfnisse zu befriedigen. Bewusste Motivation kann durch intrinsische Faktoren wie persönliche Interessen und Werte oder durch extrinsische Faktoren wie Belohnungen und Anerkennung von außen beeinflusst werden. Ein Beispiel für bewusste Motivation könnte jemand sein, der sich bewusst dazu entscheidet, regelmäßig Sport zu treiben, um seine Gesundheit zu verbessern und sich besser zu fühlen (vgl. Stelzhammer, 2003: 75).

Insgesamt ist unbewusste Motivation oft tiefer verwurzelt und schwerer zugänglich, während bewusste Motivation eine bewusste Reflexion über Ziele und Handlungen erfordert. Beide Formen der Motivation spielen eine wichtige Rolle bei der Steuerung des menschlichen

Verhaltens und können sowohl positive als auch negative Auswirkungen haben. Im Folgenden wird auf die Bedürfnispyramide von Maslow genauer Bezug genommen.

4 Beginn der Motivforschung

Zu Beginn der psychologischen Motivforschung im frühen 20. Jahrhundert waren Theorien stark geprägt von Spekulationen und persönlichen Annahmen, die auf verschiedenen Menschenbildern basierten. Diese frühen Theorien präsentierten unterschiedliche Listen von Motiven oder Bedürfnissen, die oft nicht miteinander übereinstimmten und oft auf persönlichen Vorstellungen der Forscher beruhten. Ein Beispiel dafür ist die Vielzahl von Motiven, die von verschiedenen Psychologen vorgeschlagen wurden, wie beispielsweise Geld, sozialer Kontakt oder Selbstverwirklichung, je nachdem, welches Menschenbild zugrunde gelegt wurde (vgl. Becker, 2018: 28–29).

Ein herausragendes Beispiel einer solchen Inhaltstheorie der Motivation ist die Bedürfnispyramide von Abraham Maslow. Maslow postulierte eine hierarchische Struktur von Bedürfnissen, angefangen von physiologischen Grundbedürfnissen bis hin zur Selbstverwirklichung. Seine Theorie war weit verbreitet. Jedoch zeigen Alltagsbeobachtungen und empirische Studien, dass Maslows Hierarchie oft nicht zutrifft. Menschen priorisieren ihre Bedürfnisse nicht immer gemäß dieser Hierarchie, und die Bedeutung von Bedürfnissen kann je nach Lebensabschnitt, Kultur und Persönlichkeit variieren. Darüber hinaus sind Maslows Annahmen zu abstrakt, um Verhalten vorherzusagen oder praktische Maßnahmen zur Motivation abzuleiten. Seine Theorie vernachlässigt auch wichtige Motive wie Leistung und Macht und ignoriert individuelle Unterschiede in der Motivation (vgl. Becker, 2018: 29–32).

4.1 Extrinsische Motivation

Die Frage nach der Wirksamkeit von extrinsischer Motivation, also äußeren Anreizen wie Geld oder Anerkennung, ist von großer Bedeutung in der Psychologie. Es wird diskutiert, ob solche zusätzlichen Anreize tatsächlich die beste Methode sind, um Motivation zu fördern, oder ob eine Tätigkeit selbst so gestaltet sein sollte, dass sie von sich aus motivierend wirkt. Dieser Diskurs zwischen extrinsischer und intrinsischer Motivation ist von hoher Relevanz für die vorliegende Arbeit. Extrinsische Motivation wird definiert als die Motivation, die aus der Wirkung von externen Ergebnissen oder der Erwartung dieser Ergebnisse resultiert. Diese externen Ergebnisse, sei es in Form von Belohnungen oder Bestrafungen, dienen dazu, ein bestimmtes Verhalten zu verstärken oder zu hemmen. Dabei ist der entscheidende Punkt, dass

das Verhalten instrumentell darauf ausgerichtet ist, ein bestimmtes Ziel zu erreichen oder zu vermeiden (Deci und Ryan, 1985) (vgl. Becker, 2018: 141–142).

Forschungsergebnisse (Condly et al., 2003) legen nahe, dass extrinsische Anreize, insbesondere finanzielle Belohnungen, positiv mit der Leistung korrelieren können. Beispielsweise belegen Metaanalysen, dass finanzielle Anreize einen signifikanten Einfluss auf die Leistung haben können (vgl. Becker, 2018: 142).

Allerdings ist es wichtig anzumerken, dass extrinsische Motivation oft nur als ergänzender Faktor betrachtet werden sollte. Dies liegt daran, dass Verhalten oft auch intrinsisch motiviert ist, das heißt, es aus sich selbst heraus motivierend ist (Ryan und Deci, 2000) (vgl. Becker, 2018: 143).

4.2 Intrinsische Motivation

Intrinsische Motivation stellt eine fundamentale Facette menschlichen Verhaltens dar, die schon bei Tieren beobachtet werden. Menschen zeigen intrinsisch motiviertes Verhalten, das nicht unbedingt auf äußere Belohnungen zurückzuführen ist. Ein typisches Beispiel hierfür ist das Lernen, das an sich belohnend genug erscheint, ohne dass zusätzliche Anreize nötig wären. Intrinsische Motivation manifestiert sich in der Freude an der Tätigkeit selbst, sei es beim Autofahren aus purer Freude am Fahren oder bei anderen Aktivitäten wie ehrenamtlicher Arbeit oder riskantem Sport (Deci und Ryan, 1985) (vgl. Becker, 2018: 143).

Interessant ist, so haben Ryan und Deci (2000) herausgefunden, dass Verhalten, das zunächst extrinsisch motiviert sein kann, im Laufe der Zeit auch intrinsisch motiviert werden kann. Ein prominentes Beispiel hierfür ist das Zähneputzen, das anfangs möglicherweise extrinsisch motiviert ist, aber im Laufe der Zeit zu einer intrinsisch motivierten Gewohnheit wird (vgl. Becker 2018: 143).

Es gibt also Zusammenhänge und Übergänge zwischen extrinsischer und intrinsischer Motivation. Dennoch ist es wichtig, die beiden Arten der Motivation zu unterscheiden und ihre jeweiligen Einflüsse auf das Verhalten zu verstehen. Extrinsische Motivation resultiert aus externen Ergebnissen oder Konsequenzen für das Verhalten, während intrinsische Motivation direkt aus der Tätigkeit selbst entspringt (vgl. Becker 2018: 144–145).

4.3 Die Motive

Der Fremdsprachenunterricht birgt komplexe Motivationsaspekte, die nicht auf eine einzelne Struktur oder ein Hauptmotiv reduziert werden können. Es existieren vielfältige, sich überschneidende Motive, die von der Gesamtpersönlichkeit und den individuellen Bedingungen der Lernenden abhängen. Unterschiedliche Lernumgebungen, wie das Erlernen einer Fremdsprache in mehrsprachigen Ländern oder als notwendige Verkehrssprache, beeinflussen die Motivation unterschiedlich. Besondere Aufmerksamkeit gilt dem Fremdsprachenunterricht in allgemeinbildenden Schulen, insbesondere während des Jugendalters, da die Altersbesonderheiten hier eine Rolle spielen. Es wird betont, dass der Motivkatalog keine statische Liste ist, sondern eine bewusste Auswahl relevanter Motivkomponenten darstellt, die für die Motivationsstrukturen im Fremdsprachenunterricht relevant sind. Verschiedene Kategorisierungen, die im Folgenden näher ausgeführt werden, bieten hierbei wertvolle Anregungen (vgl. Apelt 1981: 53–54).

4.3.1 Gesellschaftsmotiv

Das Gesellschaftsmotiv bezieht sich laut Apelt (1981) auf die Idee, dass das Erlernen einer Sprache nicht nur persönliche, sondern auch gesellschaftliche Gründe hat. Es unterstreicht die Wichtigkeit der Sprache im Kontext sozialer und politischer Interaktionen sowie der kulturellen Verständigung zwischen verschiedenen Nationen. Das Motiv betont, wie das Verstehen und Beherrschen einer Fremdsprache nicht nur persönliche, sondern auch gesellschaftliche Bedürfnisse erfüllt, sei es für berufliche Zwecke, internationale Beziehungen oder politisches Engagement. Es zeigt, wie dieses Verständnis der Sprache als Teil der Gesellschaftsmotivation das Lernen positiv beeinflussen kann, besonders bei älteren Schüler*innen und Erwachsenen, während bei jüngeren Schüler*innen eher eine Mischung aus persönlichem Interesse und der gesellschaftlichen Relevanz eine Rolle spielt (vgl. Apelt 1981: 54ff).

Das Gesellschaftsmotiv zeigt, dass der Wunsch, sich in der Gesellschaft zu integrieren und Teil einer größeren sozialen Struktur zu sein, als Motivation für das Erlernen der russischen Sprache dienen kann. Dies umfasst die Idee, dass Kenntnisse der russischen Sprache als Mittel zur aktiven Teilnahme an kulturellen, sozialen oder politischen Aspekten der russischsprachigen Gemeinschaft dienen können. Der Russischunterricht kann daher auch als Mittel zur Förderung des Verständnisses für eine andere Kultur und Gesellschaft fungieren (vgl. Apelt 1981: 59).

4.3.2 Elternmotiv

Das Elternmotiv im Fremdsprachenunterricht bezieht sich darauf, wie die Einstellung und Unterstützung der Eltern das Lernen einer Fremdsprache beeinflussen. Es zeigt, dass die elterliche Haltung und Förderung einen wichtigen Beitrag dazu leisten können, dass Schüler*innen eine langfristige und nachhaltige Motivation zum Erlernen von Fremdsprachen entwickeln. Studien (Holldack/Müller, 1977; Papke, 1978) würden laut Apelt (1981) zeigen, dass das Interesse der Eltern am Fremdsprachenlernen ihrer Kinder, ihre Ermutigung sowie ihr Verständnis für den Nutzen der Fremdsprachen das Lernverhalten der Schüler*innen positiv beeinflussen. Allerdings nimmt dieses Motiv mit zunehmendem Alter der Schüler*innen oft ab, da diese ihre eigene Selbstständigkeit und Entscheidungsfreiheit entwickeln. Dennoch spielen positive elterliche Einstellungen zum Fremdsprachenlernen eine bedeutende Rolle für die Motivation der Schüler*innen, auch wenn das Elternmotiv nicht immer an erster Stelle steht (vgl. Apelt 1981: 63–66).

4.3.3 Nützlichkeitsmotiv

Das Nützlichkeitsmotiv im Fremdsprachenlernen bezieht sich gemäß Apelt (1981) auf den historischen Nutzen von Sprachkenntnissen für den Handel, zwischenmenschliche Beziehungen und Kommunikation in Kriegszeiten. Es betont den gesellschaftlichen und individuellen Wert des Fremdsprachenerwerbs, wobei sich diese beiden Aspekte nicht immer trennen lassen. Es unterscheidet sich von rein utilitaristischer Motivation, die sich ausschließlich auf individuelle Bedürfnisse konzentriert, indem es gesellschaftliche Aspekte miteinbezieht. Dabei spielt auch die Berufsmotivation eine Rolle, indem die Kenntnis einer Fremdsprache für bestimmte Berufe als nützlich erachtet wird, aber die Betonung liegt auf einem breiteren Verständnis der Nützlichkeit in verschiedenen Lebensbereichen. Das Nützlichkeitsmotiv legt nahe, dass das Erlernen der russischen Sprache als praktisch und funktional betrachtet wird. Hierbei wird die Nützlichkeit der Sprache betont, sei es für berufliche Möglichkeiten, Reisen, kulturellen Austausch oder internationale Beziehungen. Dieses Motiv zeigt den Wert des Russischunterrichts als ein Werkzeug für praktische Anwendungen im Leben der Schüler*innen, was jedoch aufgrund der gegenwärtigen Situation etwas eingeschränkt (vgl. Apelt 1981: 66–68).

Basierend auf den Forschungsergebnissen von Dubrowin (1978), Treillet/Rosselin (1976), Komkow (1979), Kudaschowas (1975) und weiteren Autor*innen stellt Apelt (1981) fest, dass das Nützlichkeitsmotiv eine zentrale Rolle bei der Motivation zum Erlernen von Fremdsprachen spielt. Diese Motivation ist besonders ausgeprägt in jungen Nationalstaaten, in

denen Englisch als Verkehrssprache erforderlich ist. Studien zeigen, dass etwa 40% der Schüler*innen den praktischen Nutzen des Fremdsprachenunterrichts für ihr zukünftiges Leben betonen (Komkow, 1979; Treillet/Rosselin, 1976). Des Weiteren zeigt sich, dass das Nützlichkeitsmotiv auch berufsorientiert sein kann, wobei der direkte Nutzen des Fremdsprachenkönnens für einen bestimmten Beruf im Vordergrund steht (Dubrowin, 1978). Eine klare Darstellung des Nutzens des Sprachenlernens für den aktuellen oder zukünftigen Beruf des Lernenden führt laut Egger (1978) zu einer starken und dauerhaften Motivation. Dieser Zusammenhang zwischen Sprachenlernen und beruflichen Zielen wird von verschiedenen Autoren betont (Berthelmann, 1978; Krampitz, 1979). Die Forschungsergebnisse legen nahe, dass die Pflege und Entwicklung eines allgemeinen Nützlichkeitsmotivs entscheidend für den Erfolg des Fremdsprachenunterrichts ist und dass eine zu frühe oder einseitige Spezialisierung auf berufsspezifische Inhalte vermieden werden sollte, um Missverständnisse oder Rückschläge zu vermeiden. Hier verweist Apelt (1981) auf Nitschke (1979) und Kudaschowas (1975) (vgl. Apelt 1981: 69–74).

4.3.4 Lehrermotiv

Die Persönlichkeit und das Verhalten der Lehrperson haben laut Apelt (1981) einen signifikanten Einfluss auf die Motivation der Schüler*innen zum Erlernen von Fremdsprachen, einschließlich Russisch, wie aus verschiedenen Studien hervorgeht. Hennig (1978) und andere Forscher*innen würden die Bedeutung des Lehrermotivs als eines der ausgeprägtesten Motive, insbesondere für jüngere Schüler*innen, betonen. Das Lehrermotiv bezieht sich auf die bedeutende Rolle, die Lehrpersonen im Bildungsprozess spielen. Es betont die Persönlichkeit der Lehrperson und deren Einfluss auf die Motivation, das Lernen und die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen. Die Lehrenden wirken als Vorbilder und beeinflussen maßgeblich die Lernmotivation der Schüler*innen. Es geht dabei nicht nur um den reinen Wissensvermittler, sondern auch um die Art und Weise, wie Lehrer*innen als soziale Identifikationsfiguren wirken und Schüler*innen zu guter Lernarbeit und hohen Leistungsergebnissen motivieren. Eine emotionale Bindung zu der Lehrperson und die Identifikation mit deren Erwartungen nach guter Lernarbeit und hohen Leistungsergebnissen können gemäß Untersuchungen von Watzdorf und Rosenfeld (1975) die Lern- und Leistungsmotivation der Schüler*innen positiv beeinflussen, so Apelt (1981).

Das Lehrermotiv reflektiert die Rolle der Lehrer*innen als motivierende Kräfte im Russischunterricht. Die Art und Weise, wie sie den Unterricht gestalten und die Bedeutung, die

sie der russischen Sprache beimessen, kann das Motiv der Schüler*innen beeinflussen. Eine engagierte und inspirierende Lehrerpersönlichkeit sowie eine effektive Unterrichtsgestaltung können dazu beitragen, das Interesse der Schüler*innen am Russischunterricht zu steigern und ihre Motivation zu fördern. Apelt (1981) verweist auf eine Studie (Rheitarek, 1977), welche zeigt, dass das Lehrermotiv im modernen Fremdsprachenunterricht möglicherweise weniger präsent ist, da Schüler*innen zunehmend nach Selbstständigkeit streben und weniger auf eine direkte soziale Identifikation mit der Lehrperson angewiesen sind. Dennoch können Lehrpersonen durch ihre Persönlichkeit, ihre Begeisterung für die Sprache und ihre Fähigkeit, eine unterstützende Lernumgebung zu schaffen, das Interesse der Schüler*innen am Sprachenlernen wecken und fördern (vgl. Apelt 1981: 76–77).

Es ist daher entscheidend, dass Fremdsprachenlehrer*innen nicht nur über fachliches Wissen und methodische Fertigkeiten verfügen, sondern auch über eine emotionale und motivierende Ausstrahlung verfügen, um die Lernenden zu inspirieren und zu unterstützen. Die Eigenschaften und das Verhalten der Lehrperson, wie Geduld, Engagement, Flexibilität und Interesse an den Bedürfnissen der Lernenden, können wesentlich dazu beitragen, die Motivation der Schüler*innen zum Erlernen von Fremdsprachen, einschließlich Russisch, zu steigern und langfristige Lernerfolge zu fördern (vgl. Apelt 1981: 78–79).

4.3.5 Wissensmotiv

Das Wissensmotiv, ein zentrales Motiv des menschlichen Handelns, umfasst den Drang, die Naturgesetze zu verstehen. Es steht im Mittelpunkt der Erziehung und Bildung, verbunden mit starken emotionalen Erfahrungen. Diese Einheit von Rationalität und Emotionalität beeinflusst die Motivation und Praxis des Lernens, insbesondere im Fremdsprachenunterricht, wo Neugierde und das Verlangen nach neuen Erkenntnissen eine bedeutende Rolle spielen. Landeskundliche Themen, interessante Inhalte und das Verständnis für andere Kulturen bereichern dieses Wissensmotiv und prägen die Motivstruktur im Unterricht (vgl. Apelt 1981: 81–82).

4.3.6 Kommunikationsmotiv

Das Kommunikationsmotiv bezieht sich auf die Bedeutung der sprachlichen Verständigung zwischen Menschen. Es betont die Notwendigkeit, dass Schüler*innen nicht nur intuitiv, sondern auch rational in der Fremdsprache kommunizieren sollen, und betont die Rolle der Lehrperson, echte Kommunikationsanreize zu schaffen, um das Sprachenlernen zu fördern. Es betont die Bedeutung des Sprechens und der aktiven Kommunikation im Unterricht und hebt

die verschiedenen Faktoren hervor, die dieses Motiv fördern oder behindern können. Das Kommunikationsmotiv ist von entscheidender Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht, insbesondere im Hinblick auf das Erlernen von Russisch. Obwohl es in der Vergangenheit oft vernachlässigt wurde, haben neuere Untersuchungen die Relevanz dieses Motivs betont. Eine starke Kommunikationsmotivation bei Kindern und Jugendlichen, würde gute Voraussetzungen für das Erlernen von Fremdsprachen bieten. Dieses intuitive Bedürfnis muss jedoch zu einem bewussten Motiv entwickelt werden, um erfolgreich zu sein. Apelt (1981) verweist auf Untersuchungen von Krück/Walter (1978), welche die positive Auswirkung erfolgreicher Kommunikation auf die Motivation der Schüler*innen im Sprachunterricht betonen. Lehrbücher und Lehrmethoden, die sich hauptsächlich auf grammatische Strukturen konzentrieren, können das Kommunikationsmotiv jedoch beeinträchtigen, wie von Wjatjutnew (1977) kritisiert wurde. Außerunterrichtliche Erfahrungen, wie von Papke (1978) beschrieben, können das Kommunikationsmotiv ebenfalls stärken. Insgesamt zeigen diese Studien die komplexe Natur des Kommunikationsmotivs und die Notwendigkeit einer gezielten Förderung in einem kommunikationsorientierten Unterrichtskontext auf.

Im Bereich des Kommunikationsmotivs für den Russischunterricht wird betont, dass kommunikative Absichten und Handlungsabläufe die Entwicklung von Motiven für die Sprachanwendung positiv beeinflussen. Es wird darauf hingewiesen, dass die Kommunikation als Motivation die Anwendung der Sprache als Kommunikationsmittel fördert. Es wird auch die Vielschichtigkeit der Motivstruktur hervorgehoben, die isolierte Betrachtungen erschwert, sowie die wechselseitige Beeinflussung von Motiven. Eine Änderung der gesamten Motivationsstruktur wird als notwendig angesehen, um die Entwicklung von Motiven für die kommunikative Tätigkeit zu ermöglichen (vgl. Apelt 1981: 90ff).

4.3.7 Geltungsmotiv

Das Geltungsmotiv bezieht sich auf das Streben nach Anerkennung und Respekt innerhalb der Gesellschaft. Es kann als positiv angesehen werden, wenn es mit anderen Motiven verbunden ist, aber negativ wirken, wenn es ausschließlich auf persönlichen Vorteil oder Prestige ausgerichtet ist. Es wurde kritisiert, wenn es als Hauptmotiv für das Erlernen einer Fremdsprache dient, da es dem eigentlichen Zweck des Sprachenlernens widerspricht. Studien (Gardner/Lambert, 1972; Hennig, 1978; Papke, 1978) zeigen jedoch, dass das Geltungsmotiv nicht mehr dominierend ist und andere Motive wie das Gesellschafts-, Nützlichkeits- und Wissensmotiv eine größere Rolle spielen. Im Zusammenhang mit dem Geltungsmotiv wird darauf eingegangen, dass die Motivation, eine Sprache zu erlernen, um Prestige zu erlangen

oder gesellschaftliche Anerkennung zu erhalten, zwar existiert, jedoch nicht als dominierendes Motiv betrachtet wird. In den Untersuchungen wird gezeigt, dass das Geltungsmotiv im Russischunterricht im Vergleich zu anderen Motiven wie dem Gesellschaftsmotiv, dem Nützlichkeitsmotiv und dem Wissensmotiv weniger stark ausgeprägt ist. Dies deutet darauf hin, dass der Drang nach gesellschaftlicher Anerkennung als Hauptmotivation für den Russischunterricht eher gering ist und andere Motive im Vordergrund stehen (vgl. Apelt 1981: 92ff).

Gemäß Bergmann und Heyer (2014) wären die Motive für Schüler*innen, Russisch als Fremdsprache zu wählen, sehr vielfältig und können von persönlichen Präferenzen bis hin zu gesellschaftlichen Einflüssen reichen. Einige wählen Russisch möglicherweise aufgrund von Sympathien oder Antipathien gegenüber einer bestimmten Lehrperson oder aufgrund des Verhaltens ihrer Mitschüler*innen. Auch das Selbstbild im Hinblick auf das Fremdsprachenlernen kann eine Rolle spielen. Früher war Russisch oft eine Pflichtfremdsprache, zumindest in der DDR, was zu einer ambivalenten gesellschaftlichen Akzeptanz und manchmal auch zu emotional geprägter Ablehnung seitens der Elternschaft und Schulleitungen führte.

Gründe, die für die Förderung des schulischen Russischangebots sprechen, seien unter anderem der kommunikative Wert der Sprache, der sich am so genannten Q-Wert orientiert, der die Zahl der Sprecher weltweit berücksichtigt. Russisch wird von rund 163 Millionen Erstsprachler*innen und 70 Millionen Sprecher*innen als Zweit- oder Fremdsprache gesprochen. Zudem ist Russisch Amtssprache in verschiedenen Ländern und wird in vielen Regionen Mittel- und Osteuropas wieder vermehrt gelernt. Durch Migrationsprozesse gibt es auch große russischsprachige Bevölkerungsgruppen in verschiedenen Ländern weltweit. Darüber hinaus ist Russisch eine der Amtssprachen der UN und Arbeitssprache des Europarats (vgl. Bergmann/Heyer, 2014: 25–27). Dies stimmte zumindest bis zum Jahr 2022, seither ist Russland kein Mitglied mehr des Europarats.

Das nächste Kapitel setzt sich mit der Entwicklung des Russischunterrichts in Deutschland und Österreich vom 17. bis zum 19. Jahrhundert sowie von 1900 bis 1945 auseinander, wobei nach 1945 der Schwerpunkt auf Österreich liegt. Es werden die historischen Einflüsse, Herausforderungen und Veränderungen beleuchtet, die den Russischunterricht in dieser Zeit geprägt haben.

5 Geschichte des Russischunterrichts in Deutschland und Österreich

In diesem Kapitel werden die Entwicklung des Russischunterrichts in Deutschland und Österreich vom 17. bis zum 19. Jahrhundert besprochen. Dabei wird besonders auf die historischen Entwicklungen eingegangen, die den Russischunterricht in dieser Zeit geprägt haben, angefangen von den ersten Ansätzen im institutionellen Kontext bis hin zu den Herausforderungen und Veränderungen, die sich im Laufe der Jahrhunderte ergeben haben. Ein Schwerpunkt liegt auf der Zeitspanne von 1900 bis 1945, in der der Russischunterricht unter verschiedenen politischen und gesellschaftlichen Einflüssen stand. Ab 1945 liegt das Augenmerk hinsichtlich der Entwicklungen des Russischunterrichts nur noch auf Österreich.

5.1 17. bis 19. Jahrhundert

Gemäß Hargaßner (2021) war im 17. Jahrhundert der Erwerb umfassender Russischkenntnisse im institutionellen Kontext sowohl in Deutschland als auch in der Habsburgermonarchie nicht vorgesehen. Die historische Analyse zeigt deutlich, dass zu dieser Zeit der Fokus nicht auf dem Russischunterricht lag. Hier verweist Hargaßner auf Hoffmann (2006) und Bergmann (2017). Jedoch wirkten im 18. Jahrhundert zwei wesentliche Faktoren auf die Entwicklung des Russischunterrichts und dienten als Motivation (vgl. Hargaßner, 2021: 5).

Erstens spielten die zunehmenden wirtschaftlichen und handelspolitischen Beziehungen eine bedeutende Rolle, die auch zu einem regen kulturellen Austausch führten. Zweitens trugen die kulturellen Bestrebungen, die im Einklang mit den Reformen von Peter dem Großen standen, dazu bei, Russland wirtschaftlich und technologisch voranzubringen, sowie das Land für den internationalen Austausch zu öffnen. Es ist erwähnenswert, dass der Russischunterricht zu dieser Zeit primär aus militärischen und wirtschaftlichen Gründen an einigen Militär- und Handelsakademien sowie später an verschiedenen höheren Schulen eingeführt wurde, insbesondere in Gebieten mit direkten Beziehungen zu Russland (vgl. Hargaßner, 2021: 5). Somit kann man eindeutig von einem Nützlichkeitsfaktor der russischen Sprache sprechen.

Im Verlauf des 19. Jahrhunderts unterlag die Entwicklung und Verbreitung des Russischunterrichts in Deutschland den politischen Gegebenheiten und zeigte Schwankungen. Nach den Napoleonischen Kriegen war ein gestiegenes Interesse an der russischen Kultur zu verzeichnen, was zu einem deutlichen Anstieg der Zahl (nämlich 61) von Russisch-Lehrbüchern führte. Später jedoch, aufgrund politischer Differenzen zwischen Russland und

Deutschland, herrschte eine anti-russische Stimmung, die erst durch die Ausweitung des Handelsverkehrs mit Russland teilweise abklang. Ab der Mitte des 19. Jahrhunderts wuchs das wissenschaftliche Interesse an slawischen Sprachen und somit auch an dem Russischen wieder, was zur Einrichtung von jeweils zwei Lehrstühlen für Slawistik in Deutschland und in Österreich führte. Trotz dieser Entwicklung blieb der Russischunterricht in Deutschland im 19. Jahrhundert hauptsächlich auf fachspezifische und berufsspezifische Lehranstalten wie Handelsschulen und Kriegsakademien beschränkt. Es ist daher anzumerken, dass die Motivation zum Erlernen der russischen Sprache zu dieser Zeit in institutionellen Einrichtungen vorwiegend eindeutig auf pragmatische Gründe zurückzuführen war (vgl. Hargaßner, 2021: 5–6).

5.2 1900 bis 1945

In den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts veränderten sich die Bedingungen für den Russischunterricht aufgrund des Ersten Weltkriegs und der Oktoberrevolution in Russland. Zu Beginn des Krieges kam es zu einer Förderung des Russischunterrichts an höheren Schulen. Während des Krieges stieg die Zahl der Russischschüler*innen in den östlichen Provinzen Deutschlands um etwa 50%, was dazu führte, dass nach Kriegsende (1919–1922) der Russischunterricht immerhin an 27 höheren Schulen in Deutschland angeboten wurde. Hargaßner (2021) führt diese Zunahme auf eine instrumentelle Motivation zurück, da die Nachfrage nach Russischkenntnissen im Berufs- und Gesellschaftsleben durch den Krieg zunahm.

Im Jahr 1919 begann ein institutionalisierter Russischunterricht zudem in drei Wiener Bezirken. Es handelte sich um Margareten, Leopoldstadt und Ottakring, wo Gruppen von 20 bis 40 Personen in Volksbildungsheimen unterrichtet wurden (vgl. Hargaßner, 2021: 6).

In den Jahren 1922/23 erlebte der Russischunterricht in Deutschland eine kurze Blütezeit: 47 verschiedene Arten von höheren Schulen boten Russischunterricht an, und 1923 wurden bereits an sieben Schulen Reifeprüfungen in Russisch abgelegt. Allerdings kam es bereits Ende der 1920er Jahre zu einem deutlichen Rückgang der Zahlen.

Zum Beispiel wurde im Schuljahr 1929/30 der Russischunterricht nur noch an 14 höheren Schulen angeboten. Hargaßner (2021) zitiert eine Untersuchung von Hoffmann (2006), in welcher festgestellt wurde, dass der Rückgang des Russischunterrichts auf verschiedene

Faktoren zurückzuführen war. Dazu gehörte das mangelnde Interesse an slawischen Sprachen in der Gesellschaft und unter Philologen, finanzielle Einschränkungen seitens der Behörden, begrenzte Möglichkeiten zur praktischen Anwendung der russischen Sprache sowie die Herausforderungen beim Erlernen des Russischen als Fremdsprache (vgl. Hargaßner, 2021: 6).

Kurz zusammengefasst kann man sagen, dass während der Zeit von 1900 bis 1945 vor allem instrumentelle Motivationsfaktoren eine wichtige Rolle für die Entwicklung des Russischunterrichts spielten. Religiöse, wirtschaftliche und militärische Motivationen trieben den Ausbau des Russischunterrichts in institutionellen Kontexten voran. Gleichzeitig wurden auf dem Bildungspolitikfeld demotivierende Trends beobachtet, da das Angebot an Russischunterricht stets begrenzt blieb (vgl. Hargaßner, 2021: 7).

Obwohl einige Lehrkräfte sich bemühten, die Sprache in den Lehrplan zu integrieren, gelang es dem Russischen sowohl in Deutschland als auch Österreich bis 1945 nicht, einen festen Platz im Lehrangebot von Schulen zu finden und somit einen offiziellen Status zu erlangen. Zudem führte vermutlich die konstant negative Einstellung gegenüber Russland zu einer demotivierenden Wirkung auf integrative Motivationsebenen (vgl. Hargaßner, 2021: 7).

5.3 Entwicklungen nach 1945 in Österreich

Da sich die Entwicklungen nach 1945 in Österreich, der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik deutlich unterschieden, wird im Folgenden ausschließlich auf Österreich eingegangen. So wird auch in der Arbeit im Besonderen der Jetzt-Zustand eines österreichischen Gymnasiums und Realgymnasiums in Wien beleuchtet. In der sowjetischen Besatzungszone, nämlich in Wien, Niederösterreich, dem Burgenland und Oberösterreich, als gleichberechtigtes Fremdsprachenfach eingeführt. wurde Russisch neben anderen Sprachen als gleichberechtigtes Fremdsprachenfach eingeführt. Russisch konnte, wie auch heute, als Pflicht- oder Wahlfach gewählt werden.

Nach Ende des Zweiten Weltkriegs wurde Russisch als eine schulische Fremdsprache in der österreichischen sowjetischen Besatzungszone eingeführt. Während den ersten Nachkriegsjahren gab es verschiedene Formen des Russischunterrichts in Österreich, darunter obligatorischer Unterricht mit reduzierter Stundenzahl und alternativer Unterricht. Alternativ in diesem Kontext meint, dass die Schüler*innen eine Wahlmöglichkeit zwischen verschiedenen Fächern haben, wobei eines dieser Fächer verpflichtend gewählt werden muss.

Das heißt, die Schüler*innen konnten sich entscheiden, ob sie Russisch oder eine andere Fremdsprache belegen wollten.

Die Zeit von 1945 bis 1962 lässt sich in drei Perioden unterteilen: eine Anlaufzeit, eine Pionierzeit mit einer hohen Anzahl von Schüler*innen und nicht fachlich ausgebildeten Lehrkräften sowie eine Periode, die mit der Schulgesetzgebung endete. Während der ersten beiden Perioden wurde der Russischunterricht von der Schulabteilung des Alliierten Rates gefördert, wobei die maximale Schülerzahl bei 30.000 lag. Ab 1954 ließ der Druck der sowjetischen Besatzungsmacht nach, insbesondere nach dem Abschluss des Staatsvertrags im Jahr 1955. Nach Abschluss des Staatsvertrags im Jahr 1955 wurde der obligatorische Russischunterricht in Österreich abgeschafft, um so offenbar die Zugehörigkeit zum Westen zu betonen. Die österreichische Regierung hielt jedoch am Russischen fest und verhinderte dessen vollständiges Verschwinden aus dem Schulsystem. Die Anzahl der Russischlernenden schwankte in den folgenden Jahrzehnten stark, wie aus der folgenden Tabelle hervorgeht (vgl. Hargaßner, 2021: 10).

Russischschüler*innen Österreich		
Jahr	Schulen	Schüler*innenzahl
1955/56	70	6.700
1959/60	42	1.392
1960/61	64	1.922
1963/64	41	1.248
1966/67	35	1.200
1975/76	65	2.755
1978/79	51	2.348
1985/86	72	2.764

Abbildung 1: Russischschüler*innen in Österreich (Hargaßner, 2021: 10)

Es folgt nun eine kurze Beschreibung der Daten, die der Tabelle zu entnehmen sind und eine Interpretation der zu erkennenden Schwankungen und Trends.

Im Schuljahr 1955/56 wurde Russisch an 70 Schulen unterrichtet, und die Anzahl der Schüler*innen betrug 6.700. In den folgenden Jahren ist ein deutlicher Rückgang zu verzeichnen: Im Schuljahr 1959/60 wurde Russisch nur noch an 42 Schulen unterrichtet, und die Zahl der Lernenden sank auf 1.392. Auch in den darauffolgenden Jahren blieb die Zahl der Schüler*innen niedrig, obwohl die Anzahl der Schulen, die Russischunterricht anboten,

zeitweise wieder stieg. Beispielsweise stieg die Anzahl der Schulen im Schuljahr 1960/61 auf 64, während die Schüler*innenzahlen auf 1.922 anstiegen.

Die geringste Zahl von Russischlernenden wurde im Schuljahr 1966/67 verzeichnet, als nur noch 1.200 Schüler*innen an 35 Schulen Russisch lernten. Ab Mitte der 1970er Jahre ist jedoch ein leichter Aufwärtstrend zu erkennen. Im Schuljahr 1975/76 wurde Russisch an 65 Schulen unterrichtet, und die Anzahl der Russischlernenden stieg auf 2.755. Diese positive Entwicklung setzte sich in den folgenden Jahren fort, obwohl es einige Schwankungen gab. Im Schuljahr 1978/79 sank die Zahl der Schulen, die Russisch anboten, auf 51, während die Schüler*innenzahlen auf 2.348 zurückgingen.

Bis 1985/86 stieg die Anzahl der Schulen auf 72 und die Anzahl der Schüler*innen erreichte 2.764. Diese Daten zeigen, dass trotz anfänglicher Rückgänge in der Popularität des Russischunterrichts in den 1960er Jahren, in den 1970er und 1980er Jahren ein gewisser Wiederanstieg zu verzeichnen war. Dies deutet darauf hin, dass das Interesse am Russischunterricht in Österreich trotz der westlichen Orientierung des Landes weiterhin Bestand hatte und somit als mehr oder weniger konstant einzuschätzen ist.

In den späten 1950er Jahren hatten zwei Ereignisse einen signifikanten Einfluss auf den Russischunterricht in Österreich. Nach der gewaltsamen Niederschlagung des ungarischen Volksaufstandes im Jahr 1956, bei der 200.000 Ungarn nach Österreich flohen, und angesichts der negativen Assoziationen mit Begriffen wie Kommunismus, Russland und Russisch, verlor die russische Sprache in Österreich an Popularität, wie man der Abbildung 1 entnehmen kann (vgl. Hargaßner, 2021: 11).

Des Weiteren beeinflussten bildungspolitische Maßnahmen, wie das Schulorganisationsgesetz von 1962 und das Allgemeine Hochschulstudiengesetz von 1966, den Russischunterricht in Österreich. Diese Maßnahmen gewährleisteten die Ausbildung von Lehrkräften für Russisch und ebneten den Weg für Schulversuche zur offiziellen Einführung des Russischunterrichts maßgeblich. Trotz dieser Bemühungen nahmen die Zahlen der Schüler*innen jedoch ab, was teilweise auf eine strengere Einhaltung von Mindestteilnehmerzahlen sowie auf den damals offenbar geringen praktischen Nutzen des Russischen zurückzuführen ist. Aufgrund des Mangels an einer Fachtradition, wie sie beispielsweise das Englische oder Französische besaßen, konnte das Russische seinen früheren Stellenwert, den es nur kurz in einem

bestimmten Teil Österreichs hatte und der aus politischen Gründen hervorging, im Kontext Schule nicht wiedererlangen (vgl. Hargaßner, 2021: 11).

5.4 Entwicklungen seit 1990

Ohne an dieser Stelle die Frage von Stereotypen, die mit der russischen Kultur bzw. der russischen Sprache verbunden sind, weiter zu vertiefen, lässt sich dennoch feststellen, dass Vorurteile eine Rolle spielen könnten. Hargaßner (2021) schreibt, dass dies auf verschiedene Faktoren zurückzuführen sein könnte. Darunter seien historische Ereignisse, politische Entwicklungen und kulturelle Stereotypen. Im Vergleich zu Sprachen wie Englisch oder Französisch, gilt Russisch als besonders schwierig zu erlernen, was möglicherweise zu einer geringeren Attraktivität des Russischunterrichts geführt hat. Diese Wahrnehmung könnte auf die, im Vergleich zu Englisch, komplexere Grammatik, die kyrillische Schrift und die als „exotisch“ empfundene Aussprache zurückzuführen sein, die für viele Lernende eine Herausforderung darstellen. Trotz dieser Hindernisse hat sich jedoch nach der Jahrtausendwende ein Anstieg der Zahlen der Russischlernenden abgezeichnet (vgl. Hargaßner, 2021: 11–12).

In Bezug auf die Vorurteile und einer vermeintlichen Stigmatisierung seit den 1990er Jahren muss aber hinzugefügt werden, dass nach dem Fall des Eisernen Vorhangs, dem Ende des Kommunismus und der Öffnung des Ostens, im deutschsprachigen Raum eine Aufbruchstimmung zu spüren war. Diese Veränderungen führten zu einem gesteigerten Interesse an der slawischen Kultur und Sprache, was anhand des deutlichen Anstiegs der Einschreibezahlen² an der Slawistik und des Russischunterrichts an Universitäten zu erkennen ist (vgl. Haas, 1995: 7).

Auch in der Zeit zwischen 2000 und 2014 erlebte Österreich einen bemerkenswerten Anstieg der beruflichen Möglichkeiten für die Nutzung der russischen Sprache, insbesondere aufgrund des florierenden russischen Tourismus im Land, insbesondere in den alpinen Skigebieten. Dies führte zu einer gesteigerten Nachfrage nach Russischkenntnissen in verschiedenen Bereichen der österreichischen Wirtschaft, insbesondere in der Hotel- und Sportbranche. Diese steigende Nachfrage könnte einen Anstieg der instrumentellen Motivation bei den Schüler*innen bewirkt haben, was wiederum zu einem Zuwachs der Teilnehmerzahlen im Russischunterricht geführt haben könnte. Im Schuljahr 2004/05 betrug die Anzahl der Schüler*innen, die Russisch in der

² Siehe Kapitel 8.3 ab Seite 39

Schule lernten, in Österreich 2.034. Diese Zahl stieg bis zum Schuljahr 2011/12 auf 5.175 und erreichte im Schuljahr 2017/18 sogar 7.064 (siehe Abbildung 2).

Trotz dieser vielversprechenden Entwicklungen bleibt Russisch an österreichischen Schulen aber nach wie vor eine unterrepräsentierte Sprache. Die jüngsten statistischen Daten deuten darauf hin, dass sich die Anzahl der Russischlernenden seit 1955 nur um etwa 364 Personen erhöht hat. Über einen Zeitraum von 62 Jahren hat es das Fach Russisch nicht geschafft, sich fest im österreichischen Schulsystem zu etablieren. Mit lediglich rund 0,7 % der Schüler*innen, welche Russisch lernen, bleibt die Sprache in Österreich weiterhin eine tertiäre und als exotisch wahrgenommene Fremdsprache. Trotz des gestiegenen Bedarfs in bestimmten beruflichen Kontexten scheint die Popularität von Russisch als Schulfach in Österreich begrenzt zu sein (vgl. Hargaßner, 2021: 13).

Trotz dieser Entwicklungen lässt sich ein positiver Aspekt erkennen. Russisch hat sich als ein festes Angebot im Bildungssystem etabliert, auch wenn die quantitativen Daten gering ausfallen. Die Popularität der russischen Sprache mag zwar begrenzt sein, dennoch kann man von einer gewissen Konstanz sprechen. Dies zeigt sich in dem kontinuierlichen Angebot von Russischunterricht an Schulen und Universitäten. Somit bleibt Russisch trotz wechselnder politischer und kultureller Einflüsse ein fester Bestandteil des österreichischen Bildungssystems.

Russischschüler*innen in Österreich	
Jahr	Schüler*innenzahl
2004/05	2.034
2011/12	5.175
2017/18	7.064

Abbildung 2: Russischschüler*innen in Österreich. Hargaßner, 2021: 13

Nachdem die Entwicklung der Schüler*innenzahlen im Russischunterricht dargelegt wurde, wird nun auch ein Blick auf die Entwicklung der Unterrichtsformen und Schwerpunkte im Fach geworfen.

6 Lehrplanentwicklung in Österreich: Schuljahr 1946/47 bis heute

Bereits zu Beginn des Schuljahres 1946/47 wurden wichtige Voraussetzungen für den Beginn des Russischunterrichts geschaffen, darunter Lehrpläne und Lehrbücher (vgl. Schmid, 1986: 1).

Nach 1945 waren Fremdsprachenkenntnisse ein Merkmal der höheren Schulbildung, aber 1961 besuchten den Fremdsprachenunterricht nur etwa 55% der Hauptschüler*innen. Mit der Schulreform von 1962 wurde der Fremdsprachenunterricht kontinuierlich ausgeweitet, sodass ab 2002/2003 mindestens eine Fremdsprache ab der ersten Klasse Volksschule Pflicht ist. 2008 lernten 93,7% der Primarschüler*innen mindestens eine Fremdsprache (vgl. De Cillia & Krumm, 2010: 154).

Das österreichische Bildungssystem ist weitgehend bundeseinheitlich geregelt, außer im vorschulischen Bereich. Die Rahmenbedingungen für den Fremdsprachenunterricht werden durch das Schulorganisationsgesetz von 1962 und die aktuellen Lehrpläne festgelegt, die allgemeine Bildungsziele, Stundentafeln und Lehrinhalte enthalten. Schulen können im Rahmen ihrer Autonomie Schwerpunkte im Fremdsprachenunterricht setzen. Die Lehrpläne ermöglichen Unterricht in Englisch, Französisch sowie in den in Österreich anerkannten Minderheiten- und Nachbarsprachen, jedoch spiegelt sich dies nicht immer im tatsächlichen Sprachangebot der Schulen wider (vgl. De Cillia & Krumm, 2010: 154).

Die Sekundarstufe I in Österreich umfasst die vierjährige Hauptschule (HS) (seit 2018/19 sind alle HS österreichweit Mittelschulen) und die vierjährige Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schule (AHS), bestehend aus Gymnasium und Realgymnasium. Die Lehrpläne der HS und der AHS-Unterstufe sind seit 2003/04 weitgehend identisch, jedoch gibt es Unterschiede im Sprachenangebot (vgl. De Cillia & Krumm, 2010: 155).

De Cillia und Krumm (2010) berichten, dass an Hauptschulen und an der Unterstufe des Realgymnasiums in Österreich von der 5. bis zur 8. Schulstufe nur eine lebende Fremdsprache im Wochenstundenausmaß von 4/4/3/3 unterrichtet wird. An Gymnasien wird diese Fremdsprache im Ausmaß von 4/4/4/3 Stunden gelehrt. Diese Zahlen sind an AHS-Unterstufen schulautonom veränderbar.

„Das Sprachangebot umfasst Englisch, Französisch, Italienisch, Russisch, Spanisch, Tschechisch, Slowenisch, B/K/S, Ungarisch und Kroatisch, nur an der HS auch Türkisch.“ (De Cillia & Krumm, 2010: 156)

Schulen haben die Möglichkeit, eine zweite Fremdsprache als Freifach oder unverbindliche Übung einzurichten, mit einem Stundenpensum von 6 bis 12 Wochenstunden über vier Jahre hinweg. Des Weiteren zeigen De Cillia und Krumm (2010), dass der Lehrplan für die AHS-Unterstufe seit dem 1. September 2006 die Sprachen „*Englisch, Französisch, Italienisch, Russisch, Spanisch, Tschechisch, Slowenisch, B/K/S, Ungarisch, Kroatisch, Slowakisch und Polnisch*“ (De Cillia & Krumm, 2010: 156) umfasst. Die Lernziele richten sich nach den Kompetenzniveaus des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS). Nach dem vierten Lernjahr in der ersten Fremdsprache werden das Niveau A2 und Teilkompetenzen aus B1 erwartet, während in der zweiten Fremdsprache nach dem zweiten Lernjahr das Niveau A1 oder A2 erreicht werden soll. (vgl. De Cillia & Krumm, 2010: 156)

Orientiert man sich an den Richtlinien, die gemäß der Novellierung der Reifeprüfungsverordnung (RPVO) 2016 festgelegt wurden, so gibt es folgende Informationen: Im Prüfungsbereich „Lebende Fremdsprache (achtjährig)“ beträgt der Umfang der Schreibkompetenz etwa 650 Wörter, während für nicht standardisierte Fremdsprachen³ wie Kroatisch, Slowenisch, Ungarisch und Russisch 550 Wörter erforderlich sind. Die Gesamtarbeitszeit beträgt 270 Minuten, wobei 60 Minuten dem Leseverständnis, 45 Minuten dem Hörverständnis, 45 Minuten der Sprachverwendung im Kontext und 125 Minuten der Schreibkompetenz gewidmet sind.

Für kürzere Sprachlernzeiträume von sechs, vier oder drei Jahren gelten unterschiedliche Anforderungen. In diesen Fällen beträgt der Umfang der Schreibkompetenz etwa 400 Wörter, bzw. für nicht standardisierte Fremdsprachen etwa 350 Wörter, und die Gesamtarbeitszeit beträgt ebenfalls 270 Minuten. Dabei entfallen 60 Minuten auf das Leseverständnis, 40 Minuten auf das Hörverständnis, 45 Minuten auf die Sprachverwendung im Kontext und 125 Minuten auf die Schreibkompetenz (vgl. <https://www.russischlehrer.at/index.php?id=5>).

³ Es ist wichtig zu beachten, dass in standardisierten Fremdsprachen die Verwendung von Hilfsmitteln nicht gestattet ist, während in nicht standardisierten Fremdsprachen die Nutzung eines Wörterbuchs erlaubt ist, jedoch „der Einsatz von Lexika oder elektronischen Informationsmedien“ (direktes Zitat Abs. 4) untersagt ist. Diese Richtlinien wurden gemäß der Novellierung der RPVO vom 11. Mai 2016 festgelegt (vgl. <https://www.russischlehrer.at/index.php?id=5> [Zugriff am 15.07.2024]).

Russisch hat also eine Sonderposition, da der Umfang der Schreibkompetenz etwa 350 Wörter beträgt, während für standardisierte Fremdsprachen etwa 400 Wörter gefordert werden.

Die Unterrichtsmethoden im Russischunterricht haben im Laufe der Zeit eine Vielzahl von Ansätzen durchlaufen, angefangen von traditionellen Grammatik-Übersetzungsmethoden bis hin zu modernen kommunikativen Ansätzen. Die Entwicklung der Unterrichtsform im Russischunterricht erstreckt sich von der Grammatik-Übersetzungsmethode der 1950er Jahre über die direkte Methode bis hin zur audiolingualen oder audiovisuellen Methode, die das Musterlernen und die Wiederholung von Wort- und Satzstrukturen betont. Später folgten der kognitive Ansatz und weitere Methoden wie der kommunikative Ansatz und das Superlearning, die die Bedeutung von Kommunikation und Sprechen betonen. Heutzutage liegt der Fokus vor allem auf der Förderung der vier Kompetenzen und der Kombination verschiedener Methoden, um den individuellen Lernprozess aller Schüler*innen zu unterstützen (vgl. Mehlhorn, 2011: 537).

Der Russischunterricht hat offenbar alle Prozesse durchgemacht, die auch aus anderen Fremdsprachen, wie Englisch, Französisch oder Spanisch bekannt sind. Dies zeigt, dass man stets mit der Zeit gegangen ist und auf aktuelle Entwicklungen und Bedürfnisse reagiert hat. Diese Anpassungsfähigkeit und Integration in das allgemeine Bildungssystem unterstreichen die Beständigkeit und Relevanz des Russischunterrichts.

7 Angebot von Fremdsprachenunterricht an österreichischen Schulen

Seit 1974 ist es in fast allen europäischen Ländern, mit Ausnahme von Irland und dem Vereinigten Königreich, verpflichtend, mindestens eine Fremdsprache während der Schulzeit zu erlernen. Der Trend zur Einführung einer zweiten Fremdsprache nimmt zu. Eine Eurostat-Studie von 2002 zeigt, dass in Österreich durchschnittlich 1,3 Fremdsprachen gelernt werden, während beispielsweise Frankreich mit einem Durchschnitt von 1,7 Fremdsprachen pro Schüler*in höher liegt. Die Spitzenreiter sind die Niederlande mit 2,6 und Luxemburg mit 2,3 Fremdsprachen (vgl. Maszl, 2007: 50).

Die Auswahl an Fremdsprachenunterricht (FSU) an österreichischen Schulen ist vielfältig, und im Gegensatz zu anderen Ländern ist Englisch nicht zwingend die erste Fremdsprache. Schon in der Volksschule könnten neben Englisch auch Französisch sowie alle Nachbar- und

Minderheitensprachen als Fremdsprachen angeboten werden. Auf der Sekundarstufe I sind zusätzlich zu diesen Sprachen auch die oben genannten verfügbar. Allerdings zeigt die Statistik (Tabelle 1), dass diese theoretisch mögliche Diversifizierung in der Praxis nicht umgesetzt wird (vgl. De Cillia & Krumm, 2010: 160).

Sprachen	4. Schulstufe	8. Schulstufe	10. Schulstufe	12. Schulstufe
Andere lebende Fremdsprachen	231 0,25%	324 0,33%	122 0,11%	51 0,06%
Englisch	91.718 98,61%	97.906 98,82%	104.305 94,16%	83.915 96,13%
Französisch	1.639 1,76%	8.809 8,89%	25.710 23,21%	23.481 26,90%
Italienisch	1.338 1,44%	3.727 3,76%	10.638 9,60%	10.287 11,78%
Kroatisch	488 0,52%	199 0,20%	71 0,06%	64 0,07%
Russisch	176 0,19%	462 0,47%	735 0,66%	661 0,76%
Slowakisch	140 0,15%	47 0,05%	22 0,02%	20 0,02%
Slowenisch	716 0,77%	56 0,06%	201 0,18%	143 0,16%
Spanisch	97 0,10%	1.041 1,05%	4.525 4,09%	4.142 4,74%
Tschechisch	278 0,30%	144 0,15%	195 0,18%	162 0,19%
Ungarisch	195 0,21%	222 0,22%	133 0,12%	103 0,12%

Tabelle 1: Gesamtzahl der in Fremdsprachen unterrichteten Schüler*innen in Österreich in der 4., 8., 10. und 12. Schulstufe in absoluten und relativen Zahlen. (Quelle: LEPP Länderbericht: 38)

Die Daten in Tabelle 1 verdeutlichen, dass Englisch die dominante Fremdsprache an österreichischen Schulen ist. Ein Großteil der Schüler*innen lernt diese Sprache von der Volksschule bis zur Sekundarstufe II. Andere Fremdsprachen spielen bis zum Ende der Sekundarstufe I eine eher untergeordnete Rolle. Französisch ist dabei die zweithäufigste Sprache, wobei weniger als 9% der Schüler*innen sie lernen. In der Sekundarstufe II steigt der Anteil auf etwa 25%, gefolgt von Italienisch mit ungefähr 10% und Spanisch mit knapp unter 5%. Die anderen Sprachen erreichen nicht einmal die 1%-Marke. Man kann also sehr eindeutig

von drei Gruppen sprechen, wobei die slawischen Sprachen gemeinsam mit Ungarisch die Peripherie bilden (vgl. De Cillia & Krumm, 2010: 161).

Eindeutig festzustellen ist, dass die Nachfrage nach slawischen Minderheitensprachen sowie Nichtnachbarsprachen wie Russisch, vor allem im Vergleich zum dominanten Englisch, gering ist. Es bleibt jedoch unklar, ob dies auf ein geringes Interesse seitens der Schüler*innen zurückzuführen ist oder auf Einschränkungen im Angebot. Zwischen den Jahren 2001/02 und 2004/05 war jedoch ein relativer Anstieg bei den Sprachen Tschechisch, Slowakisch und Ungarisch zu verzeichnen, möglicherweise aufgrund der EU-Erweiterung und regionaler Initiativen wie der „Niederösterreichischen Sprachenoffensive“ (vgl. De Cillia & Krumm, 2010: 162).

Eine detaillierte Analyse nach Schultypen zeigt, dass Englisch an sämtlichen Schularten die führende Position einnimmt. Französisch und Italienisch folgen in der Rangfolge. Spanisch und Russisch sind vor allem an höheren Schulen wie AHS und BHS mit wirtschaftlicher, kaufmännischer oder technischer Ausrichtung präsent, aber auch an den kaufmännischen mittleren Schulen (BMS). Insbesondere an den kaufmännischen und technischen gewerblichen höheren Schulen ist eine breitere Auswahl an Sprachen vorhanden, wobei Englisch weiterhin die dominierende Rolle spielt. Die AHS bietet generell das vielfältigste Angebot an kleineren Fremdsprachen, gefolgt von den kaufmännischen höheren Schulen (BHS). An AHS und BHS mit wirtschaftlicher oder technischer Ausrichtung werden auch Chinesisch und Japanisch unterrichtet, jedoch mit geringer Beteiligung seitens der Schüler*innen (vgl. De Cillia & Krumm, 2010: 162).

Nachdem ein Einblick in das Fremdsprachenangebot in Österreich gegeben wurde, wird nun die Studierendenzahl im Bereich der Slawistik bzw. Russistik an der Universität Wien im nächsten Kapitel der Arbeit in den Fokus gerückt. Es soll ein Überblick über die Anzahl der Studierenden sowohl auf universitärer Ebene im Allgemeinen, als auch speziell im Bereich der Lehramtsstudierenden gegeben werden.

8 Studierendenzahlen am Institut für Slawistik der Universität Wien

Die Anzahl der Slawistik-Studierenden betrug im Wintersemester 1946/47 bereits etwa 40.

Die Student*innen der Slawistik hatten mit räumlichen Einschränkungen zu kämpfen, da das Institut in Wien beengt war. Dies führte dazu, dass einige Räume von Psychologiestudent*innen

genutzt wurden, deren Hörsäle zerstört worden waren. Schmid (1986) zufolge, entwickelte sich unter den Slawistik-Studierenden trotzdem ein starkes Zusammengehörigkeitsgefühl. Schmid (1986) berichtet von interessanten Fakten über die Slawistik-Studierenden, die zwar nicht überprüfbar, aber dennoch spannend sind und deshalb kurz erläutert werden. So schreibt er davon, dass ein beträchtlicher Teil der Slawistik-Student*innen ihr Studium nicht beendete. Einige brachen aus verschiedenen Gründen ab, darunter die Tatsache, dass die Professor*innen, die das Institut leiteten, mit der Last der Verantwortung überlastet waren. Eine Untersuchung am Institut für Dolmetscherausbildung in Wien ergab, dass von etwa 100 Studierende, die bis zum Jahr 1950 die Eignungsprüfung abgelegt hatten, nur vier ihr Studium abgeschlossen hatten, nachdem sie 20 Semester studiert hatten. Die Motivation der Studierenden variierte. Einige hatten bereits Vorkenntnisse in der russischen Sprache durch Erfahrungen im Krieg, Gefangenschaft, Emigration oder durch Kenntnisse anderer slawischer Sprachen. Andere lernten aus echtem Interesse an der russischen Sprache und der Kultur der Sowjetunion. Darüber hinaus gab es auch solche, die gute Berufsaussichten als Motivation betrachteten, da die österreichischen Schulbehörden bestrebt waren, qualifizierte Russischlehrer*innen einzustellen (vgl. Schmid, 1986: 2–6).

8.1 Statistische Daten der Slawistik-Studierenden der Jahre 2007–2019

Zunächst folgt eine Abbildung, die ausschließlich die Entwicklung der Gesamtzahl der Slawistik-Studierenden an der Universität Wien von 2007 bis 2019 zeigt. Diese Abbildung gibt einen Überblick über die Veränderungen der Studierendenzahlen im Fachbereich Slawistik über die Jahre hinweg.

Die Grafik zeigt die Anzahl der Studierenden im Fachbereich Slawistik an der Universität Wien über einen Zeitraum von 13 Jahren, von 2007 bis 2019, wobei sich die Daten ausschließlich auf die jeweiligen Wintersemester eines Studienjahres beziehen. Die Daten geben einen Einblick in die Entwicklung der Studierendenzahlen in diesem Zeitraum.

Im Jahr 2007 lag die Zahl der Studierenden bei 1753. In den darauffolgenden Jahren stieg die Zahl kontinuierlich an, wobei sie 2009 einen Höchststand von 1992 Studierenden erreichte. Diese positive Tendenz setzte sich jedoch nicht fort, und die Anzahl der Studierenden sank 2010 auf 1968, bevor sie 2011 wieder auf 1989 anstieg und schließlich 2012 auf 1956 sank.

Von 2012 bis 2019 ist die Anzahl der Studierenden im Fachbereich Slawistik an der Universität Wien kontinuierlich gesunken. Im Wintersemester 2012 lag die Zahl noch bei 1956 Studierenden und sank 2013 auf 1799 Studierende. Diese Tendenz setzte sich in den folgenden Jahren fort: 2014 waren es 1719 Student*innen, 2015 sank die Zahl weiter auf 1660, und 2016 waren es nur noch 1565 Studierende. Im Jahr 2017 setzte sich der Rückgang mit 1459 Studierenden fort, und 2018 fiel die Zahl auf 1358. Den niedrigsten Wert erreichte die Studierendenzahl im Wintersemester 2019 mit 1330.

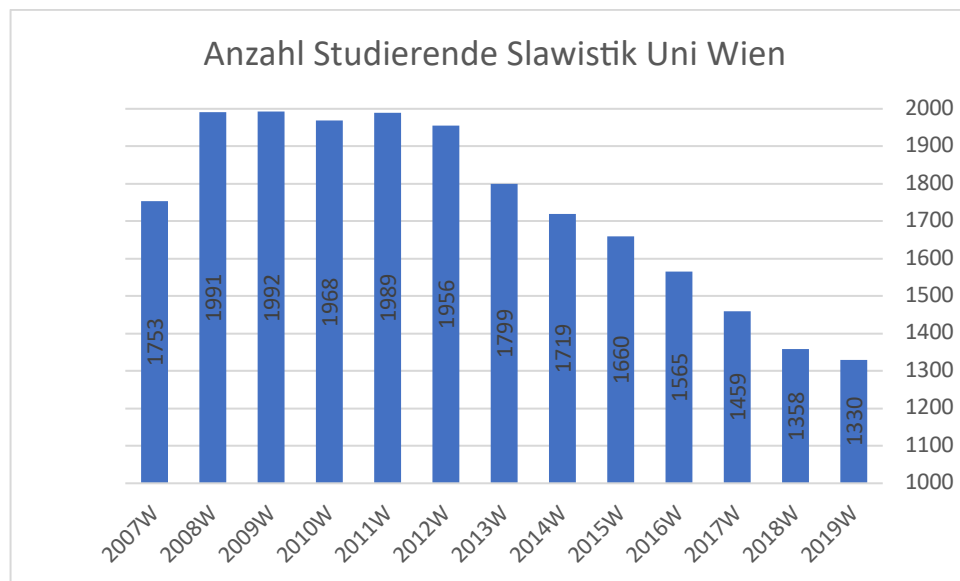


Abbildung 3: Anzahl Studierende Slawistik Uni Wien.

8.2 Statistische Daten der BA Slawistik Russisch-Studierenden der Jahre 2008–2019

Nun folgt eine Grafik, die neben der Gesamtzahl der Slawistik-Studierenden auch die Anzahl der Studierenden darstellt, die sich für ein Bachelor-Studium mit Schwerpunkt Russisch (BA Slawistik RU) entschieden haben. Diese zweite Abbildung verdeutlicht, wie sich die Teilmenge der BA Slawistik RU-Studierenden im Vergleich zur Gesamtzahl der Slawistik-Studierenden entwickelt hat. Durch die Gegenüberstellung dieser beiden Abbildungen wird sowohl die allgemeine Entwicklung der Slawistik-Studierenden als auch die spezifische Entwicklung der BA Slawistik RU-Studierenden anschaulich dargestellt. Diese differenzierte Betrachtung ermöglicht es, Trends und Veränderungen in der Gesamtzahl der Studierenden sowie in der spezifischen Teilmenge der BA Slawistik RU-Studierenden detailliert zu analysieren.

Von 2008 bis 2013 stieg die Anzahl der BA Slawistik RU-Studierenden zunächst an. 2008 lag die Zahl bei 274 Studierenden und stieg 2009 auf 456 an. Diese positive Tendenz setzte sich bis 2013 fort, als die Zahl ihren Höhepunkt mit 672 Studierenden erreichte.

Ab 2013 setzte ein kontinuierlicher Rückgang ein. Im Jahr 2014 sank die Anzahl auf 624 Studierende und setzte diesen Abwärtstrend in den folgenden Jahren fort: 2015 waren es 586 Studierende, 2016 sank die Zahl auf 537, und 2017 waren es noch 509. Dieser Rückgang setzte sich weiter fort, mit 462 Studierenden im Jahr 2018 und einem deutlichen Abfall auf 360 Studierende in 2019.

Zusammengefasst zeigt sich, dass die Anzahl der BA Slawistik RU-Studierenden von 2013 bis 2019 kontinuierlich gesunken ist, ähnlich wie die Gesamtzahl der Slawistik-Studierenden.

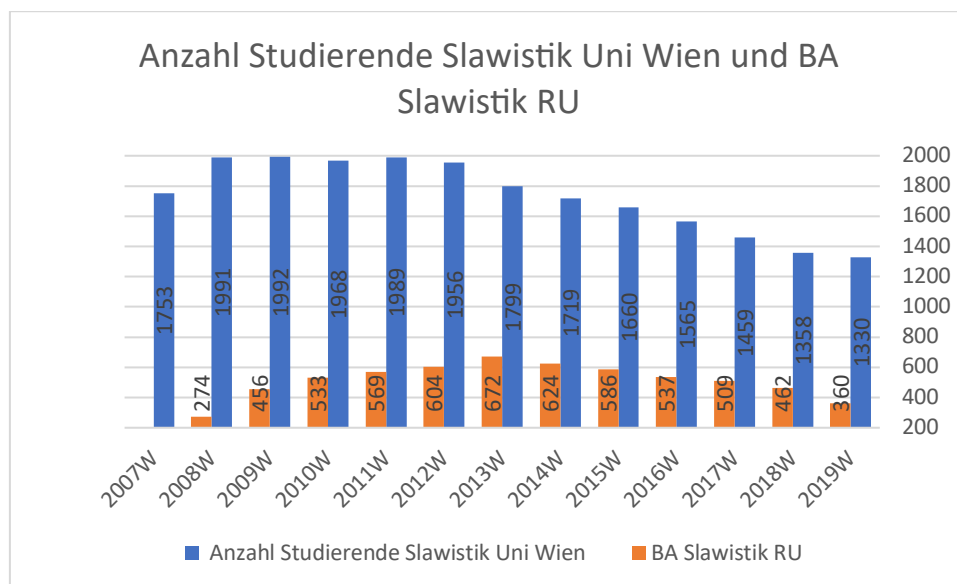


Abbildung 4: Anzahl Studierende Slawistik und BA Slawistik RU Uni Wien.

Zwischen 2008 und 2013 stieg die Zahl der BA Slawistik RU-Studierenden an, erreichte 2013 ihren Höhepunkt und sank danach kontinuierlich bis 2019. Diese Entwicklung ähnelt dem allgemeinen Trend bei den Slawistik-Studierenden.

8.3 Statistische Daten der Russischinskriptionen an der Universität Wien in den 90er-Jahren

Haas (1995) kommt in ihrer Diplomarbeit zu dem Ergebnis, dass politische Ereignisse einen erheblichen Einfluss auf die Wahl des Studienfachs Russisch an der Universität Wien haben.

Der Russischunterricht wurde zwar bereits im Schuljahr 1946/47 in Österreichs Schulen eingeführt, jedoch blieb er stets in Konkurrenz zu den etablierten Fremdsprachen wie Englisch, Italienisch und Französisch.

Im Wintersemester 1988/89 waren 240 Studierende im Diplomstudium und 91 Studierende im Lehramtsstudium eingeschrieben. Mit der Öffnung der Sowjetunion zum Westen stieg die Zahl der Einschreibungen sprunghaft an. So gab es im Wintersemester 1990/91 sogar 498 Studierende im Diplomstudium und 155 im Lehramtsstudium. Dieser Trend kehrte sich jedoch in den folgenden Jahren wieder um. Im Wintersemester 1994/95 waren nur noch 390 Studierende im Diplomstudium und 147 im Lehramtsstudium eingeschrieben (vgl. Haas, 1995: 7).

Die anfängliche Begeisterung für das Fach Russisch, die durch die Öffnung der Sowjetunion entfacht wurde, ließ offenbar also schnell nach. Der Zerfall der Sowjetunion und die damit verbundene Ansiedelung österreichischer Industrien in den ehemaligen Sowjetrepubliken konnten den Wert des Russischen zunächst erhöhen. Doch seit dem Beitritt Österreichs zur Europäischen Union hat sich das Interesse offenbar merklich von Ost nach West verlagert. Englisch und Französisch, unterstützt durch ihre lange Tradition und die verbesserten Berufsaussichten in einem vereinten Europa, wurden zunehmend attraktiver als Russisch. Diese Entwicklungen unterstreichen, dass viele Schüler*innen eine Fremdsprache vor allem im Hinblick auf deren beruflichen Nutzen wählen würden, und dass sich dieser Nutzen in einem EU-geprägten Kontext stärker auf die Sprachen der EU-Länder konzentriert (vgl. Haas, 1995: 7–8).

9 Das GRG16 und seine Wahlpflichtfächer

Nun folgt eine kurze Vorstellung der Schule, an welcher die Erhebung durchgeführt wurde, um uns schließlich der eigentlichen Studie widmen zu können. Im aktuellen Schuljahr 2023/24 besuchen 735 Schüler*innen diese Schule, die verschiedene Zweige und Schwerpunkte anbietet. Im Gymnasium wählen die Schüler*innen ab der 3. Klasse zwischen Französisch und Latein. Diese Wahl wird in der 4. Klasse fortgesetzt. In der 5. und 6. Klasse können die Schüler*innen Französisch mit Latein oder Latein mit Französisch, Spanisch oder Griechisch kombinieren. Diese Kombinationen werden in der 7. und 8. Klasse fortgeführt.

Im Realgymnasium werden in der 3. Klasse Einführung in die Informatik sowie Technik und Design angeboten. In der 4. Klasse kommt Geometrisches Zeichnen hinzu. In der 5. und 6. Klasse wählen die Schüler*innen zwischen Latein, Französisch oder Spanisch, jeweils in Kombination mit Einführung in die Informatik, Technik und Design sowie Geometrisches Zeichnen. Diese Fächerkombinationen werden in der 7. und 8. Klasse fortgeführt und zusätzlich durch Darstellende Geometrie oder Physik/Biologie ergänzt.

Diese vielfältigen Zweige und Schwerpunkte ermöglichen es den Schüler*innen, ihren Bildungsweg individuell zu gestalten und sich entsprechend ihren Interessen und Fähigkeiten zu spezialisieren. Sehr individuell zu gestalten sind auch die zu wählenden Wahlpflichtfächer am GRG16.

Wie man der Homepage des GRG16 entnehmen kann (<https://maroltingergasse.at/wahlpflichtfaecher/> (28.05.2024)), wurde das System der Wahlpflichtfächer für die Klassen 6 bis 8 grundlegend überarbeitet. Es wurde ein innovatives Konzept entwickelt, das den Schüler*innen ermöglichen soll, ihre Schwerpunkte individuell zu setzen und einen Teil ihres Unterrichts nach persönlichen Interessen und Vorlieben zu gestalten.

Insgesamt stehen vier thematische Schwerpunkte zur Auswahl:

1. Kunsträume
2. Politics and Economics
3. Science
4. Neue Sprachen

Jedes dieser Themenfächer bietet eine Vielzahl an Kursen, die jeweils zwei Stunden pro Woche umfassen und für die Dauer eines Semesters konzipiert sind. Ein besonderes Merkmal des Systems ist die Flexibilität, innerhalb des gewählten Themenbereichs verschiedene Kurse in Anzahl und Art zu kombinieren. Der Themenschwerpunkt „Neue Sprache“ bietet an, Italienisch A2 oder Russisch A2 als Wahlpflichtfach zu belegen. Da Italienisch A2 und Russisch A2 aber beides Kurse sind, die jeweils drei Semester dauern, kann hier nur eines der beiden Fächer gewählt werden.

Die Schüler*innen müssen von der 6. bis zur 8. Klasse eine bestimmte Anzahl an Wahlpflichtkursen belegen. Für RG-Schüler*innen⁴ sind insgesamt 8 Kurse erforderlich, während G-Schüler*innen⁵ insgesamt 6 Kurse absolvieren müssen.

Die Schüler*innen haben die Freiheit, ihre Kurse innerhalb der angebotenen Themenfächer frei zu wählen. Innerhalb eines gewählten Themenfachs müssen mindestens 4 Kurse belegt werden, verteilt auf die 6. und 7. Klasse. Es ist wichtig, dass die Wahlpflichtfächer sowohl im Winter- als auch im Sommersemester belegt werden, wobei die spezifischen Kurse innerhalb des Themenfachs frei gewählt werden können. Ein einmal gewähltes Themenfach in der 6. Klasse muss in der 7. Klasse fortgeführt werden, und jeder Kurs darf nur einmal besucht werden. Pro Semester können maximal zwei Kurse belegt werden. Man kann also sagen, dass die Schüler*innen sehr viele verschiedene Möglichkeiten bezüglich ihrer Wahlpflichtfächer haben.

9.1 Wahlpflichtfach Russisch

Für die Sprachkurse Italienisch A2 und Russisch A2 gelten besondere Regeln. Um eine dieser Sprachen zu lernen, müssen alle 6 Kurse besucht werden: Kurs 1+2 in der 6. Klasse, Kurs 3+4 in der 7. Klasse und Kurs 5+6 in der 8. Klasse.

Die Anmeldungen für die Wahlpflichtfächer finden zu Beginn des zweiten Semesters der 5. Klasse statt.

Das Wahlpflichtfach Russisch wird am GRG16 dreijährig von der 6. bis zur 8. Klasse angeboten. Während dieser drei Jahre bekommen die Schüler*innen die Möglichkeit, bis zum Ende der 8. Klasse das Sprachniveau A2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS) zu erreichen. Abschließend können sie Russisch als mündliches Prüfungsfach in der Matura wählen.

9.1.1 Anmeldezahlen Wahlpflichtfach Russisch: Schuljahr 2021/22 bis 2024/25

Im Folgenden wird ein Überblick über die Anmeldungen für das Wahlpflichtfach Russisch am GRG16 seit dem Schuljahr 2021/2022 gegeben. Die angegebenen Daten stammen aus der Administration und bieten einen Einblick in die Entwicklung der Anmeldezahlen der Schüler*innen im Fachbereich Russisch.

⁴ RG entspricht Realgymnasium

⁵ G entspricht Gymnasium

Im Schuljahr 2023/2024 konnte aufgrund unzureichender Anmeldungen im vorangegangenen Schuljahr 2022/2023 keine 6. Klasse im Fach Russisch gebildet werden. Die Mindestanzahl von fünf Schüler*innen an Anmeldungen konnte nicht erreicht werden.

In der aktuellen 7. Klasse (Schuljahr 2023/2024) sind fünf Schüler*innen für das Wahlpflichtfach Russisch eingeschrieben, die sich ursprünglich im Schuljahr 2021/2022 für das Wahlpflichtfach Russisch ab der 6. Klasse angemeldet hatten.

Die derzeitige 8. Klasse (Schuljahr 2023/2024) umfasst sieben Schüler*innen, die ihre Anmeldung für das Fach Russisch bereits im Schuljahr 2020/2021 für die damalige 6. Klasse getätigt haben.

Ein vielversprechender Ausblick zeigt sich für das kommende Schuljahr 2024/2025. In der aktuellen 5. Klasse, im laufenden Schuljahr 2023/2024, haben sich 15 Schüler*innen für das Wahlpflichtfach Russisch ab der zukünftigen 6. Klasse angemeldet. Diese hohe Zahl an Anmeldungen stellt eine deutliche Steigerung im Vergleich zu den Vorjahren dar und signalisiert ein wachsendes Interesse und eine gesteigerte Nachfrage nach dem Russischunterricht am GRG16. Es lässt sich daraus schließen, dass das Fach scheinbar zunehmend an Attraktivität gewinnt und im Vergleich zu den Vorjahren mehr Jugendliche Interesse daran haben, Russisch zu erlernen. Diese Entwicklung kann als sehr positiv angesehen werden und unterstreicht die Bedeutung und Relevanz des Wahlpflichtfachs Russisch im Schulcurriculum.

Eine mögliche Interpretation für die steigenden Anmeldezahlen im Fach Russisch an der Schule könnte in der gezielten und engagierten Werbemaßnahme, der für Russisch zuständigen Fachlehrerin, liegen. Sie hat aktiv die 5. Klassen besucht und die Schüler*innen direkt über die Möglichkeit informiert, Russisch als Fach zu wählen. Durch das persönliche und wiederholte Ansprechen der Schüler*innen hat sie nicht nur das Interesse geweckt, sondern auch das Bewusstsein für die Vorteile und Besonderheiten des Russischunterrichts geschärft. Diese direkte Form der „Werbung“ und das persönliche Engagement scheinen offensichtlich effektive Maßnahmen zu sein, um die Anmeldezahlen für ein spezifisches Fach zu erhöhen. Solch eine Initiative könnte einen großen Einfluss auf die Wahlentscheidung der Schüler*innen haben und zeigt, wie wichtig proaktive Informationsstrategien im schulischen Kontext sein können.

In den Vorjahren wurde für das Fach Russisch, vermutlich auch aufgrund von den eingeschränkten Möglichkeiten durch Corona, keine explizite Werbung gemacht, was möglicherweise dazu führte, dass viele Schüler*innen sich der Möglichkeit, Russisch als Wahlpflichtfach zu wählen, nicht bewusst waren. Aus meiner persönlichen Erfahrung als Lehrkraft mit dem Zweitfach Russisch am GRG16 kann ich berichten, dass einige Schüler*innen nicht einmal wussten, dass Russisch an unserer Schule angeboten wird. Oft wurde ich von Schüler*innen gefragt, was mein Zweitfach sei, und ihre überraschten Reaktionen sowie Aussagen wie „Hier kann man Russisch lernen?“ verdeutlichten das mangelnde Bewusstsein und die fehlende Information über dieses Fach. Dies unterstreicht die Bedeutung gezielter Informationskampagnen, um das Interesse und die Anmeldezahlen für weniger bekannte Wahlpflichtfächer zu steigern.

9.1.2 Vergleich der Anmeldezahlen zwischen Russisch und Italienisch

Weiters interessant zu erwähnen ist, dass ebenso wie Russisch auch Italienisch als dreijähriges Wahlpflichtfach bis zum Sprachniveau A2 angeboten wird. Die Zahlen der Schüler*innen, die in den diesjährigen 7. und 8. Klassen Italienisch besuchen sind etwas höher, als jene, die Russisch lernen. Für die aktuelle 6. Klasse liegen keine Daten vor, weswegen sich der folgende Vergleich der Anmeldezahlen, für die beiden Sprachen Russisch und Italienisch nun ausschließlich auf die 7. und 8. Klassen bezieht.

In der 7. Klasse gibt es aktuell neun Schüler*innen, die das Wahlpflichtfach Italienisch besuchen. In der 8. Klasse sind 14 Anmeldungen zu verzeichnen, die im Schuljahr 2020/21 erfolgten.

Im Vergleich dazu hat das Fach Russisch geringere Anmeldezahlen. In der 7. Klasse gibt es nur fünf Schüler*innen und in der 8. Klasse sieben Russisch Lernende. Prozentual bedeutet dies, dass Italienisch in der 7. Klasse 80% mehr Anmeldungen (neun Anmeldungen im Vergleich zu fünf Anmeldungen für Russisch) und in der 8. Klasse 100% mehr Anmeldungen (14 Anmeldungen im Vergleich zu sieben Anmeldungen für Russisch) verzeichnet.

Eine mögliche Erklärung für die höhere Beliebtheit des Faches Italienisch könnte darin liegen, dass viele Schüler*innen bereits Spanisch oder Französisch als zweite lebende Fremdsprache gewählt haben. Diese beiden Sprachen gehören bekanntermaßen ebenso wie Italienisch zu den

romanischen Sprachen und weisen daher ähnliche grammatikalische Strukturen und Wortschatz auf. Die Schüler*innen könnten vermuten, dass das Erlernen einer weiteren romanischen Sprache einfacher ist, da sie bereits über Vorkenntnisse in verwandten Sprachsystemen verfügen. Dies könnte die Entscheidung für Italienisch begünstigen, während Russisch als slawische Sprache mit einem ganz anderen linguistischen Hintergrund als schwieriger wahrgenommen werden könnte.

Zusätzlich könnten die kulturelle Nähe und das allgemeine Interesse an Ländern wie Italien, die oft beliebte Reiseziele sind, eine Rolle in der Entscheidung spielen. Schüler*innen fühlen sich vielleicht von der Möglichkeit angezogen, eine Sprache zu lernen, die sie bei zukünftigen Reisen in beliebte Regionen wie Italien anwenden können.

Nachdem die Schule und ihre Wahlpflichtfächer kurz vorgestellt wurden, folgt nun der Übergang zum empirischen Teil dieser Arbeit.

10 Empirischer Teil der Arbeit

Nachdem im theoretischen Teil nun einige grundlegenden Konzepte und Modelle zum Thema Motivation dargestellt wurden, folgt nun der Übergang zum empirischen Teil dieser Arbeit. Im Rahmen dieses Abschnitts wird zunächst der Fragebogen zur Erhebung der Motivationsgründe der Schüler*innen das Wahlpflichtfach Russisch zu besuchen, vorgestellt. Dabei wird die Struktur, die einzelnen Fragen sowie die methodischen Überlegungen zur Entwicklung des Fragebogens ausführlich erläutert. Daraufhin wird die Stichprobe beschrieben, um die Zusammensetzung und Auswahlkriterien der Teilnehmer*innen transparent darzustellen. Anschließend werden die erhobenen Daten in Form von Grafiken dargestellt. Die Ergebnisse werden dabei sowohl im Kontext bestehender Literatur als auch unter Berücksichtigung eigener Ansätze interpretiert, um fundierte Schlussfolgerungen zu ziehen.

10.1 Beschreibung der Fragebogenstudie: „Russisch als Wahlpflichtfach in der Schule: Eine empirische Analyse der Motivationsfaktoren“

Nach Einholung der Einverständniserklärung der Direktorin meiner Schule erfolgte die Befragung von Schüler*innen aus ausgewählten Klassen im Jänner 2024. Die Befragung fand während des Unterrichts statt und alle anwesenden Schüler*innen erklärten sich dazu bereit, anonym an der Fragebogenstudie teilzunehmen.

10.2 Die Stichprobe – Schüler*innen der 6. und 8. Klassen des GRG16

Die Untersuchung fand am Wiener Gymnasium und Realgymnasium „GRG16“ in der Maroltingergasse statt. Die Befragung erstreckte sich auf alle sechsten Klassen, sowie auf die Schüler*innen der siebten und achten Klassen, die zur Zeit der Befragung das Wahlpflichtfach Russisch belegten und am Tag der Befragung anwesend waren. Insgesamt umfasste die Stichprobe 57 Schüler*innen, die sich freiwillig dazu entschieden, den Fragebogen anonym auszufüllen, wobei zwei Datensätze als ungültig ausgewertet wurden.

10.3 Der Aufbau des Fragebogens

Die Entwicklung des Fragebogens, welcher online auszufüllen und mithilfe eines QR-Codes aufzurufen war, war das Resultat eines sorgfältigen und umfangreichen Prozesses, der auf einer gründlichen Durchsicht verschiedener Fachliteratur sowie einschlägiger Diplomarbeiten basierte. Dabei wurden zahlreiche methodische Ansätze und Gestaltungsmöglichkeiten berücksichtigt, um einen Fragebogen zu erstellen. Ein besonderes Augenmerk wurde hierbei

auf die Auswahl der Fragen sowie auf die sprachliche Formulierung gelegt, um sicherzustellen, dass der Fragebogen sowohl inhaltlich aussagekräftig als auch für die Schüler*innen leicht verständlich war.

Es galt, eine ausgewogene Balance zwischen der Länge des Fragebogens und der zur Verfügung stehenden Zeit während des regulären Unterrichts zu finden. Meine beiden Kolleg*innen stellten mir dankenswerterweise jeweils etwa zehn Minuten zu Beginn ihrer Unterrichtsstunden in den oben genannten Klassen zur Verfügung. In Anbetracht der begrenzten Aufmerksamkeitsspanne der Schüler*innen für das Ausfüllen von Fragebögen war es für mich von entscheidender Bedeutung, dass die Bearbeitung durch die Teilnehmenden nicht mehr als fünf Minuten in Anspruch nahm. Dennoch sollte der Fragebogen einen umfassenden Überblick über die relevanten Themenbereiche liefern und somit eine fundierte Datengrundlage für die Forschungsfragen bieten.

Die endgültige Version des Fragebogens gliederte sich in mehrere Abschnitte. Zunächst wurden demographische Informationen wie Geschlecht und Schulstufe abgefragt, um eine grundlegende Kategorisierung der Teilnehmenden zu ermöglichen. Anschließend folgte eine Frage zum gewählten Schultyp in der Sekundarstufe 1. Die Schüler*innen mussten angeben, ob sie sich für den „Realgymnasium-Zweig“ (RG) oder den „Gymnasium-Zweig“ (G) angemeldet haben.

Je nachdem, ob die Schüler*innen „RG“ oder „G“ im Fragebogen ausgewählt haben, gelangten sie zu einer Frage bezüglich der Wahl ihrer zweiten Fremdsprache (neben Englisch). Unabhängig von der Wahl der Sprache Latein, Französisch oder Spanisch im regulären Unterricht folgte schließlich eine Frage zu den Themenfächern der Wahlpflichtfächer, bei der die Schüler*innen alle Themenfächer ankreuzen sollten, aus denen sie Wahlpflichtfächer gewählt haben.

Im Anschluss folgten sieben Aussagen in Bezug auf die Entscheidung der gewählten Wahlpflichtfächer, die die Schüler*innen auf einer fünfstufigen Skala von „stimme gar nicht zu“ bis zu „stimme voll zu“ bewerten sollten, wodurch Einblicke in ihre Motivation und Präferenzen gewonnen werden konnten. Diese Fragen bzw. Aussagen wurden von mir im Fragebogen als „SF 1 – SF 7“, was für „Standardfragen“ steht abgekürzt und auch so in den folgenden Grafiken in der vorliegenden Arbeit bezeichnet.

Der Fragebogen zielt darauf ab, mithilfe der Bewertung dieser sieben Aussagen durch die Schüler*innen, die Motivationen und Überlegungen der Teilnehmer*innen bezüglich ihrer Kurswahl zu erfassen sowie ihre Haltung gegenüber dem Erlernen unterschiedlicher Sprachen zu untersuchen. Die abgefragten Aspekte umfassen die Berücksichtigung der Nützlichkeit von Kursen für zukünftige berufliche oder akademische Ziele, die Priorisierung persönlicher Interessen bei der Kurswahl, die mögliche Beeinflussung durch soziale Aspekte wie Freundeskreis oder Eltern, sowie die Wertschätzung von Sprachenvielfalt im Allgemeinen und spezifischen Sprachgruppen (romanische und slawische Sprachen) im Besonderen.

Jene Schüler*innen, welche die Sprache Russisch als eines ihrer Wahlpflichtfächer angegeben hatten bekamen noch eine zusätzliche Frage, welche nach dem gleichen Prinzip mit einer Bewertung von Aussagen aufgebaut war. Sie sollten zehn Aussagen zur Wahl und Motivation hinter ihrer Entscheidung für das Fach Russisch bewerten. Diese Aussagen wurden im Fragebogen als „RM 1 – RM 10“, was für „Russisch Motivation“ steht, codiert und auch als solche in den folgenden Grafiken bezeichnet.

Die zusätzliche Frage mit den zehn Aussagen, die speziell an jene Schüler*innen gerichtet waren, die Russisch als Wahlfach gewählt haben, zielt darauf ab, ihre Motivationen und Interessen für die Entscheidung zu untersuchen. Diese Fragen erfassen verschiedene Aspekte, die die Wahl von Russisch als Wahlfach beeinflussen könnten. Dazu gehört die potenzielle Nützlichkeit der Sprache für zukünftige berufliche Perspektiven, wie auch das persönliche Interesse an der russischen Kultur, Geschichte und Literatur. Die Motivation durch die Lehrperson sowie auch bei den Standardfragen schon abgefragt, das soziale Umfeld, wie Freund*innen oder auch Verwandte, sowie die Absicht, mit russischsprachigen Personen zu kommunizieren, könnten ebenfalls eine Rolle spielen. Für einige Schüler*innen könnte das Wahlfach Russisch auch eine willkommene Abwechslung zu anderen Fremdsprachen darstellen, die an der Schule angeboten werden. Darüber hinaus könnten Reisepläne in russischsprachige Länder oder bereits vorhandene Sprachkenntnisse in slawischen Sprachen die Entscheidung beeinflusst haben. Zusätzlich wird die Bedeutung des Russischlernens für interkulturelle Kompetenzen und das Verständnis anderer Kulturen abgefragt. Diese Fragen bieten Einblicke in die vielfältigen Beweggründe, die die Schüler*innen dazu veranlassen könnten, Russisch als Wahlfach zu wählen.

Abschließend enthält der Fragebogen eine offene Frage, die von allen Teilnehmenden verpflichtend zu beantworten war. Diese Frage zielte darauf ab, herauszufinden, welche

spontanen Assoziationen die Schüler*innen mit dem Begriff „slawische Sprachen“ verbinden und ermöglicht somit eine qualitative Ergänzung zu den quantitativen Daten. Der Online-Fragebogen mit allen darin enthaltenen Fragen ist im Anhang zu finden.

11 Die Ergebnisse der Befragung

Im Rahmen dieses Kapitels werden die Ergebnisse der durchgeführten Befragung detailliert dargestellt, analysiert und interpretiert. Zunächst werden die sogenannten Standardfragen (abgekürzt SF) dargestellt und interpretiert. Diese Fragen wurden allen Teilnehmer*innen des Fragebogens gestellt und bieten einen allgemeinen Überblick über die Motivationsgründe, aufgrund welcher die Schüler*innen ihre Wahlpflichtfächer ausgesucht haben.

Im Anschluss daran folgen die spezifischen Fragen zur Motivation, Russisch gewählt zu haben, die als RM-Fragen abgekürzt werden. Diese Fragen wurden nur denjenigen Schüler*innen gestellt, die angegeben haben, dass sie Russisch gewählt haben. Dies ging aus dem Fragebogen hervor, da die Teilnehmer*innen je nach ihrer Antwort auf die Frage zur Wahl von Russisch, bei einem „Nein“ zum Ende der Umfrage oder bei einem „Ja“ zu den RM-Fragen weitergeleitet wurden.

Zudem sind die Fragen in beiden Kategorien thematisch gegliedert und erfassen Aspekte aus den Bereichen des persönlichen Interesses, des sozialen Umfeldes sowie Hinblick auf ein künftiges Studium oder das Berufsleben.

11.1 Die Standardfragen (SF 1–7)

Die Stichprobengröße für die vorliegende Untersuchung zur Wahl der Wahlpflichtfächer beträgt 57 Schüler*innen: 22 weiblich, 33 männlich, wobei zwei Antworten als ungültig klassifiziert wurden. Die gesamte Stichprobe umfasste schlussendlich 55 valide und auswertbare Datensätze. Die Befragten wurden gebeten, ihre Zustimmung zu verschiedenen Aussagen bezüglich ihrer Wahl der Wahlpflichtfächer auf einer fünfstufigen Skala zu bewerten, die von „stimme gar nicht zu“ bis „stimme voll zu“ reicht. Es folgt eine thematische Unterteilung der Fragen in die Kategorien „Zukunft“, „Persönliches Interesse“ und „Soziales Umfeld“.

11.1.1 Zukunft (SF 1–2)

In Bezug auf die Aussage, ob die Schüler*innen bei der Wahl ihrer Wahlpflichtfächer an ihr künftiges Arbeitsleben gedacht haben, zeigen die Ergebnisse folgendes Bild: Fünf Schüler*innen (9,09%) gaben an, dieser Aussage gar nicht zuzustimmen, während zwölf (21,82%) der Befragten angaben, eher nicht zuzustimmen. Weitere zwölf (21,82%) entschieden sich für die Antwortmöglichkeit „unentschieden“, 16 Schüler*innen (29,09%) stimmten eher zu und zehn Schüler*innen (18,18%) stimmten voll zu. Es liegt ein Mittelwert von 3,255 und eine Standardabweichung von 1,250 vor.

Die nachstehende Grafik veranschaulicht diese Ergebnisse:

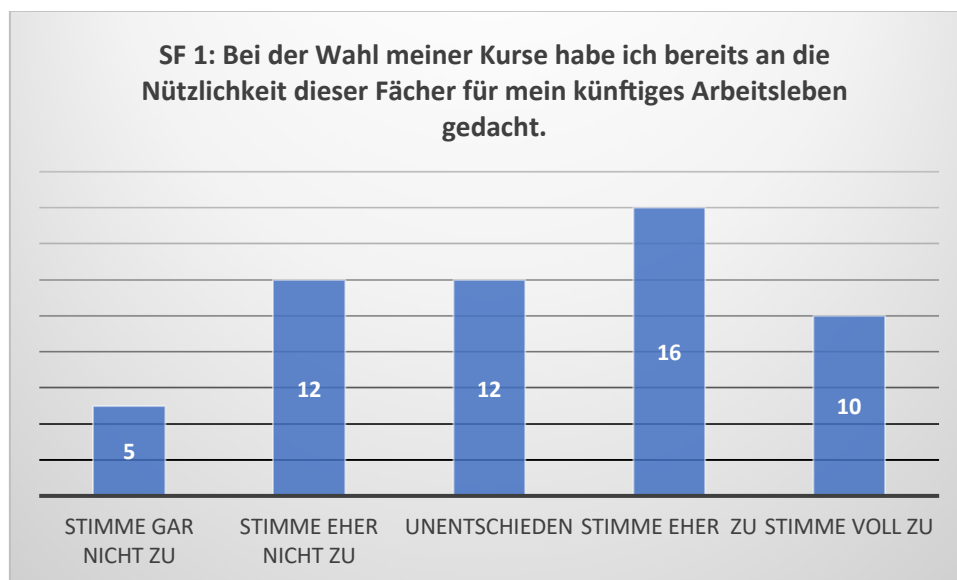


Abbildung 5: SF 1: Bei der Wahl meiner Kurse habe ich bereits an die Nützlichkeit dieser Fächer für mein künftiges Arbeitsleben gedacht.

Der Mittelwert von 3,255 deutet darauf hin, dass die Gesamtheit der Befragten tendenziell eher zu der Aussage neigt, bei der Wahl ihrer Wahlpflichtfächer an ihre künftige Arbeit gedacht zu haben, wobei die Standardabweichung von 1,250 zeigt, dass die Antworten stark um diesen Mittelwert streuen, wodurch eine relativ große Unsicherheit zu verzeichnen ist.

Die Auswertung der zweiten Aussage bezüglich der Überlegung der Schüler*innen hinsichtlich eines künftigen Studiums im Zusammenhang mit der Wahl der Fächer zeigt eine breite Variation in den Antworten. Ein großer Teil, nämlich 15 der Befragten (42,25%) stimmte eher nicht zu bzw. waren 17 Schüler*innen (48,57%) scheinbar unsicher und wählten die Antwortmöglichkeit „unentschieden“. Eine Anzahl von sieben Personen (17,14%) stimmte

überhaupt nicht zu, während sechs Personen (15,43%) eher zustimmten und zehn Schüler*innen (28,57%) voll zustimmten.

Die nachstehende Grafik veranschaulicht diese Ergebnisse:

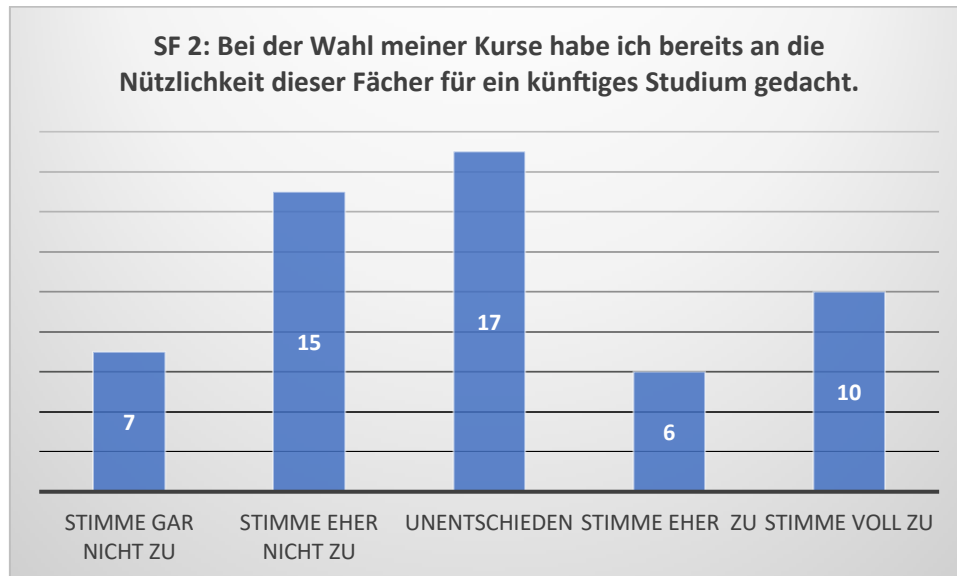


Abbildung 6: SF 2: Bei der Wahl meiner Kurse habe ich bereits an die Nützlichkeit dieser Fächer für ein künftiges Studium gedacht.

Der Mittelwert von 2,945 deutet darauf hin, dass die Tendenz eher in Richtung unentschieden oder eher nicht zustimmend tendiert. Die Standardabweichung von 1,283 zeigt eine gewisse Streuung der Daten um den Mittelwert herum an, was darauf hinweist, dass die Meinungen der Befragten in Bezug auf die Aussage variieren und nicht einheitlich sind, weswegen keine klare Präferenz festgestellt werden kann.

11.1.2 Persönliches Interesse (SF 3, 6, 7)

Die dritte Aussage bezog sich auf die Orientierung an den persönlichen Interessen der Schüler*innen bei der Wahl der Wahlpflichtfächer. Lediglich eine Person (1,82%) gab an, dieser Aussage gar nicht zuzustimmen, während fünf Schüler*innen (9,09%) eher nicht zustimmten. Fünf weitere Schüler*innen (9,09%) waren unentschieden, während 20 (36,36%) eher zustimmten und 24 (43,64%) voll zustimmten. Der Mittelwert dieser Antworten beträgt 4,109, während die Standardabweichung bei 1,031 liegt.

Die nachstehende Grafik veranschaulicht diese Ergebnisse:

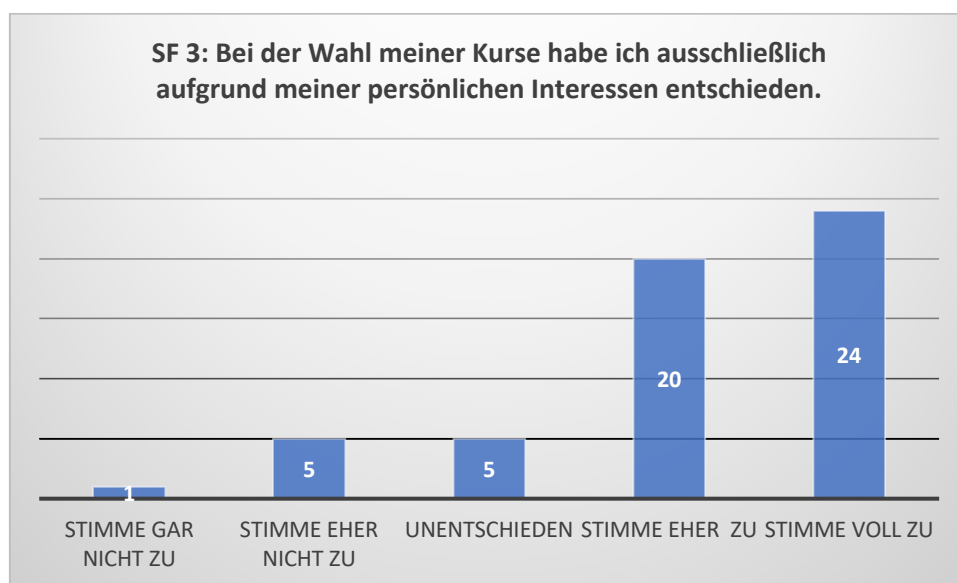


Abbildung 7: SF 3: Bei der Wahl meiner Kurse habe ich ausschließlich aufgrund meiner persönlichen Interessen entschieden.

Ein Mittelwert von 4,109 deutet recht klar darauf hin, dass die Mehrheit der Befragten dazu tendierte, bei der Wahl ihrer Wahlpflichtfächer ihre persönlichen Interessen zu berücksichtigen. Die Standardabweichung von 1,031 zeigt, dass die Antworten eher nahe um den Mittelwert gruppiert sind, was darauf hindeutet, dass es in diesem Aspekt, im Vergleich zu den ersten beiden zu beurteilenden Aussagen (SF 1 und SF 2), weniger Variation zwischen den Antworten gab. Man kann hier also erstmals von einem sehr klaren Resultat in Hinblick auf den Grund für die Wahl der Wahlpflichtfächer sprechen.

Die sechste Aussage im Fragebogen thematisierte die Wichtigkeit der Fähigkeit, verschiedene Sprachen zu sprechen, für die Schüler*innen. Von den befragten Schüler*innen gaben vier (7,27%) an, dieser Aussage gar nicht zuzustimmen, während sechs (10,91%) eher nicht zustimmten. Ein großer Teil der Befragten (25,45%) wählte die Antwortmöglichkeit „unentschieden“, während 27 (30,91%) eher zustimmten und weitere 14 (25,45%) voll zustimmten.

Die nachstehende Grafik veranschaulicht diese Ergebnisse:

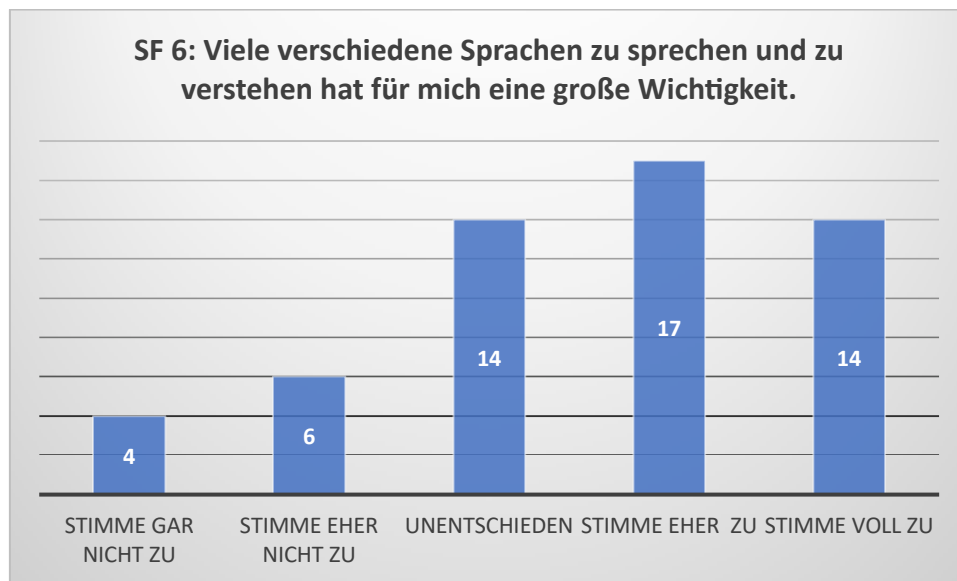


Abbildung 8: SF 6: Viele verschiedene Sprachen zu sprechen und zu verstehen hat für mich eine große Wichtigkeit.

Der Mittelwert für diese Frage beträgt 3,564, was darauf hindeutet, dass die Mehrheit der Befragten tendenziell der Ansicht war, dass die Beherrschung verschiedener Sprachen wichtig ist. Die Standardabweichung von 1,198 zeigt, dass die Antworten in Bezug auf diese Einschätzung doch stark variieren, was wiederum auf eine Vielfalt von Meinungen innerhalb der Befragtengruppe hinweist. Das Ergebnis ist aber nicht eindeutig, da nur etwas mehr als die Hälfte der Befragten (56,36%) sich in jenem Teil der fünfstufigen Skala bewegte, der der oben genannten Aussage eher oder voll zustimmten.

Die siebte und letzte Aussage im Fragebogen bezog sich auf die Wichtigkeit für die Schüler*innen, romanische und slawische Sprachen sprechen zu können. Die Ergebnisse zeigen, dass elf Personen (20%) angaben, dieser Aussage gar nicht zuzustimmen, während zwölf (21,82%) eher nicht zustimmten. Ebenso waren zwölf Personen (21,82%) unentschieden, während jeweils zehn Personen (18,18%) eher und voll zustimmten.

Die nachstehende Grafik veranschaulicht diese Ergebnisse:

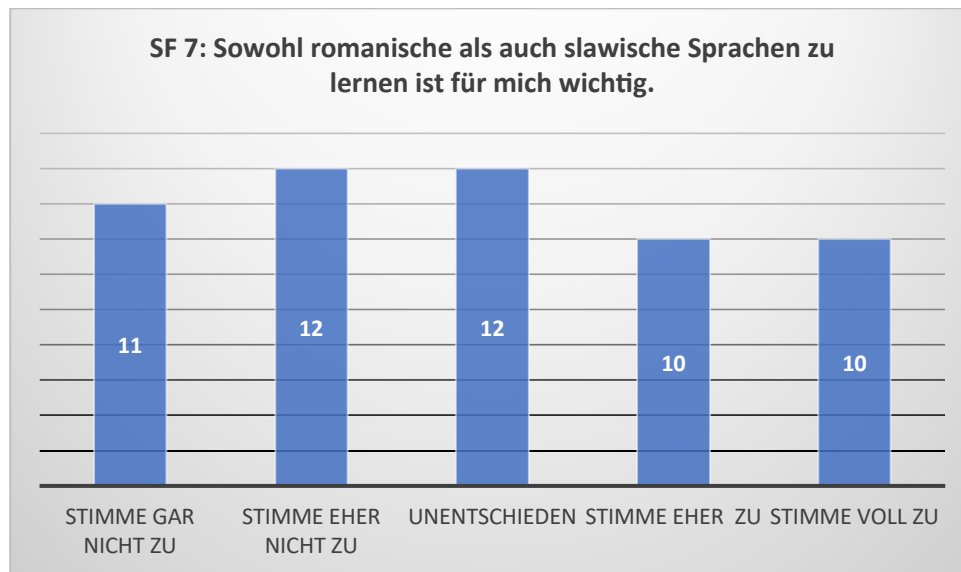


Abbildung 9: SF 7: Sowohl romanische als auch slawische Sprachen zu lernen ist für mich wichtig.

Der Mittelwert für diese Frage beträgt 2,927, was darauf hinweist, dass die befragten Schüler*innen im Allgemeinen dazu tendieren, der Bedeutung der Beherrschung romanischer und slawischer Sprachen weniger Gewicht beizumessen. Die Standardabweichung von 1,399 zeigt, dass die Antworten der Befragten in Bezug auf die Bedeutung der Beherrschung romanischer und slawischer Sprachen stark divergieren, was auf eine beträchtliche Varianz in den Meinungen innerhalb der Befragtengruppe zu diesem Thema hinweist. In Bezug auf die sechste Aussage (SF 6) sieht man hier, dass in Anbetracht der Tatsache, dass die Fähigkeit verschiedene Sprachen zu sprechen für die Schüler*innen keine besonders große Wichtigkeit hat, es für die Befragten auch nicht überaus wichtig ist bzw. eine Art Gleichgültigkeit hat, sowohl slawische, als auch romanische Sprachen sprechen zu können.

11.1.3 Soziales Umfeld (SF 4–5)

Die vierte Aussage im Fragebogen bezog sich auf die Orientierung an den Freund*innen bei der Wahl der Wahlpflichtfächer. Von den befragten Schüler*innen gaben 30 (54,55%) an, dieser Aussage gar nicht zuzustimmen, während sieben (12,73%) eher nicht zustimmten. Eine Anzahl von drei Befragten war unentschieden (5,45%), während sieben (12,73%) eher zustimmten und acht (14,55%) voll zustimmten.

Die nachstehende Grafik veranschaulicht diese Ergebnisse:

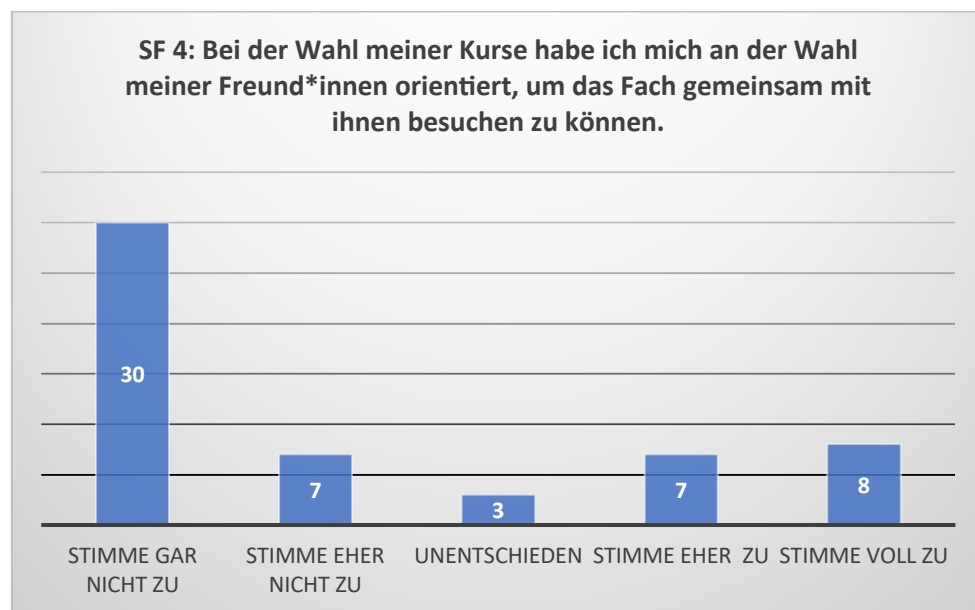


Abbildung 10: SF 4: Bei der Wahl meiner Kurse habe ich mich an der Wahl meiner Freund*innen orientiert, um das Fach gemeinsam mit ihnen besuchen zu können.

Der Mittelwert dieser Antworten liegt bei 2,200, was darauf hindeutet, dass die Tendenz der Befragten eher keine Orientierung an ihrem Freundeskreis bei der Wahl der Wahlpflichtfächer geht. Die Standardabweichung von 1,556 zeigt, dass sich die Antworten relativ stark um den Mittelwert herum bewegen, was darauf hindeutet, dass es eine Variation in den Überlegungen der Schüler*innen zu diesem Thema gibt. Fasst man die Teilnehmenden, welche sich für die Antwortmöglichkeiten „stimme gar nicht zu“ und „stimme nicht zu“ entschieden haben jedoch zusammen, so kann man von 67,28% der Schüler*innen sprechen, für die der Freundeskreis bei ihrer Entscheidung keine Rolle gespielt hat. Hier handelt es sich um ein eher überraschendes bzw. unerwartetes Ergebnis, da sonst im Schulalltag vermehrt Gruppendynamiken zu beobachten sind.

Die fünfte Aussage im Fragebogen bezog sich auf die Orientierung an den Eltern bei der Wahl der Wahlpflichtfächer. Die Ergebnisse zeigen, dass 28 Schüler*innen (50,91%) angaben, dieser Aussage gar nicht zuzustimmen, während neun (16,36%) eher nicht zustimmten. Sieben Schüler*innen (12,73%) waren unentschieden, während neun (16,36%) eher zustimmten und nur zwei (3,64%) voll zustimmten.

Die nachstehende Grafik veranschaulicht diese Ergebnisse:

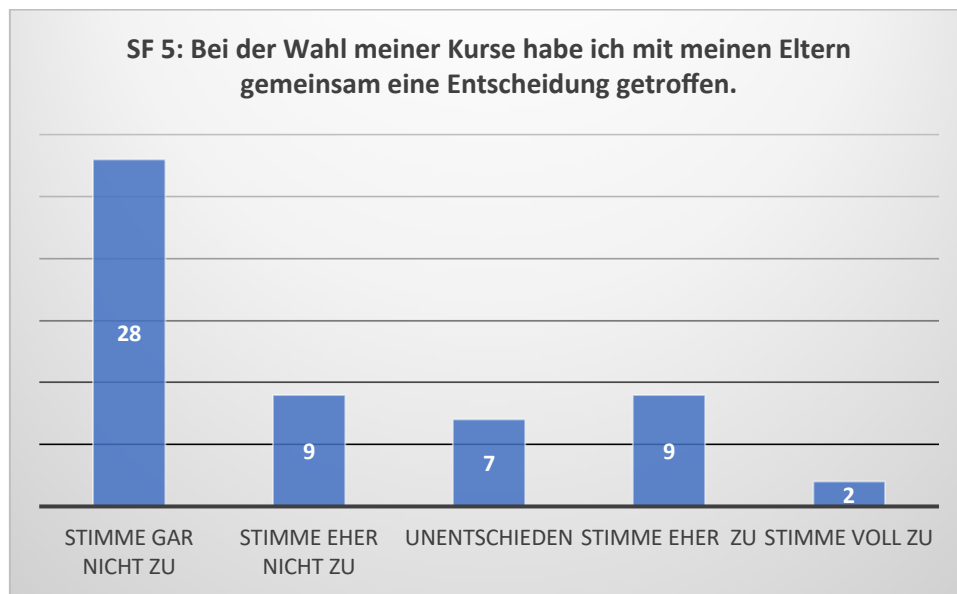


Abbildung 11: SF 5: Bei der Wahl meiner Kurse habe ich mit meinen Eltern gemeinsam eine Entscheidung getroffen.

Dies führt zu einem Mittelwert von 2,055, der darauf hinweist, dass die Tendenz der Befragten eher in Richtung weniger Orientierung an ihren Eltern bei der Wahl der Wahlpflichtfächer geht. Die Standardabweichung von 1,283 zeigt, dass die Antworten relativ weit um den Mittelwert herumstreuen, was auf eine Variation in den Überlegungen der Schüler*innen zu diesem Thema hindeutet. Ähnlich wie bei der vierten Aussage (SF 4) kann man hier erkennen, dass die Eltern, wie auch die Freund*innen eher keinen Einfluss auf die Wahl der Fächer hatten. Fasst man die Schüler*innen, welche „stimme gar nicht zu“ und „stimme nicht zu“ für sie als zutreffend ausgewählt haben, nämlich hier wieder zusammen, so ergeben sich nun 67,27% der Schüler*innen, bei denen die Eltern bei der Entscheidung der zu belegenden Wahlpflichtfächer keine Rolle spielten, wodurch sich eine relativ klare Tendenz erkennen lässt.

11.2 Zusammenfassende Interpretation der Standardfragen

Die vorliegende Analyse der erhobenen Daten zur Bewertung der Aussagen bezüglich der Wahl der Wahlpflichtfächer offenbart facettenreiche Erkenntnisse über die Entscheidungsprozesse von Schüler*innen in Bezug auf ihre Bildungsgänge im Bereich der Sprachen. Eine erste wichtige Feststellung ist die hohe Relevanz, die die Schüler*innen der Berücksichtigung ihrer zukünftigen Berufsaussichten beimessen. Die überwiegende Mehrheit der Befragten neigte dazu, bei der Wahl ihrer Wahlpflichtfächer an ihre potenzielle zukünftige Arbeit zu denken. Dies deutet darauf hin, dass Bildungsentscheidungen eng mit den beruflichen Zielen verknüpft sind und die Schüler*innen bestrebt sind, ihre Bildungswege an ihre Karriereziele anzupassen. Ruft man sich an dieser Stelle, die im Theorieteil besprochenen Motive nach Apelt (1981) nochmals in Erinnerung, so kann man sagen, dass es hier zu einer Realisierung des Nützlichkeitsmotivs kommt.

Ein bedeutsamer Aspekt ist die Berücksichtigung persönlicher Interessen bei der Wahl der Wahlpflichtfächer. Die Daten legen nahe, dass die meisten Schüler*innen ihre individuellen Neigungen und Präferenzen in ihren Bildungsentscheidungen berücksichtigen. Dies unterstreicht die Bedeutung, die individuelle Interessen und Vorlieben in Bildungsprozessen spielen und deutet auf eine zunehmende Individualisierung der einzelnen Schüler*innen von Bildungswegen hin. Hier kann ein Bezug zum Gesellschaftsmotiv (Apelt, 1981) hergestellt werden, da persönliche Interessen mit der Teilnahme an sozialen und auch kulturellen Aspekten einer Gemeinschaft in Verbindung gebracht werden können. Des Weiteren zeichnet sich ab, dass der Einfluss von Freund*innen und Eltern bei der Wahl der Wahlpflichtfächer tendenziell geringer ist. Dies könnte darauf hinweisen, dass Schüler*innen zunehmend eigenständige Entscheidungen treffen möchten oder dass auch womöglich andere Faktoren, welche im Fragebogen nicht konkret abgefragt wurden, einen stärkeren Einfluss auf ihre Bildungsentscheidungen haben. Das Elternmotiv spielt gemäß Apelt (1981) vor allem bei älteren Schüler*innen eine geringere Rolle. Von welchem Alter hier die Rede ist, wurde nicht genau definiert, aber da die Schüler*innen bei der Wahl der Fächer ein Alter von 14 bzw. 15 Jahren haben, würden sie im Vergleich zu beispielsweise Volksschulkinder zu den „älteren“ Schüler*innen gehören.

Ein weiteres interessantes Ergebnis betrifft die Bedeutung von Sprachkenntnissen. Etwas mehr als die Hälfte der Befragten (56,36%) erkannte die Wichtigkeit des Beherrschens verschiedener Sprachen an, was auf eine zunehmende Wertschätzung von interkultureller Kompetenz und

globaler Vernetzung hinweist. Jedoch zeigte sich eine differenzierte Haltung zur Bedeutung von romanischen und slawischen Sprachen, was möglicherweise auf unterschiedliche Wahrnehmungen ihrer Nützlichkeit oder Relevanz für persönliche oder berufliche Ziele zurückzuführen ist.

Zusammenfassend verdeutlichen die Ergebnisse ein komplexes Zusammenspiel verschiedener Faktoren bei der Wahl der Wahlpflichtfächer, darunter individuelle Interessen, berufliche Ziele und die Wertschätzung von Sprachkenntnissen. Diese Erkenntnisse bieten einerseits Einblicke, die für die Gestaltung von Bildungsangeboten relevant sind, um die Bedürfnisse und Präferenzen der Schüler*innen optimal zu berücksichtigen und ihre persönliche sowie berufliche Entwicklung effektiv zu unterstützen. Andererseits zeigen die Ergebnisse auch, dass es aufgrund der sehr subjektiven Interessen der Schüler*innen, welche gemäß den oben angeführten Ergebnissen weder durch Eltern noch Freund*innen beeinflussbar sind, sehr schwierig sein könnte, einen Einfluss zu nehmen.

11.3 Die Russisch-Motivation Fragen (RM-Fragen)

Die Russisch-Motivation Fragen sollen nun eine etwas andere Perspektive auf die Thematik der Wahl der Wahlpflichtfächer geben, da es ausschließlich um die Wahl von Russisch geht. Die Auswertung der Daten zielt darauf ab, die Beweggründe der befragten Schüler*innen, weshalb sie Russisch als Fach gewählt haben, zu ermitteln. Die folgenden Beschreibungen und Interpretationen beziehen sich auf eine Stichprobe von 14 der 55 gültig ausgefüllten Fragebögen. Auch hier wird die Auswertung der Fragen wieder in Form von Unterkapiteln in die Kategorien „Zukunft“, „Persönliches Interesse“ und „Soziales Umfeld“ eingeteilt.

11.3.1 Zukunft (RM 1)

Die Ergebnisse zeigen, dass bei der Mehrheit der 14 befragten Schüler*innen, die Wahl des Unterrichtsfaches Russisch, nicht mit Gedanken an die Nützlichkeit der Sprache für ihr zukünftiges Arbeitsleben zusammengehängt hat. Genauer gesagt stimmten drei Personen (21,43%) gar nicht zu, vier (28,57%) eher nicht zu, drei (21,43%) wählten die Antwortmöglichkeit „unentschieden“, zwei (14,29%) stimmten eher schon zu und zwei (14,29%) stimmten voll zu. Der Mittelwert dieser Bewertungen beträgt 2,714 und die Standardabweichung liegt bei 1,383. Die vorliegenden Ergebnisse entsprechen also nicht dem erwarteten Gesamttrend.

Die nachstehende Grafik veranschaulicht diese Ergebnisse:

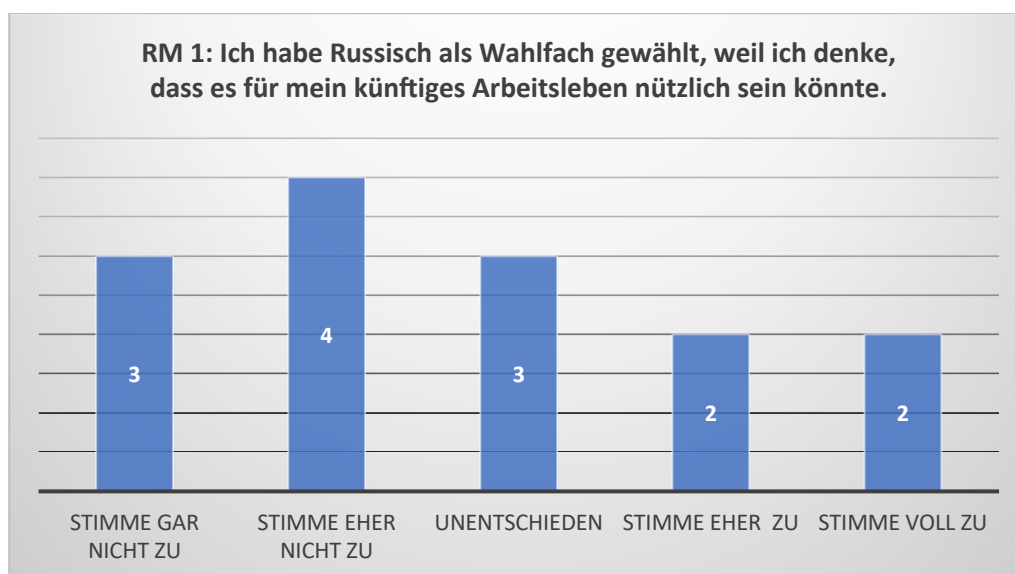


Abbildung 12: RM 1: Ich habe Russisch als Wahlfach gewählt, weil ich denke, dass es für mein künftiges Arbeitsleben nützlich sein könnte.

Gemäß der Theorie zur Berufsorientierung im Fremdsprachenunterricht (vgl. Apelt, 1981) wird betont, dass das Nützlichkeitsmotiv eine wichtige Rolle spielen kann, insbesondere wenn es um die direkte Anwendbarkeit von Fremdsprachenkenntnissen im beruflichen Kontext geht. Autoren wie Dubrowin (1978) und Egger (1978) unterstreichen, dass eine klare Darstellung des Nutzens des Sprachenlernens für den aktuellen oder zukünftigen Beruf des Lernenden zu einer starken und dauerhaften Motivation führen kann. Haas (2007) schreibt davon, dass Schüler*innen Fremdsprachen in Hinblick auf ihren beruflichen Nutzen wählen würden. Dieser Nutzen wäre in einem EU-geprägten Kontext aber stärker auf die Sprachen der EU-Länder konzentriert.

Die Ergebnisse meiner Fragebogenstudie stehen nun aber doch in Kontrast zu genannten Forschungsergebnissen. Nur 14,29% der Befragten stimmten voll zu, dass die Wahl der Sprache für ihre berufliche Zukunft relevant sei. Der Mittelwert der Bewertungen durch die Schüler*innen beträgt 2,714, was darauf hinweist, dass die Tendenz der Befragten eher in Richtung geringer Verknüpfung zwischen dem Erlernen der russischen Sprache und ihren beruflichen Zielen geht.

11.3.2 Persönliches Interesse (RM 2, 6–9)

Die ausgewerteten Daten zeigen, dass die Zustimmung der befragten Schüler*innen zur Aussage, Russisch wegen ihres Interesses an der russischen Kultur, Geschichte und Literatur gewählt zu haben, gemischt ist. Konkret gaben drei der Befragten (21,43%) an, gar nicht zuzustimmen, während drei (21,43%) eher zugestimmt haben und zwei (14,29%) unentschieden waren. Ebenfalls haben drei Schüler*innen (21,43%) eher zugestimmt, und drei (21,43%) stimmten voll zu. Der Mittelwert dieser Bewertungen beträgt 3,000 und die Standardabweichung 1,519.

Die nachstehende Grafik veranschaulicht diese Ergebnisse:

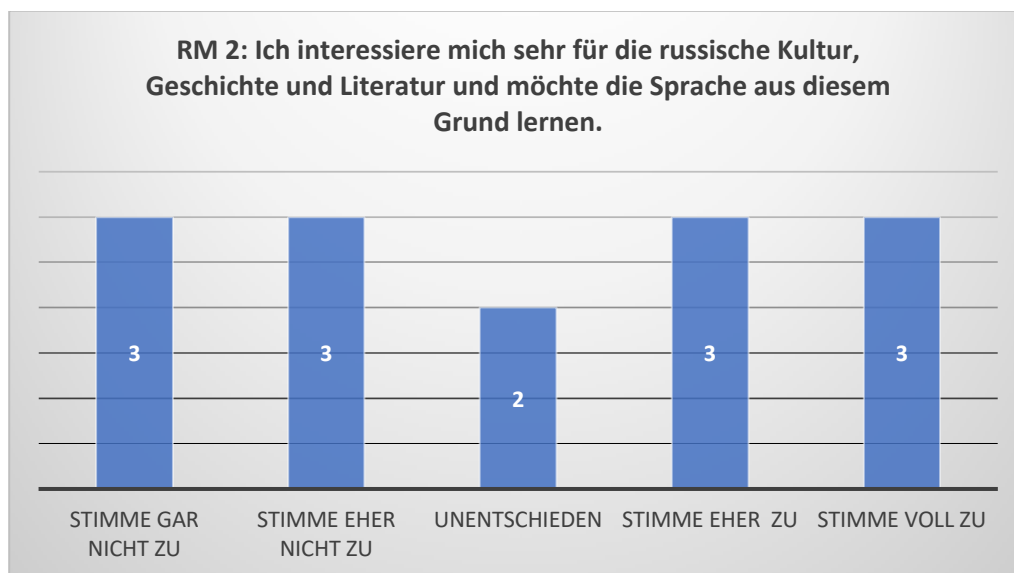


Abbildung 13: RM 2: Ich interessiere mich sehr für die russische Kultur, Geschichte und Literatur und möchte die Sprache aus diesem Grund lernen.

Die Ergebnisse zeigen eine breite Palette von Meinungen unter den Befragten hinsichtlich ihres Interesses an der russischen Kultur, Geschichte und Literatur als Motivation für die Wahl von Russisch. Der Mittelwert von 3,00 deutet darauf hin, dass die Zustimmung tendenziell ausgeglichen ist, aber die Standardabweichung von 1,519 zeigt, dass die Antworten dennoch stark um den Mittelwert streuen.

Gemäß der Theorie des Gesellschaftsmotivs im Fremdsprachenunterricht (vgl. Apelt, 1981) wird die Bedeutung der Sprache im Kontext sozialer und politischer Interaktionen sowie der kulturellen Verständigung zwischen verschiedenen Nationen betont. Dieses Motiv hebt hervor, wie das Verstehen und Beherrschen einer Fremdsprache nicht nur persönliche, sondern auch

gesellschaftliche Bedürfnisse erfüllen kann, sei es für berufliche Zwecke, internationale Beziehungen oder politisches Engagement.

In Bezug auf den Russischunterricht zeigt das Gesellschaftsmotiv, dass der Wunsch, sich in der Gesellschaft zu integrieren und Teil einer größeren sozialen Struktur zu sein, als Motivation für das Erlernen der russischen Sprache dienen kann. Dies umfasst die Idee, dass Kenntnisse der russischen Sprache als Mittel zur aktiven Teilnahme an kulturellen, sozialen oder politischen Aspekten der russischsprachigen Gemeinschaft dienen können.

Die Ergebnisse der Fragebogenstudie zeigen eine recht gemischte Zustimmung der befragten Schüler*innen zur Aussage, dass sie Russisch aufgrund ihres Interesses an der russischen Kultur, Geschichte und Literatur gewählt haben. Während sechs Schüler*innen eher zugestimmt oder voll zugestimmt haben, gab es genauso viele, die dieser Aussage gar nicht oder eher nicht zugestimmt haben. Der Mittelwert von 3,00 dieser Bewertungen deutet darauf hin, dass die Tendenz der Befragten eher in Richtung eines mäßigen Interesses an der russischen Kultur, Geschichte und Literatur geht.

Diese Ergebnisse können darauf hindeuten, dass das Gesellschaftsmotiv nicht alle Schüler*innen gleichermaßen beeinflusst. Während einige vielleicht von dem Wunsch motiviert werden, sich in die russischsprachige Gemeinschaft zu integrieren und die Kultur zu verstehen, können andere wahrscheinlich andere Motive haben, wie eben persönliches Interesse oder praktische Nutzbarkeit der Sprache. Obwohl persönliche Gründe (wie bei den SF-Fragen herausgefunden) für die Fächerwahl für die Schüler*innen sehr wichtig sind, scheinen die Kultur, Geschichte und Literatur bei den hier befragten Schüler*innen keine unmittelbare Relevanz zu haben.

Die Auswertung der sechsten Aussage bezüglich der Wahl des Faches Russisch zeigt eine gemischte Tendenz unter den befragten Personen. Während eine signifikante Anzahl von drei Befragten (21,43%) angaben, überhaupt nicht zuzustimmen, dass sie Russisch gewählt haben, weil es eine gute Abwechslung zu anderen Fremdsprachen in der Schule bietet, entschied sich keiner der Befragten (0%) dazu, eher nicht zuzustimmen. Ein Anteil von drei Personen (21,43%) gab an, unentschieden zu sein. Dagegen stimmten sechs Personen (42,86%) eher zu, während drei Personen (21,43%) voll zustimmten.

Die nachstehende Grafik veranschaulicht diese Ergebnisse:

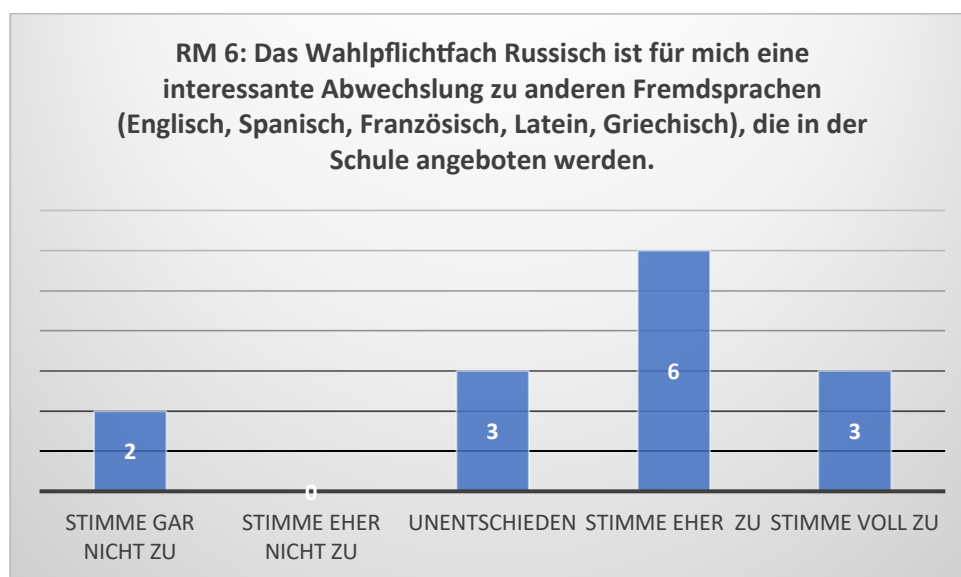


Abbildung 14: RM 6: Das Wahlpflichtfach Russisch ist für mich eine interessante Abwechslung zu anderen Fremdsprachen (Englisch, Spanisch, Französisch, Latein, Griechisch), die in der Schule angeboten werden.

Ein Mittelwert von 3,571 deutet darauf hin, dass die Tendenz zur Zustimmung tendenziell höher ist als zur Ablehnung der Aussage. Die Standardabweichung von 1,284 zeigt jedoch eine gewisse Streuung der Daten um den Mittelwert herum an, was darauf hinweist, dass die Meinungen der Befragten in Bezug auf die Aussage variieren und nicht einheitlich sind.

Die Auswertung der siebten Aussage bezüglich des Grundes für die Wahl des Faches Russisch im Zusammenhang mit einer geplanten Reise nach Russland zeigt eine Vielfalt an Meinungen unter den Befragten. Fünf Personen (35,71%) gaben an, überhaupt nicht zuzustimmen, dass ihre Entscheidung, Russisch zu wählen, auf eine geplante Reise nach Russland zurückzuführen sei. Eine geringere Anzahl von drei Befragten (21,43%) stimmte eher nicht zu, während zwei Personen (14,29%) unentschieden waren. Hingegen gaben drei Personen (21%) an, eher zuzustimmen und eine Person (7,14%) stimmte voll zu.

Die nachstehende Grafik veranschaulicht diese Ergebnisse:

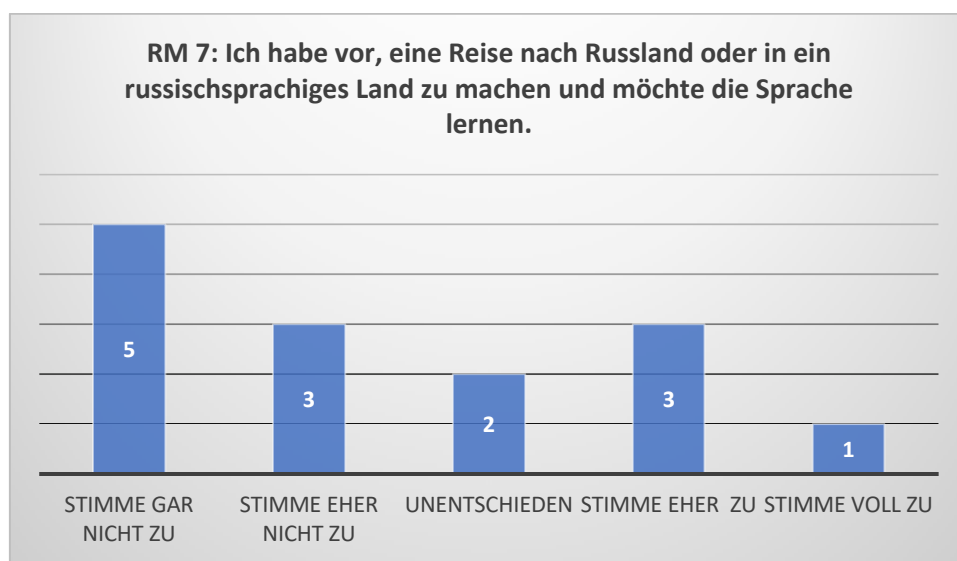


Abbildung 15: RM 7: Ich habe vor, eine Reise nach Russland oder in ein russischsprachiges Land zu machen und möchte die Sprache lernen.

Der Mittelwert von 2,429 deutet darauf hin, dass die Tendenz zur Ablehnung der Aussage etwas stärker ist als die Zustimmung. Die Standardabweichung von 1,399 zeigt eine bestehende Variation in den Antworten der Befragten um den Mittelwert herum an, aber eben auch kein eindeutiges Resultat.

Die Auswertung der achten Aussage bezüglich der Wahl des Faches Russisch aufgrund vorhandener Vorkenntnisse in einer anderen slawischen Sprache zeigt eine Neigung zur Zustimmung unter den befragten Personen. Eine Zahl von sieben Befragten (50,00%) stimmte vollständig zu, dass ihre Entscheidung, Russisch zu wählen, aufgrund von vorhandenen Vorkenntnissen in einer anderen slawischen Sprache getroffen wurde. Im Gegensatz dazu stimmten sechs Personen (42,86%) überhaupt nicht zu, während lediglich eine Person (7,14%) unentschieden in Bezug auf diese Aussage war.

Die nachstehende Grafik veranschaulicht diese Ergebnisse:

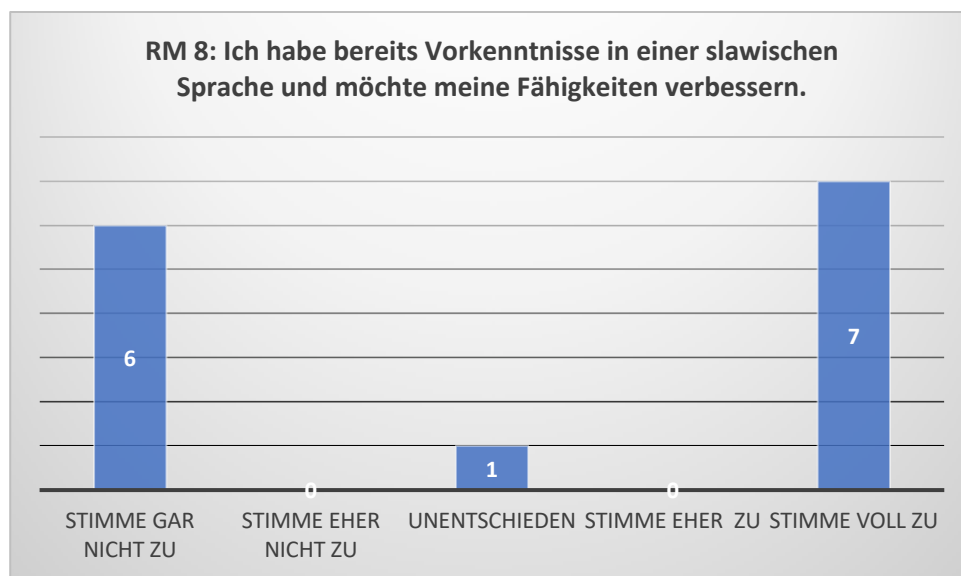


Abbildung 16: RM 8: Ich habe bereits Vorkenntnisse in einer slawischen Sprache und möchte meine Fähigkeiten verbessern.

Der Mittelwert von 3,143 deutet darauf hin, dass die Mehrheit der Befragten tendenziell der Aussage zustimmt. Die Standardabweichung von 1,994 zeigt jedoch eine beträchtliche Variation in den Antworten um den Mittelwert herum an. Dies legt nahe, dass die Meinungen der Befragten in Bezug auf den Einfluss vorhandener Vorkenntnisse in einer anderen slawischen Sprache auf ihre Entscheidung, Russisch zu wählen, stark divergieren. Es lassen sich also zwei homogene Untergruppen identifizieren, nämlich jene der Zustimmung und der Ablehnung der Aussage in Bezug auf die Vorkenntnisse in einer slawischen Sprache.

Die Auswertung der neunten Aussage bezüglich der Wahl des Faches Russisch aufgrund von expliziten Vorkenntnissen in der russischen Sprache zeigt eine gemischte Reaktion der befragten Personen. Eine signifikante Anzahl von sechs Befragten (42,86%) stimmte überhaupt nicht zu. Hierbei handelt es sich höchster Wahrscheinlichkeit nach auch um jene sechs Personen, die auch schon bei Aussage „RM 8“ gar nicht zugestimmt haben. Zwei Personen (14,29%) wählten die Antwortmöglichkeit „unentschieden“, während zwei der Befragten (14,29%) eher zustimmten und vier Schüler*innen (28,57%) vollständig zustimmten. Es entsteht nun also auch offenbar eine Subgruppe unter den sieben Befragten, die bei „RM 8“ voll zugestimmt haben.

Die nachstehende Grafik veranschaulicht diese Ergebnisse:

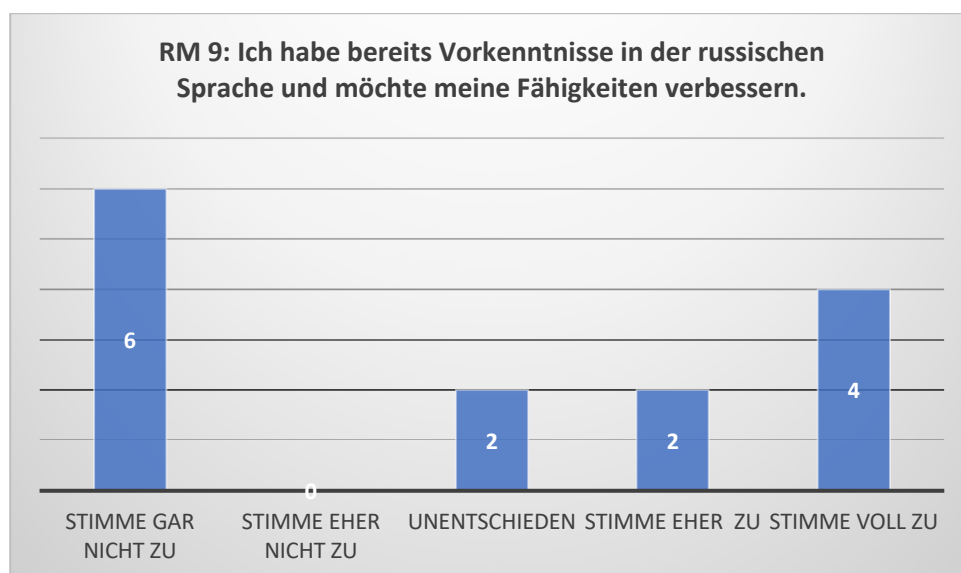


Abbildung 17: RM 9: Ich habe bereits Vorkenntnisse in der russischen Sprache und möchte meine Fähigkeiten verbessern.

Der Mittelwert von 2,857 deutet darauf hin, dass die Tendenz zur Ablehnung der Aussage etwas stärker ist als die Zustimmung. Die Standardabweichung von 1,791 zeigt eine Variation in den Antworten der Befragten um den Mittelwert herum an. Dies deutet darauf hin, dass die Meinungen der Befragten in Bezug auf den Einfluss expliziter Vorkenntnisse in der russischen Sprache auf ihre Entscheidung, Russisch zu wählen, weitreichend variieren.

11.3.3 Soziales Umfeld (RM 3–5, 10)

Die Auswertung der Daten zeigt, dass die Zustimmung der befragten Schüler*innen zur Aussage, Russisch aufgrund der Begeisterung durch ihre Lehrperson gewählt zu haben, variiert. Von den 14 befragten Schüler*innen gaben sechs (42,86%) an, gar nicht zuzustimmen, während jeweils zwei (14,29%) eher nicht zugestimmt haben und zwei (14,29%) unentschieden waren. Ebenfalls haben drei Schüler*innen (21,43%) eher zugestimmt, und eine Person (7,14%) stimmte voll zu. Der Mittelwert dieser Bewertungen beträgt 2,357 und die Standardabweichung beträgt 1,447.

Die nachstehende Grafik veranschaulicht diese Ergebnisse:

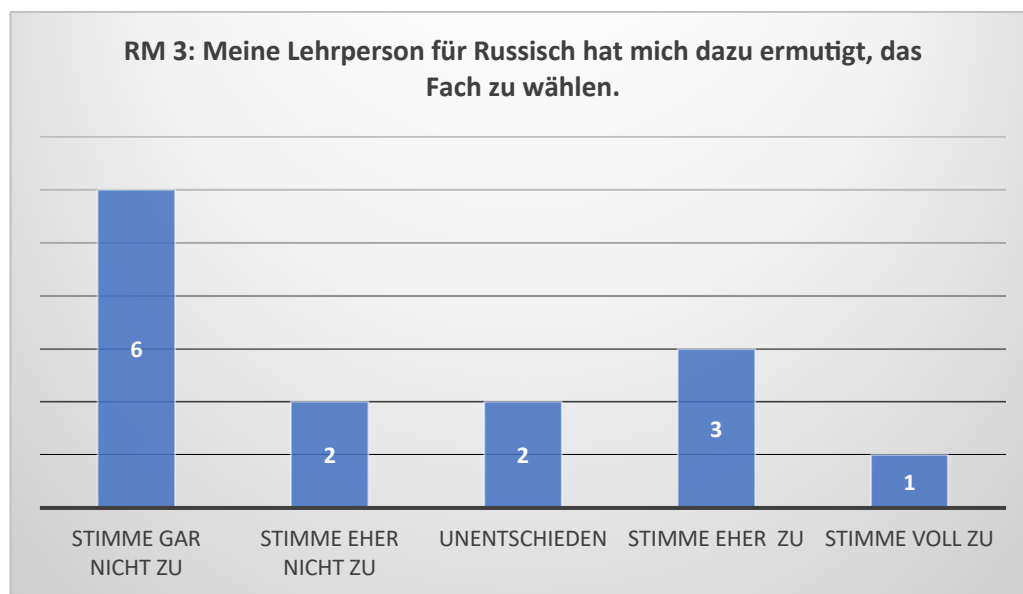


Abbildung 18: RM 3: Meine Lehrperson für Russisch hat mich dazu ermutigt, das Fach zu wählen.

Die Ergebnisse zeigen eine deutliche Tendenz unter den Befragten, nicht der Meinung zu sein, dass ihre Wahl von Russisch aufgrund der Begeisterung durch ihre Lehrperson erfolgte. Der Mittelwert von 2,357 deutet darauf hin, dass die Zustimmung insgesamt eher niedrig ist, wobei die Standardabweichung von 1,447 darauf hinweist, dass die Antworten doch auch um den Mittelwert streuen. In diesem Fall kann man tatsächlich von nur einer Lehrperson sprechen, da es zum Zeitpunkt der Fächerwahl der Schüler*innen und auch zur Befragung, an der Schule nur eine Lehrperson für Russisch gab und die Befragten somit wussten, welche Lehrperson sie unterrichten würde.

Im Zusammenhang mit der Theorie zum Motiv der Lehrperson im Fremdsprachenunterricht, wie sie von Apelt (1981) beschrieben wird, spielen die Persönlichkeit und das Verhalten der Lehrperson eine entscheidende Rolle bei der Motivation der Schüler*innen zum Erlernen von Fremdsprachen.

Während die Theorie eine starke Bindung zwischen der Lehrerpersönlichkeit und der Motivation der Schüler*innen betont, zeigen die Ergebnisse meiner Studie eine eher geringe Zustimmung der Schüler*innen zur Aussage, dass ihre Wahl des Russischunterrichts von der Begeisterung durch ihre Lehrperson beeinflusst wurde. Dies könnte darauf hindeuten, dass die Rolle der Lehrperson möglicherweise weniger präsent ist, als in der Theorie beschrieben. Vermutlich wäre eher der Ruf bzw. die Beliebtheit einer Lehrperson ausschlaggebend.

Die Beschreibung der folgenden Daten bezieht sich auf die Zustimmung der befragten Schüler*innen zur Aussage, Russisch gewählt zu haben, weil sie Freund*innen oder Verwandte haben, die Russisch sprechen. Von den 14 Befragten gaben sechs (42,86%) an, gar nicht zuzustimmen, während drei (21,43%) eher nicht zugestimmt haben. Eine Person (7,14%) war unentschieden, während zwei (14,29%) eher zugestimmt haben und weitere zwei Schüler*innen (14,29%) der Aussage voll zugestimmt haben. Der Mittelwert dieser Bewertungen beträgt 2,357 und die Standardabweichung findet sich bei 1,550.

Die nachstehende Grafik veranschaulicht diese Ergebnisse:

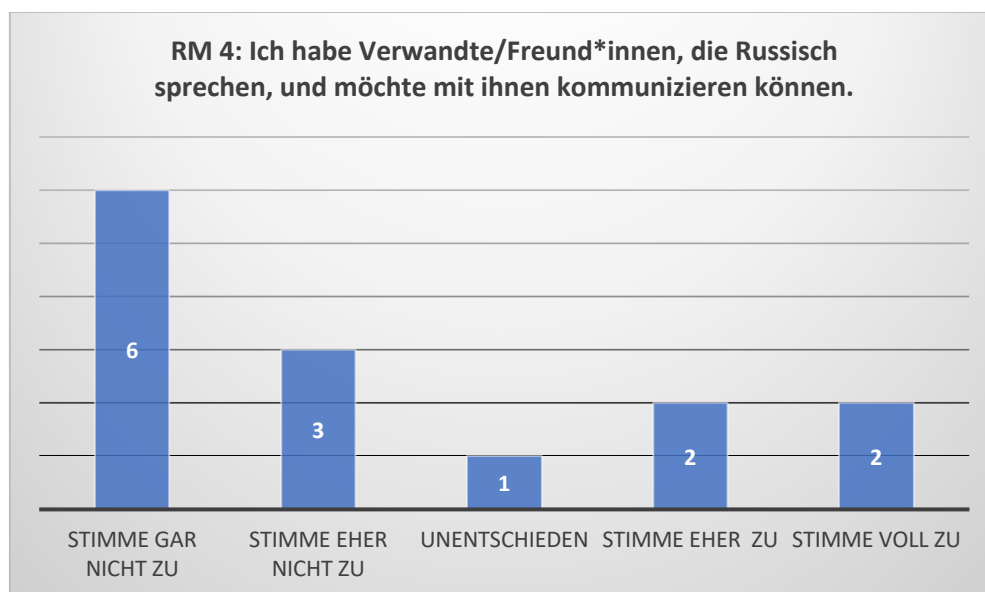


Abbildung 19: RM 4: Ich habe Verwandte/Freund*innen, die Russisch sprechen, und möchte mit ihnen kommunizieren können.

Die Ergebnisse zeigen, dass entgegen meiner Hypothese die Mehrheit der Befragten nicht der Meinung ist, dass der Einfluss von Freund*innen oder Verwandten, die Russisch sprechen, ausschlaggebend für ihre Wahl des Russischunterrichts war. Der Mittelwert von 2,357 deutet darauf hin, dass die Zustimmung insgesamt eher niedrig ist, wobei die Standardabweichung von 1,550 darauf hinweist, dass die Antworten um den Mittelwert streuen. Im weitesten Sinne könnte also bei einer Teilgruppe der Befragten ein Bezug zu Russisch vorhanden sein, welcher jedoch bei der anderen Gruppe gar nicht nachvollziehbar ist.

Gemäß der Theorie des Elternmotivs⁶ im Fremdsprachenunterricht (vgl. Apelt, 1981) wird betont, dass die Einstellung und Unterstützung der Eltern einen bedeutenden Einfluss auf die Motivation der Schüler*innen haben können. Die Studien von Holldack und Müller (1977) sowie Papke (1978) zeigen, dass das Interesse der Eltern am Fremdsprachenlernen ihrer Kinder sowie ihre Ermutigung und ihr Verständnis für den Nutzen der Fremdsprachen das Lernverhalten positiv beeinflussen können.

Die Ergebnisse der vorliegenden Fragebogenstudie werfen jedoch ein anderes Licht auf die Bedeutung des Elternmotivs im Kontext der Wahl des Faches Russisch und stehen im Kontrast zur Theorie des Elternmotivs im Fremdsprachenunterricht laut Apelt (1981). Sie deuten darauf hin, dass die Entscheidungen der Schüler*innen bezüglich der Wahl ihrer Fächer möglicherweise von anderen Faktoren als der elterlichen Unterstützung beeinflusst werden. Die niedrige Orientierung an den Eltern könnte darauf hinweisen, dass individuelle Interessen, persönliche Ziele oder weitere externe Einflüsse eine größere Rolle bei der Entscheidungsfindung spielen.

Die vorliegenden Ergebnisse können mit früheren Untersuchungen, die die Komplexität des Kommunikationsmotivs im Fremdsprachenunterricht betonen, wie von Apelt (1981) beschrieben, in Verbindung gebracht werden. Das Kommunikationsmotiv betont die Bedeutung der sprachlichen Verständigung zwischen Menschen und unterstreicht die Notwendigkeit für Schüler*innen, nicht nur intuitiv, sondern auch rational in der Fremdsprache kommunizieren zu können.

Apelt (1981) verweist auf Untersuchungen von Lindner (1975), welche eine Übereinstimmung mit der hier vorliegenden Studie, dass die Motivation zur Sprachverwendung stark von

⁶ Elternmotiv wird bei RM-Fragen nicht explizit abgefragt. Da es thematisch aber zu „Verwandte“ in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht passt, wird hier nochmals Bezug darauf genommen.

individuellen Faktoren abhängt, zeigt. Während einige Schüler*innen möglicherweise stark motiviert sind, Russisch zu lernen, um mit ihren Freunden oder Verwandten zu kommunizieren, zeigen andere weniger Interesse an dieser Möglichkeit. Dies verdeutlicht die vielschichtige Natur des Kommunikationsmotivs und die Notwendigkeit einer differenzierten Betrachtung der Motivation der Schüler*innen zum Sprachenlernen.

Die Analyse der Daten zeigt, dass die Befragten nur begrenzt der Aussage zustimmten, Russisch gewählt zu haben, weil ihre Freund*innen ebenfalls diese Sprache gewählt haben. Von den 14 befragten Schüler*innen gaben neun (64,29%) an, dieser Aussage überhaupt nicht zuzustimmen, während drei (21,43%) eher nicht zustimmten. Lediglich zwei Schüler*innen (14,29%) stimmten vollständig zu. Der Mittelwert dieser Einschätzungen beträgt 1,786, wobei die Standardabweichung bei 1,424 liegt.

Die nachstehende Grafik veranschaulicht diese Ergebnisse:

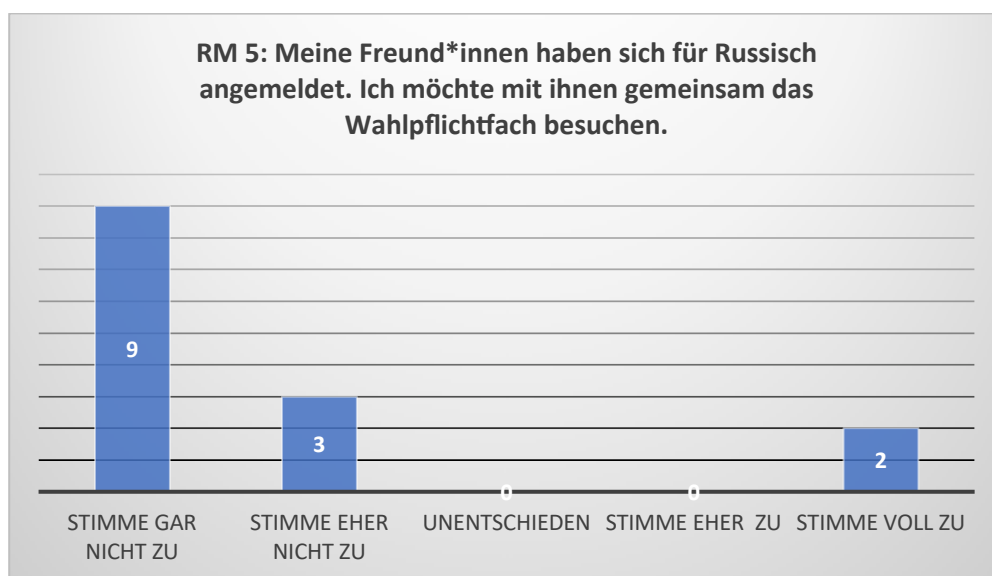


Abbildung 20: RM 5: Meine Freund*innen haben sich für Russisch angemeldet. Ich möchte mit ihnen gemeinsam das Wahlpflichtfach besuchen.

Diese Ergebnisse lassen, wie auch schon bei der Auswertung der Aussagen der Gesamtgruppe zur Fächerwahl (SF-Fragen) darauf schließen, dass Gruppenzwang oder die Beeinflussung durch Freund*innen bei der Entscheidung für Russisch als Wahlpflichtfach eine untergeordnete Rolle spielen.

Die Auswertung der zehnten Aussage bezüglich der Wahl des Faches Russisch mit dem Ziel, mehr über andere Kulturen zu lernen, zeigt eine breite Palette von Meinungen unter den befragten Personen. Zwei der Befragten (14,29%) stimmten überhaupt nicht zu. Es gab jedenfalls drei Personen (21,43%), die eher nicht zustimmten, sowie jeweils drei Personen (21,43%), die „unentschieden“ wählten oder der Aussage eher zustimmten. Weitere drei Personen (21,43%) stimmten völlig zu, dass Russisch ihnen helfen würde, mehr über andere Kulturen zu lernen.

Die nachstehende Grafik veranschaulicht diese Ergebnisse:

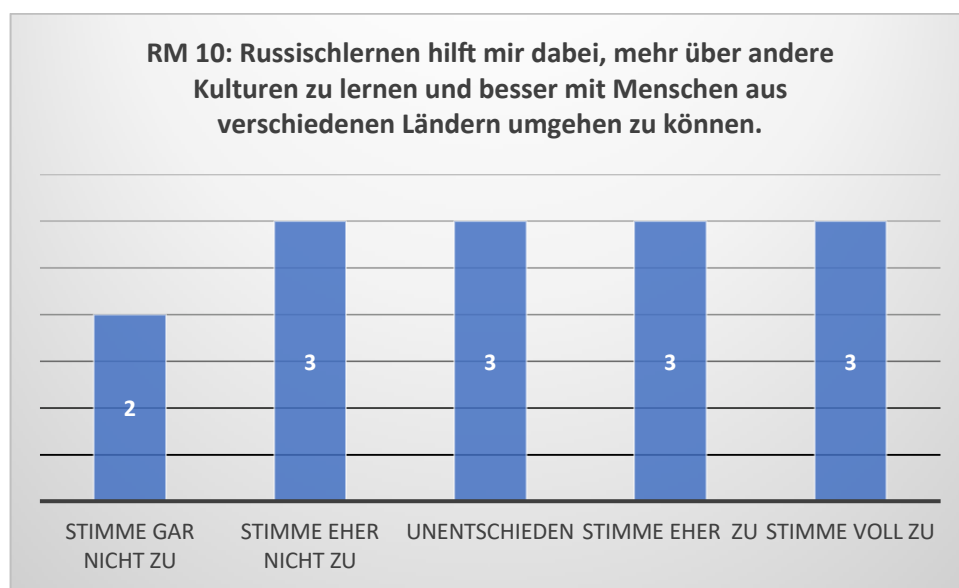


Abbildung 21: RM 10: Russischlernen hilft mir dabei, mehr über andere Kulturen zu lernen und besser mit Menschen aus verschiedenen Ländern umgehen zu können.

Der Mittelwert von 3,143 deutet darauf hin, dass die Tendenz zur Zustimmung zur Aussage etwas höher ist als zur Ablehnung. Die Standardabweichung von 1,406 zeigt eine gewisse Streuung der Daten um den Mittelwert herum an, was darauf hindeutet, dass die Meinungen der Befragten in Bezug auf den Beitrag des Russischunterrichts zum Verständnis anderer Kulturen variieren. Eine klare Tendenz ist also nicht zu erkennen. Die leichte Tendenz in Richtung Zustimmung ist aufgrund der geringen Anzahl der Befragten nicht aussagekräftig.

11.4 Auswertung der offenen Frage zur Assoziation mit dem Ausdruck „slawische Sprachen“

Die Entscheidung, die offene Frage zur Assoziation mit „slawische Sprachen“ in den Fragebogen aufzunehmen, wurde aufgrund des Ziels getroffen, ein tieferes Verständnis der Wahrnehmung und des Wissens der Schüler*innen bezüglich dieses an sich spezifischen linguistischen Themas zu erlangen. Dabei strebte die Studie danach, nicht nur oberflächliche Informationen zu sammeln, sondern tiefergehende Einblicke in die kulturellen, sprachlichen und potenziell auch historischen Kenntnisse der Teilnehmenden zu gewinnen. Durch die Analyse ihrer Assoziationen sollten auch mögliche Vorurteile oder Stereotypen identifiziert werden, die mit slawischen Sprachen verbunden sein könnten. Es könnten auch Gründe zum Vorschein kommen, die im Fragebogen nicht abgefragt werden konnten. Die Offenheit dieser Frage ermöglichte es den Teilnehmenden, ihre eigenen spontanen Assoziationen ohne Einschränkungen durch vorgegebene Antwortmöglichkeiten auszudrücken, was wiederum eine authentische Erfassung ihrer Wahrnehmung ermöglichte, und eine differenzierte Analyse der erhobenen Daten erlaubte. Es folgt eine alphabetisch geordnete Tabelle mit den Antworten der Schüler*innen.

Assoziationen „slawische Sprachen“ (alphabetisch geordnet)
balkan
Balkan, polnisch, serbisch, kroatisch etc
Balkanische Länder
Bin uninteressiert
Blabla
Bogoroditse devo
Bosnisch Kroatisch
Civapcici шашлик
Deutsch, wortbaum in geo
Dodo pav
Ehemaligen Jugoslawien
Es sind sprachen
Freunde von mir
Ich finde slawische Sprachen attraktiv
In meiner Klasse/ und auch der Umgebung gibt es viele Menschen die slawische Sprachen sprechen
Jugoslawien
keine ahnung
Kroatien
Kyrillisch
Leicht
Meine Muttersprache, Polnisch
Meine Muttersprachle

Mit ehemaligem Jugoslawien
Mit Jugoslawien, denn daher stamme ich {EM FLEXED BICEPS}
Muttersprache
Osteuropäische Länder und Kulturen
polnisch, tschechisch, russisch
Russisch
Russisch
Russisch
Russisch Slowenisch
Russisch, Serbisch, Bosnisch
Russisch, Serbisch, Bosnisch, Kroatisch...
Russisch, ukrainisch, polnisch...
Russland
Russland, Serbokroatisch, Tschechisch, Ungarisch,
Serbien
Serbien
Serbien
Serbien
Serbien
Serbien
Slawische Sprachen und Frequenz Erzeugungen
Slowenien Slowakei Russisch
slowenisch oder so
so eine Gruppe von eher ähnlichen Sprachen und so
Soviet union
Sprachbaum
Sprachen, die ähnlich klingen
Stress
UDSSR
Verschieden, in gewisser Weise jedoch ähnlich.
Viele Personen aus meinem Umfeld/Klasse sprechen slawische Sprachen. Mich würden sie eher nicht interessieren zu lernen.
Völlig anders.. schwer zu lernen
Vor allem Sprachen, die man in den ex-jugoslawischen Ländern spricht, aber auch ukrainisch und russisch.
wo die Russen denken es kommt von ihnen
x

Tabelle 2: Assoziationen "slawische Sprachen" alphabetisch geordnet.

Die Antworten der Schüler*innen auf die offene Frage zur spontanen Assoziation mit „slawische Sprachen“ lassen sich in drei Hauptbereiche einteilen: Geografischer/Kultureller Bereich, persönlicher und sprachlicher Bereich. Gliedert man die Antworten nach diesem Muster so ergibt sich folgende Tabelle:

Geografisch/Kulturell	Persönlich	Sprachliche Assoziationen
Balkan	Bin uninteressiert	Balkan, polnisch, serbisch, kroatisch etc
Balkanische Länder	Blabla	Bosnisch Kroatisch
Ehemaligen Jugoslawien	Сиварсци шашлик	Deutsch, wortbaum in geo
Jugoslawien	Freunde von mir	Es sind sprachen
Kroatien	Ich finde slawische Sprachen attraktiv	Kyrillisch
Mit ehemaligem Jugoslawien	In meiner Klasse/ und auch der Umgebung gibt es viele Menschen die slawische Sprachen sprechen	polnisch, tschechisch, russisch
Mit Jugoslawien, denn daher stamme ich{EM_FLEXED_BICEPS}	Leicht	Russisch
Osteuropäische Länder und Kulturen	Meine Muttersprache, Polnisch	Russisch
Russland	Meine Muttersprache	Russisch
Serbien	Muttersprache	Russisch Slowenisch
Serbien	Stress	Russisch, Serbisch, Bosnisch
Serbien	Verschieden, in gewisser Weise jedoch ähnlich.	Russisch, Serbisch, Bosnisch, Kroatisch...
Serbien	Viele Personen aus meinem Umfeld/Klasse sprechen slawische Sprachen. Mich würden sie eher nicht interessieren zu lernen.	Russisch, ukrainisch, polnisch...
Serbien	Völlig anders.. schwer zu lernen	Russland, Serbokroatisch, Tschechisch, Ungarisch,
Serbien		Slawische Sprachen und Frequenz Erzeugungen
Slowenien Slowakei Russisch		slowenisch oder so
Soviet union		so eine Gruppe von eher ähnlichen Sprachen und so
UDSSR		Sprachbaum
Vor allem Sprachen, die man in den ex-jugoslawischen Ländern spricht, aber auch ukrainisch und russisch.		Sprachen, die ähnlich klingen
wo die Russen denken es kommt von ihnen		

Tabelle 3: Assoziationen "slawische Sprachen" nach Kategorien geordnet.

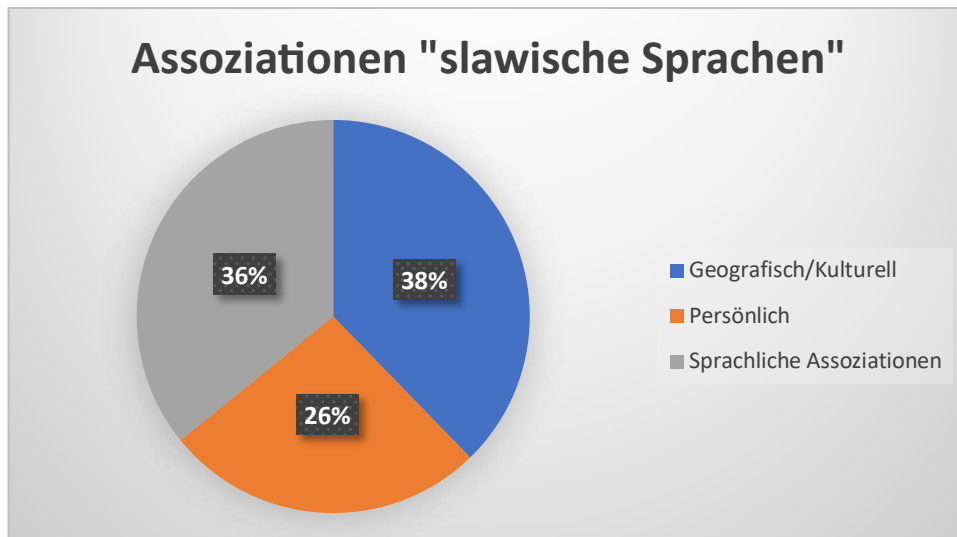


Abbildung 22: Assoziationen „slawische Sprachen“

Bei der Erhebung der Assoziationen zum Ausdruck „slawische Sprachen“ wurden die Antworten der Schüler*innen in die bereits oben genannten drei Hauptkategorien eingeteilt. Insgesamt 20 Personen (38%) gaben geografische oder kulturelle Assoziationen an. Sprachliche Verbindungen wurden von 19 Personen (36%) angegeben. Persönliche Bezüge wurden von 14 Personen (26%) genannt. Diese Verteilung zeigt, dass geografische und kulturelle Aspekte am häufigsten genannt wurden, wobei hier auch (wenig, aber doch) Nonsens angegeben wurde. Es folgen die sprachlichen Assoziationen, während persönliche Verbindungen am wenigsten häufig waren. Vier ungültige Antworten sind nicht in die Auswertung miteingeflossen.

Im Bereich der „Geografisch/Kulturellen Assoziationen“ erwähnten die Schüler*innen verschiedene Länder und Regionen wie den Balkan, Kroatien, Jugoslawien, Russland, Slowenien, die Slowakei sowie osteuropäische Länder und Kulturen. Zudem wurden historische Begriffe wie die ehemalige UdSSR (Sowjetunion) und das ehemalige Jugoslawien genannt, was auf ein Bewusstsein für die politische und kulturelle Geschichte der „slawischen Welt“ hinweist.

Die Persönlichen Assoziationen umfassen Antworten, die sich auf die persönliche Erfahrung der Schüler*innen beziehen. Dies beinhaltet die Feststellung, dass viele Menschen in ihrer Klasse oder Umgebung slawische Sprachen sprechen, die Identifizierung der Muttersprache (wie Russisch, Bosnisch, Kroatisch, Polnisch) sowie die Erwähnung von Freund*innen, die slawische Sprachen sprechen. Zusätzlich wurden das Interesse oder Desinteresse am Erlernen

von slawischen Sprachen sowie die Attraktivität von slawischen Sprachen als persönliche Faktoren genannt.

Die sprachlichen Assoziationen beinhalten konkrete und auch im weitesten Sinne linguistisch richtige Bemerkungen, wie die Erwähnung von Sprachen wie Bosnisch, Kroatisch, Polnisch, Russisch, Serbisch, Slowenisch, Ukrainisch, (siehe Tabelle 3) das Kyrillische Schriftsystem und die Betonung von Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen slawischen Sprachen. Zudem wurden kulinarische Assoziationen wie „Civapcici“ und „шашлик“ erwähnt, was auf die kulturelle Vielfalt und Verbindung zwischen Sprache und Kultur hinweist.

In Anbetracht dessen, dass die Umfrage im Jänner 2024 durchgeführt wurden, ist es bemerkenswert und zugleich überraschend, dass in den Antworten der Schüler*innen keine direkten Assoziationen mit kriegesischen Konflikten oder politischen Spannungen, insbesondere in Bezug auf die Ukraine, zu finden sind. Angesichts der zeitgenössischen Ereignisse und der Medienpräsenz von Konflikten in der Region wäre zu erwarten gewesen, dass einige der Teilnehmenden möglicherweise solche Assoziationen äußern würden. Stattdessen tendierten die Antworten der Schüler*innen eher dazu, neutral zu sein oder sich auf kulturelle, sprachliche und persönliche Aspekte zu konzentrieren, was darauf hinweisen könnte, dass die Befragten möglicherweise bewusst versuchen, politisch kontroverse oder negative Themen zu vermeiden und sich auf eher positive oder neutrale Aspekte zu konzentrieren. Diese Zurückhaltung könnte auch darauf hindeuten, dass die Schüler*innen eine differenzierte Sichtweise auf die slawischen Sprachen und Kulturen haben und nicht allein durch aktuelle politische Ereignisse beeinflusst werden. Man könnte annehmen, dass die präzisen Antworten der Schüler*innen darauf hindeuten, dass ihre Assoziationen weniger von zeitgenössischer Tagespolitik beeinflusst wurden, sondern vielmehr durch ein solides Verständnis und eine relativ spezifische Kenntnis des Themas bestimmt waren.

11.5 Zusammenfassende Interpretation der RM-Fragen und der offenen Frage

Die Ergebnisse legen nahe, dass die Wahl des Russischunterrichts von ein paar wenigen, nachweisbaren persönlichen Faktoren abhängt, die von individuellem Interesse an der Sprache und der Kultur bis hin zu potenziellen beruflichen Überlegungen reichen. Obwohl einige Schüler*innen die potenzielle Nützlichkeit von Russisch für ihr zukünftiges Arbeitsleben nicht als entscheidenden Faktor betrachten, zeigt die gemischte Zustimmung zu anderen Motiven wie dem Interesse an der russischen Kultur und Literatur sowie persönlichen Vorkenntnissen in slawischen Sprachen, dass diese Aspekte möglicherweise eine Rolle bei der Entscheidung spielen können.

Die Tatsache, dass die Mehrheit der befragten Schüler*innen den Einfluss von Freundeskreisen und Lehrpersonen auf ihre Entscheidung, Russisch zu wählen, eher ablehnt, verweist auf einen bedeutenden Aspekt der Autonomie in ihrer Entscheidungsfindung. Dies legt nahe, dass die Wahl des Russischunterrichts weniger von äußeren Einflüssen oder sozialem Druck abhängt, sondern vielmehr das Ergebnis individueller Überlegungen und persönlicher Präferenzen ist. Es scheint, dass die Schüler*innen aktiv ihre eigenen Interessen und Ziele in Bezug auf den Russischunterricht verfolgen, und dass ihre Entscheidung weniger von den Erwartungen ihres sozialen Umfelds oder von Lehrkräften abhängt. Dies könnte darauf hindeuten, dass sie eine ausgeprägte Eigenmotivation besitzen, Russisch zu erlernen und sich mit der Sprache und der Kultur auseinanderzusetzen.

Die Varianz in den Antworten zeigt, dass es, wie auch erwartet, keine einheitliche Motivation gibt, die alle Befragten dazu veranlasst hat, Russisch zu wählen. Vielmehr spiegeln die Ergebnisse die Vielfalt der Beweggründe wider, die von jedem einzelnen Schüler oder jeder einzelnen Schülerin berücksichtigt werden. Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass die Wahl des Russischunterrichts eine Entscheidung ist, die von individuellen Interessen, persönlichen Erfahrungen und Zielen geprägt ist. Es kann daraus geschlossen werden, dass die klassischen Motive, wie sie im Theorieteil beschrieben wurden, spielen hier kaum eine Rolle.

Nun wird kurz eine Verbindung zwischen den zu Beginn aufgestellten Hypothesen, den im Theorieteil behandelten Motiven und den Forschungsergebnissen der durchgeführten Studie hergestellt.

Die erste Hypothese, dass externe Faktoren wie soziale Einflüsse einen signifikanten Einfluss auf die Motivation der Schüler*innen haben, Russisch als Wahlpflichtfach zu wählen, wurde durch das Gesellschaftsmotiv (Apelt, 1918) untersucht. Allerdings ergaben die Ergebnisse, dass die Schüler*innen das Fach nicht primär aufgrund sozialer Faktoren wie Freunde gewählt haben. Diese Hypothese wurde daher widerlegt, da individuelle Interessen eine größere Rolle zu spielen scheinen.

Bezüglich der zweiten Hypothese, dass Vorkenntnisse in einer slawischen Sprache das Interesse und die Motivation der Schüler*innen erhöhen, Russisch zu lernen, könnte das Wissensmotiv (Apelt, 1981) relevant sein. Jedoch konnte auch diese Hypothese nicht eindeutig bestätigt werden. Es wurde festgestellt, dass es innerhalb der Gruppe mit slawischen Wurzeln Teilnehmer*innen gab, die der Aussage, dass sie deshalb Russisch gewählt haben, nicht vollständig zustimmten. Dies zeigt, dass auch andere Faktoren die Entscheidung beeinflussen können.

Für die dritte Hypothese, dass aktuelle politische Ereignisse in Russland sich negativ auf die Motivation der Schüler*innen auswirken, Russisch als Wahlpflichtfach zu wählen, könnte das Geltungsmotiv (Apelt, 1981) relevant sein. Es wurde jedoch festgestellt, dass bei der offenen Frage zu den Assoziationen mit „slawischen Sprachen“ keine negativen Assoziationen genannt wurden, die auf aktuelle politische Ereignisse zurückzuführen sind. Daher wurde auch diese Hypothese widerlegt, da politische Faktoren offenbar weniger Einfluss auf die Motivation der Schüler*innen haben, als zunächst vermutet.

11.6 Exkurs: Herausforderungen und Potenziale von Muttersprachler*innen im Russischunterricht

Im Fragebogen wurde auch untersucht, ob Schüler*innen bereits Vorkenntnisse in einer slawischen und auch explizit in der russischen Sprache haben und ob dies möglicherweise ein Grund für die Wahl des Fachs ist. Da etwa die Hälfte der Schüler*innen im Wahlpflichtfach Muttersprachler*innen sind oder zumindest angegeben haben, Vorkenntnisse in einer slawischen Sprache zu haben, wird im Folgenden auf Basis theoretischer Erkenntnisse aus der Literatur diskutiert, welche Herausforderungen und Potenziale sich aus der Anwesenheit von Muttersprachler*innen im Russischunterricht ergeben.

Seit den 1990er Jahren nehmen vermehrt Schüler*innen am Russischunterricht teil, die Russisch als Erstsprache sprechen, während für andere Russisch eine Fremdsprache darstellt. Diese Gruppe weist eine große Bandbreite sprachlicher Kompetenzen auf, sowohl im Russischen als auch im Deutschen. Jedoch ist ihre Bilingualität oft unausgeglichen, wobei eine der beiden Sprachen dominanter ist. Es gibt auch Probleme wie mangelnde schriftliche Kompetenzen bei einigen, die erst durch den Russischunterricht alphabetisiert werden (vgl. Mehlhorn, 2014: 246–247).

Potenziale der Anwesenheit von Muttersprachler*innen im Russischunterricht umfassen größere Chancen auf einen erfolgreichen höheren Schulabschluss, Bestätigung bereits vorhandener Fähigkeiten und Kenntnisse, sowie die Möglichkeit, die sprachliche Kommunikationsfähigkeit im Russischen zu erhalten und auszubauen. Auch das interkulturelle Lernen durch die Verbindung von russischer und deutscher Kultur wird betont (vgl. Mehlhorn, 2014: 247).

Allerdings gibt es auch Herausforderungen wie chronische Unterforderung, Unsicherheit der Lehrkräfte im Umgang mit muttersprachlichen Schüler*innen, sowie mangelnde Unterrichtsmaterialien und curriculare Vorgaben. Die Einbindung muttersprachlicher Schüler*innen als Expert*innen kann eine positive Erfahrung sein, erfordert jedoch eine genaue Diagnose ihrer Kompetenzen (vgl. Mehlhorn, 2014: 248).

12 Zusammenfassung

Diese Masterarbeit untersucht die Einflussfaktoren auf die Motivation von Schüler*innen, Russisch als Wahlpflichtfach zu wählen. Zu diesem Zweck wurden aufgrund der in der Literatur gelesenen Erkenntnisse drei zentrale Hypothesen aufgestellt:

- Externe Faktoren, wie soziale Einflüsse, haben einen signifikanten Einfluss auf die Motivation der Schüler*innen, Russisch als Wahlpflichtfach zu wählen.
- Vorkenntnisse in einer slawischen Sprache erhöhen das Interesse und die Motivation der Schüler*innen, Russisch in der Schule zu lernen.
- Aktuelle politische Ereignisse in Russland wirken sich negativ auf die Motivation der Schüler*innen aus, Russisch als Wahlpflichtfach zu wählen.

Im theoretischen Teil der Arbeit wurden sowohl Motivationstheorien anhand von entsprechender fachdidaktischer bzw. Sekundärliteratur aus der Psychologie untersucht, als auch ein Augenmerk auf die Entwicklung des Russischunterrichts in Deutschland und Österreich vom 17. Jahrhundert bis heute, mit Schwerpunkt auf der Zeit nach 1945 in Österreich, gelegt. Im 17. und 18. Jahrhundert war Russisch kaum im institutionellen Kontext vertreten, erlangte jedoch durch wirtschaftliche und kulturelle Faktoren im 19. Jahrhundert mehr Bedeutung, besonders an Militär- und Handelsschulen. Bis 1945 blieb der Unterricht in Deutschland auf spezialisierte Lehranstalten beschränkt. Nach 1945 wurde Russisch in der sowjetischen Besatzungszone Österreichs als Fremdsprache eingeführt, jedoch nach 1955 stark reduziert. Trotz beruflicher Nachfrage durch russischen Tourismus in den 2000er Jahren konnte Russisch sich im österreichischen Schulsystem nicht fest etablieren. Vorurteile und die wahrgenommene Schwierigkeit der Sprache trugen zu einer geringen Attraktivität bei. Dennoch führte die Öffnung des Ostens zu höheren Einschreibezahlen in Slawistik-Studiengängen, was einen Hinweis für offensichtliche Attraktivität darstellt.

Für die vorliegende Masterarbeit wurde eine Umfrage durchgeführt, um ein aktuelles Bild, zumindest in Form einer Pilotstudie, zu gewinnen. Durch diese Untersuchung sollten die Motive und Einstellungen der Schüler*innen hinsichtlich der Wahl von Russisch als Wahlpflichtfach besser verstanden werden.

Der empirische Teil der Arbeit basiert auf einer Umfrage, die unter 57 Schüler*innen der 6., 7. und 8. Klassen des GRG16 in Wien durchgeführt wurde. Die Analyse der Befragungsergebnisse zeigt ein differenziertes Bild der Motivationsfaktoren. Persönliche Interessen erweisen sich als die wichtigsten „Treiber“ bei der Wahl von Wahlpflichtfächern. Dabei spielen externe Einflüsse wie die Entscheidungen und Meinungen von Freund*innen und Eltern eine vergleichsweise geringere Rolle. Vorkenntnissen in slawischen Sprachen bzw. in Russisch messen die Schüler*innen weniger Bedeutung bei, als ursprünglich aufgrund von Literatur vermutet.

Ein zentrales Ergebnis der Untersuchung ist, dass die Wahl des Faches Russisch weniger durch berufliche Überlegungen oder externe Einflüsse bestimmt wird. Vielmehr sind individuelle Interessen und auch das Bedürfnis nach Abwechslung zu anderen Fremdsprachen die Hauptmotive. Dieses Ergebnis widerspricht der ersten Hypothese, da soziale Einflüsse nicht den erwarteten signifikanten Einfluss haben.

Die zweite Hypothese, dass Vorkenntnisse in einer slawischen Sprache oder in Russisch das Interesse und die Motivation fördern, wurde nicht eindeutig bestätigt. Etwa die Hälfte der Schüler*innen hat angegeben, das Fach aufgrund von Vorwissen gewählt zu haben, was aber nicht als ein signifikantes Ergebnis gewertet werden kann.

Darüber hinaus kann anhand der Antworten zu den spontanen Assoziationen zu dem Ausdruck „slawische Sprachen“ kein negativer Zusammenhang zu aktuellen politischen Ereignissen festgestellt werden, was der dritten Hypothese widerspricht. Der von Russland ausgelöste Krieg und die zugleich repressive innenpolitische Lage scheinen keinen merklichen Einfluss auf die Motivation der Schüler*innen zu haben, Russisch als Wahlpflichtfach zu wählen.

Die zu Beginn aufgestellten Hypothesen konnten zwar nicht bestätigt werden, aber das Ziel empirischer Forschung liegt vordergründig darin, Erkenntnisse zu gewinnen, unabhängig davon, ob die Hypothesen bestätigt werden oder nicht. Das Widerlegen von Hypothesen ist genauso wertvoll und erkenntnisreich, wie eine Bestätigung. Nicht erwartbare Ergebnisse können aber ein Beginn dafür sein, sich künftig eventuell mit neuen und tieferliegenden Faktoren zu beschäftigen.

Es ist wichtig, die Einschränkungen dieser Studie zu beachten. Die Befragung umfasste eine kleine Stichprobe von 57 Schüler*innen, von denen nur 14 tatsächlich Russisch als Wahlpflichtfach gewählt und die spezifischen Fragen zum Fach Russisch beantwortet haben. Diese begrenzte Stichprobengröße und die Fokussierung auf eine einzige Wiener Schule schränken die Generalisierbarkeit der Ergebnisse ein. Es besteht auch die Möglichkeit, dass die

Schüler*innen sozial erwünschte Antworten gegeben haben, was die Ergebnisse weiter beeinflussen könnte.

Für zukünftige Forschung wäre es wertvoll, ähnliche Untersuchungen an einer größeren und vielfältigeren Stichprobe durchzuführen. Interessant wäre auch, Unterschiede zwischen Schulen in städtischen und ländlichen Gebieten zu analysieren, um ein umfassenderes Verständnis der Motivationsfaktoren zu entwickeln und mögliche regionale Unterschiede aufzudecken.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass diese Arbeit wichtige Einblicke in die Motivationsfaktoren von Schüler*innen bei der Wahl des Faches Russisch liefert. Sie zeigt, dass persönliche Interessen eine zentrale Rolle spielen und dass externe Einflüsse weniger bedeutend sind als zunächst angenommen. Die Ergebnisse bieten hoffentlich eine solide Grundlage für weiterführende Studien und in diesem Bereich.

Abstract Deutsch

Diese Masterarbeit untersucht die Faktoren, die die Motivation von Schüler*innen beeinflussen, Russisch als Wahlpflichtfach zu wählen. Im theoretischen Teil der Arbeit werden verschiedene Motivationstheorien und -modelle sowie die dahinterstehenden Motive anhand von Sekundärliteratur behandelt. Ein weiteres Kapitel widmet sich der Geschichte des Russischunterrichts in Deutschland und Österreich, wobei der Fokus auf die Entwicklung nach 1945 auf Österreich liegt. Zudem wird ein Überblick über die Studierendenzahlen an der Slawistik der Universität Wien von 2007 bis 2019 gegeben, der einen deutlichen Rückgang der Studierendenzahlen zeigt. Vor dem empirischen Teil der Arbeit gibt ein kurzes Kapitel einen Überblick über die Wahlpflichtfächer am GRG16, einschließlich der Anmeldezahlen für Russisch seit dem Schuljahr 2021/2022. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die Entscheidung für das Fach Russisch hauptsächlich von persönlichen Interessen und auch dem Wunsch nach sprachlicher Vielfalt im Schulalltag geprägt ist, während berufliche Überlegungen und externe soziale Einflüsse von Freund*innen und Verwandten eine geringere Rolle spielen.

Abstract English

This master's thesis examines the factors that influence students' motivation to choose Russian as a compulsory elective subject. In the theoretical part of the thesis, various motivation theories and models, as well as the underlying motives, are discussed based on secondary literature. A further chapter is dedicated to the history of Russian language teaching in Germany and Austria, with a focus on developments in Austria after 1945. Additionally, an overview of student numbers at the University of Vienna's Slavic Studies department from 2007 to 2019 is provided, which shows a significant decline in student numbers. Before the empirical part of the work, a short chapter gives an overview of the compulsory elective subjects at GRG16, including the enrolment figures for Russian since the 2021/2022 school year. The study's results show that the decision to choose Russian is mainly influenced by personal interests and the desire for linguistic diversity in the school environment, while career considerations and external social influences from friends and family play a lesser role.

13 Резюме на русском языке

Данная магистерская диссертация состоит из теоретической и практической частей. В теоретической части анализируются мотивационные теории в контексте принятия учащимися решения о выборе русского языка в качестве элективного предмета. Сначала представлен широкий спектр мотивационных теорий, включая современные подходы и исторические разработки. В этих теориях подчеркивается, что мотивация - это сложная внутренняя динамика, возникающая из индивидуальных мотивов и ситуативных влияний.

Особое внимание уделяется выявлению конкретных мотивов, которые могут повлиять на выбор русского языка в качестве факультативного предмета. Теория Апелъта (1986) служит основой для анализа индивидуальных мотивов учащихся. Эти мотивы рассматриваются не только теоретически, но и практически, в виде анкетирования, чтобы составить представление о процессах принятия решений учащимися.

В теоретической части диссертации также рассматриваются фундаментальные вопросы и проблемы в области теорий мотивации. Подчеркивается, что мотивация не может быть просто объяснена наблюдаемым поведением, а представляет собой сложное напряжение, возникающее в результате взаимодействия индивидуальных мотивов и ситуативных факторов. Также анализируется развитие преподавания русского языка в Германии и Австрии с XVII по XIX век, причем особое внимание уделяется периоду после 1945 года в Австрии.

В XVII веке овладение русским языком практически не было предусмотрено в институциональном контексте. Только в XVIII веке экономические и культурные факторы стали способствовать преподаванию русского языка. В результате расширения экономического и культурного обмена и реформ Петра I русский язык приобрел все большее значение, особенно в военных и коммерческих академиях. В XIX веке интерес к русской культуре возрос после Наполеоновских войн, но политические разногласия привели к колебаниям в преподавании русского языка. С середины XIX века возрос академический интерес к славянским языкам, что привело к созданию кафедр славистики. Тем не менее, русский язык оставался в основном в специализированных учебных заведениях, а мотивация изучения языка была в основном прагматической.

В начале XX века на преподавание русского языка повлияли Первая мировая война и Октябрьская революция.

Во время войны интерес к русскому языку возрос благодаря инструментальным мотивам, а после войны русский язык преподавался в нескольких средних школах Германии. Пик преподавания русского языка пришелся на 1920-е годы, а к концу десятилетия он вновь снизился. Причинами спада стали отсутствие интереса к славянским языкам, финансовые ограничения и трудности изучения русского языка. До 1945 года русский язык не мог занять постоянного места в школьной программе, поскольку негативное отношение к России оказывало демотивирующее воздействие.

После 1945 года русский язык был введен как равноправный предмет иностранного языка в советской оккупационной зоне Австрии, но после заключения Государственного договора 1955 года его преподавание пошло на спад. Количество учащихся сильно колебалось, а русский язык оставался недостаточно представленным. Несмотря на растущий профессиональный спрос на знание русского языка, особенно в связи с российским туризмом в 2000-х годах, в школьной системе он оставался ограниченным. Реформы 1960-х годов позволили подготовить учителей и провести эксперименты в школах, но русский язык так и не смог прочно укорениться.

С 1990-х годов русская культура часто подвергалась предубеждению в немецкоязычных странах, что снизило привлекательность преподавания русского языка. Тем не менее, открытие так называемого Востока привело к росту интереса к русской культуре и увеличению числа студентов на программах по изучению славянских языков. Возможности карьерного роста, особенно в сфере туризма, способствовали инструментальной мотивации к изучению русского языка. Несмотря на эти позитивные изменения, русский язык остается недостаточно представленным в австрийской школьной системе.

Преподавание русского языка развивалось от традиционных грамматико-переводных методов через прямые и аудиolingвальные методы к современным коммуникативным подходам. В настоящее время основное внимание уделяется развитию четырех языковых навыков и сочетанию различных методов для поддержки индивидуального процесса обучения.

Результаты опроса 57 учеников о мотивах выбора элективных предметов показывают интересные закономерности. С точки зрения будущей карьеры большинство респондентов при выборе предметов были склонны думать о своей будущей трудовой деятельности, в то время как размышления о будущей учебе были менее выражены. Личные интересы играют значительную роль, так как большинство респондентов заявили, что выбирали предметы в основном исходя из личных предпочтений. Особо следует подчеркнуть важность языковой компетенции: хотя владение различными языками считалось важным, интерес к романским и славянским языкам был менее выражен.

Социальное окружение, как друзья, так и родители, как правило, играют меньшую роль в принятии школьниками решений об обязательных предметах по выбору. Менее трети респондентов испытывали сильное влияние рекомендаций или предпочтений своих друзей, и еще меньше - выбора родителей. Эти результаты свидетельствуют о том, что личные мотивы и интересы играют решающую роль в выборе предметов, в то время как внешние социальные влияния играют менее значительную роль.

Оценка "вопросов РМ", касающихся мотивации учащихся при выборе занятий русским языком, показывает широкий диапазон результатов и мотивов. Что касается перспектив будущей карьеры (РМ 1), то выяснилось, что большинство респондентов не сильно обеспокоены тем, что русский язык может пригодиться им в будущей трудовой деятельности. Лишь небольшое число респондентов полностью согласилось с этим утверждением. Личный интерес к русской культуре, истории и литературе (РМ 2) также сильно варьировался. В то время как некоторые студенты отметили сильный интерес, большинство продемонстрировали смешанное отношение, что свидетельствует о различных личных предпочтениях. Рассмотрение русского языка в качестве альтернативы другим иностранным языкам (РМ 6) вызвало одобрение у одних, в то время как другие сочли его менее актуальным. Столь же неоднозначную реакцию вызвала идея изучения русского языка для планируемой поездки в Россию (РМ 7). Предыдущее знание славянских языков также повлияло на решение в пользу русского языка (РМ 8 и РМ 9), хотя здесь мнения сильно разошлись, особенно в случае явного предыдущего знания русского языка. Что касается социального окружения, то ученики не проявили склонности к выбору русского языка под влиянием энтузиазма со стороны учителей (РМ 3) или друзей и родственников (РМ 4 и РМ 5). Полученные результаты позволяют предположить, что личные мотивы и интересы оказывают более сильное

влияние на принятие решения, чем социальные или внешние факторы. Наконец, данные свидетельствуют о том, что некоторые студенты выбирают русский язык, чтобы узнать больше о других культурах (РМ 10), хотя и здесь мнения разделились.

Подводя итог, можно сказать, что результаты ответов на вопросы РМ свидетельствуют о сложном сочетании личных интересов, незначительном учете аспектов будущей карьеры и довольно незначительной роли социального влияния в решении студентов изучать русский язык. В частности, в случае с уроками русского языка студенты продемонстрировали смешанную мотивацию, с акцентом на личный интерес и в меньшей степени на профессиональные аспекты или социальные рекомендации.⁷

⁷ Übersetzung für das Fazit auf Russisch wurden teilweise mithilfe von DeepL gemacht.
(<https://www.deepl.com/de/translator>)

14 Bibliografie

14.1 Sekundärliteratur

- Apelt, Walter (1981): *Motivation und Fremdsprachenunterricht*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.
- Becker, Florian (2018): Intrinsische und extrinsische Motivation. In: *Mitarbeiter Wirksam Motivieren* (pp. 141–152). Germany: Springer Berlin / Heidelberg. doi: 10.1007/978-3-662-57838-4_16
- Bergmann, A./Heyer C. (2014): Rahmenbedingungen und Situation des Russischunterrichts in der Gegenwart. 25–27. In: Bergmann, A. (Hrsg.): *Fachdidaktik Russisch. Eine Einführung*.
- Bossong, Bernd (1978): *Motivationsförderung in der Schule*. Weinheim: Beltz.
- De Cillia Rudolf/Krumm Hans-Jürgen (2010): Fremdsprachenunterricht in Österreich. *Sociolinguistica*, 24(1), 153–169. doi: 10.1515/9783110223323.153
- Dorsch, 2017: *Lexikon der Psychologie*. Hogrefe Verlag. Verfügbar unter: <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/motivationstheorien>
- Gaulhofer, Karl (2023): „Wozu sollen wir noch Sprachen lernen?“, in: *Die Presse* vom 21.10.2023; 29.
- Haas, Alexandra (1995): *Entwicklungstendenzen im Fremdsprachenunterricht unter besonderer Berücksichtigung des Russischunterrichts*. Wien: Diplomarbeit.
- Hargaßner, Julia (2021): „Motivation zum Russischlernen? Ein Rückblick auf den gesellschaftlichen Kontext des Russischunterrichts in Österreich und Deutschland“, in: *Didaktik slawischer Sprachen*, 1 (1); 1-15.

Jurjew, Daniel (2023): „Spezialoperation und Frieden“, in: *Die Furche* vom 01.06.2023; 4.

Maszl, Gabriele (2007): *Motive und Motivation von Französischlernern. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung an Wiener Schulen*. Wien: Diplomarbeit.

Mehlhorn, Grit (2011): *Russisch und Mehrsprachigkeit: Lehren und Lernen von Russisch an deutschen Schulen in einem vereinten Europa*. Tübingen: Stauffenburg.

Mehlhorn, Grit (2014): Schüler mit russischsprachigem Hintergrund im Russischunterricht. 246–251. In: Bergmann, A. (Hrsg.): *Fachdidaktik Russisch*. Eine Einführung.

Schmid, Alfred (1986): Zur Geschichte des Russischunterrichts in Österreich, 2. Teil. *Mitteilungen für Lehrer slawischer Fremdsprachen*, 51, 1–15.

Stelzhammer, Alexandra (2003): *Die Rolle der Motivation im Spracherwerb*. Wien: Dissertation.

Trummer, Ernst (2023): „Zum Tag der russischen Sprache: Wenn Worte weh tun“, in: *Die Furche* vom 31.05.2023; 2.

Trummer, Ernst (2023): „Verhört und losgesagt“, in: *Die Furche* vom 01.06.2023; 2.

14.2 Internetquellen

Gesetzliche Grundlagen.

URL: <https://www.russischlehrer.at/index.php?id=5> [letzter Zugriff am 12.05.2024]

Rubikonmodell der Handlungsphasen.

URL: <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/rubikonmodell-der-handlungsphasen>
[letzter Zugriff am 04.06.2024]

Risikowahl-Modell.

URL: <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/risikowahl-modell> [letzter Zugriff am 04.06.2024]

Übersicht über die Wahlpflichtfächer NEU am GRG16.

URL: <https://maroltingergasse.at/wahlpflichtfaecher/> [letzter Zugriff am 28.05.2024]

GERS Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen.

URL: <https://www.europaeischer-referenzrahmen.de> [letzter Zugriff am 14.06.2024]

Russischlehrer. Gesetzliche Grundlagen.

URL: <https://www.russischlehrer.at/index.php?id=5> [letzter Zugriff am 15.07.2024]

15 Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1: Russischschüler*innen in Österreich (Hargaßner, 2021: 10).....</i>	29
<i>Abbildung 2: Russischschüler*innen in Österreich. Hargaßner, 2021: 13</i>	32
<i>Abbildung 3: Anzahl Studierende Slawistik Uni Wien.</i>	39
<i>Abbildung 4: Anzahl Studierende Slawistik und BA Slawistik RU Uni Wien.</i>	40
<i>Abbildung 5: SF 1: Bei der Wahl meiner Kurse habe ich bereits an die Nützlichkeit dieser Fächer für mein künftiges Arbeitsleben gedacht.</i>	51
<i>Abbildung 6: SF 2: Bei der Wahl meiner Kurse habe ich bereits an die Nützlichkeit dieser Fächer für ein künftiges Studium gedacht.</i>	52
<i>Abbildung 7: SF 3: Bei der Wahl meiner Kurse habe ich ausschließlich aufgrund meiner persönlichen Interessen entschieden.</i>	53
<i>Abbildung 8: SF 6: Viele verschiedene Sprachen zu sprechen und zu verstehen hat für mich eine große Wichtigkeit.</i>	54
<i>Abbildung 9: SF 7: Sowohl romanische als auch slawische Sprachen zu lernen ist für mich wichtig.</i>	55
<i>Abbildung 10: SF 4: Bei der Wahl meiner Kurse habe ich mich an der Wahl meiner Freund*innen orientiert, um das Fach gemeinsam mit ihnen besuchen zu können.</i>	56
<i>Abbildung 11: SF 5: Bei der Wahl meiner Kurse habe ich mit meinen Eltern gemeinsam eine Entscheidung getroffen.</i>	57
<i>Abbildung 12: RM 1: Ich habe Russisch als Wahlfach gewählt, weil ich denke, dass es für mein künftiges Arbeitsleben nützlich sein könnte.</i>	60
<i>Abbildung 13: RM 2: Ich interessiere mich sehr für die russische Kultur, Geschichte und Literatur und möchte die Sprache aus diesem Grund lernen.</i>	62
<i>Abbildung 14: RM 6: Das Wahlpflichtfach Russisch ist für mich eine interessante Abwechslung zu anderen Fremdsprachen (Englisch, Spanisch, Französisch, Latein, Griechisch), die in der Schule angeboten werden.</i>	64
<i>Abbildung 15: RM 7: Ich habe vor, eine Reise nach Russland oder in ein russischsprachiges Land zu machen und möchte die Sprache lernen.</i>	65
<i>Abbildung 16: RM 8: Ich habe bereits Vorkenntnisse in einer slawischen Sprache und möchte meine Fähigkeiten verbessern.</i>	66
<i>Abbildung 17: RM 9: Ich habe bereits Vorkenntnisse in der russischen Sprache und möchte meine Fähigkeiten verbessern.</i>	67

<i>Abbildung 18: RM 3: Meine Lehrperson für Russisch hat mich dazu ermutigt, das Fach zu wählen.</i>	<i>68</i>
<i>Abbildung 19: RM 4: Ich habe Verwandte/Freund*innen, die Russisch sprechen, und möchte mit ihnen kommunizieren können.....</i>	<i>69</i>
<i>Abbildung 20: RM 5: Meine Freund*innen haben sich für Russisch angemeldet. Ich möchte mit ihnen gemeinsam das Wahlpflichtfach besuchen.....</i>	<i>71</i>
<i>Abbildung 21: RM 10: Russischlernen hilft mir dabei, mehr über andere Kulturen zu lernen und besser mit Menschen aus verschiedenen Ländern umgehen zu können.....</i>	<i>72</i>
<i>Abbildung 22: Assoziationen „slawische Sprachen“</i>	<i>76</i>

16 Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1: Gesamtzahl der in Fremdsprachen unterrichteten Schüler*innen in Österreich in der 4., 8., 10. und 12. Schulstufe in absoluten und relativen Zahlen. (Quelle: LEPP Länderbericht: 38).....</i>	<i>36</i>
<i>Tabelle 2: Assoziationen "slawische Sprachen" alphabetisch geordnet.....</i>	<i>74</i>
<i>Tabelle 3: Assoziationen "slawische Sprachen" nach Kategorien geordnet.....</i>	<i>75</i>

17 Anhang

17.1 Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit eigenständig verfasst und nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel verwendet habe. Alle Textstellen und Gedankengänge, die direkt oder indirekt aus anderen Werken übernommen wurden, sind durch präzise Quellenangaben in Form von Anmerkungen oder Zitaten ausgewiesen. Dies gilt auch für Internetquellen, bei denen die URL und das Zugriffsdatum angegeben sind. Mir ist bekannt, dass Plagiate zur Nicht-Bewertung der gesamten Lehrveranstaltung führen und der Studienprogrammleitung gemeldet werden. Zudem bestätige ich, dass ich diese Arbeit nicht bereits anderweitig zur Beurteilung eingereicht habe.

Wien, Juli 2024

Lisa Neubauer, BEd

17.2 Fragebogen

Korrekturfahne base (ruwpf23) 07.02.2024, 20:06

07.02.24, 20:08



ruwpf23 → base

07.02.2024, 20:06

Seite 01

Lieber Schüler, liebe Schülerin!


Im Zuge meiner Masterarbeit an der Universität Wien führe ich eine Studie zur Analyse der Motivationsfaktoren, ein Wahlpflichtfach zu besuchen, durch.

Das Bearbeiten des Fragebogens dauert etwa 5 Minuten. Deine Daten werden anonym erfasst und ausschließlich für wissenschaftliche Forschungszwecke ausgewertet.

Vielen Dank für deine Teilnahme!

Seite 02

1. Diesem Geschlecht fühle ich mich zugehörig:


DD01 

Kreuze die für dich zutreffende Antwort an.

- ☐ Männlich
- ☐ Weiblich
- ☐ Divers


Seite 03

2. Diese Klasse besuche ich aktuell im Schuljahr 2023/24:

DD02 

Kreuze die für dich zutreffende Antwort an:

- ☐ 6. Klasse AHS
- ☐ 7. Klasse AHS
- ☐ 8. Klasse AHS

Seite 04**3. In der Unterstufe habe ich mich für folgenden Schulzweig entschieden:**DD03 

Kreuze die für dich zutreffende Antwort an:

- ☐ G (Gymnasium)
- ☐ RG (Realgymnasium)

2 aktive(r) Filter**Filter DD03/F1**


Wenn eine der folgenden Antwortoption(en) ausgewählt wurde: **1**
Dann nach dem Klick auf "Weiter" direkt zur Seite **jump1** springen

Filter DD03/F2

Wenn eine der folgenden Antwortoption(en) ausgewählt wurde: **2**
Dann nach dem Klick auf "Weiter" direkt zur Seite **jump2** springen

Seite 05

jump1

4. Du hast dich in der Unterstufe für den Schulzweig „Gymnasium“ entschieden und folgende Sprache in der Langform gewählt:DD04 

Kreuze die für dich passende Antwort an:

- ☐ Latein
- ☐ Französisch


1 aktive(r) Filter**Filter DD04/F1**

Wenn eine der folgenden Antwortoption(en) ausgewählt wurde: **1, 2**
Dann nach dem Klick auf "Weiter" direkt zur Seite **jump3** springen

Seite 06

jump2

5. Du hast dich in der Unterstufe für den Schulzweig „Realgymnasium“ entschieden und folgende Sprache an der 5. Klasse gewählt:

DD05 

Kreuze die für dich zutreffende Antwort an:

- ☐ Französisch
☐ Latein
☐ Spanisch


1 aktive(r) Filter**Filter DD05/F1**

Wenn eine der folgenden Antwortoption(en) ausgewählt wurde: **1, 2, 3**
Dann nach dem Klick auf "Weiter" direkt zur Seite **jump4** springen

Seite 07

jump3

6. Da du den Schulzweig „Gymnasium“ gewählt hast, musstest du dich in der 5. Klasse für 6 Kurse aus den vier Themenfeldern der Wahlpflichtfächer entscheiden. Aus den folgenden vier Themenfeldern hast du gewählt:

WA01 

Kreuze die für dich zutreffende(n) Antwort(en) an:

- ☐ Kunsträume
☐ Politics and Economics
☐ Science
☐ Neue Sprachen

1 aktive(r) Filter**Filter WA01/F1**

Wenn eine der folgenden Antwortoption(en) ausgewählt wurde: **1, 2, 3, 4**
Dann nach dem Klick auf "Weiter" direkt zur Seite **jump7** springen

Seite 08

jump4

7. Da du den Schulzweig „Realgymnasium“ gewählt hast, musstest du dich in der 5. Klasse für 8 Kurse aus den vier Themenfächern der Wahlpflichtfächer entscheiden. Aus den folgenden vier Themenfächern hast du gewählt:

WA02

Kreuze die für dich zutreffende(n) Antwort(en) an:

- ☐ Kunsträume
☐ Politics and Economics
☐ Science
☐ Neue Sprachen

Seite 09

jump7

Bitte bewerte die folgenden Aussagen zu deiner Entscheidung für deine Kurse der Wahlpflichtfächer, auf einer Skala von „stimme gar nicht zu“ bis „stimme voll zu“:

SF01

Kreuze die für dich zutreffende Antwort an:

Bei der Wahl meiner Kurse habe ich bereits an die Nützlichkeit dieser Fächer für mein künftiges Arbeitsleben gedacht.

stimme gar
nicht zustimme eher
nicht zuunentschie-
denstimme eher
zustimme voll
zu

Bei der Wahl meiner Kurse habe ich bereits an die Nützlichkeit dieser Fächer für ein künftiges Studium gedacht.

stimme gar
nicht zustimme eher
nicht zuunentschie-
denstimme eher
zustimme voll
zu

Bei der Wahl meiner Kurse habe ich ausschließlich aufgrund meiner persönlichen Interessen entschieden.

stimme gar
nicht zustimme eher
nicht zuunentschie-
denstimme eher
zustimme voll
zu

Bei der Wahl meiner Kurse habe ich mich an der Wahl meiner Freund*innen orientiert, um das Fach gemeinsam mit ihnen besuchen zu können.

stimme gar
nicht zustimme eher
nicht zuunentschie-
denstimme eher
zustimme voll
zu

Bei der Wahl meiner Kurse habe ich mit meinen Eltern gemeinsam eine Entscheidung getroffen.


stimme gar
nicht zustimme eher
nicht zuunentschie-
denstimme eher
zustimme voll
zu

Viele verschiedene Sprachen zu sprechen und zu verstehen hat für mich eine große Wichtigkeit.

stimme gar
nicht zustimme eher
nicht zuunentschie-
denstimme eher
zustimme voll
zu

Sowohl romanische als auch slawische Sprachen zu lernen ist für mich wichtig.

stimme gar
nicht zustimme eher
nicht zuunentschie-
denstimme eher
zustimme voll
zu

8. Ein von dir gewähltes Wahlpflichtfach ist „Russisch A2“.RU01 

Kreuze die für dich zutreffende Antwort an:

- ☐ Ja
- ☐ Nein

2 aktive(r) Filter**Filter RU01/F1**

Wenn eine der folgenden Antwortoption(en) ausgewählt wurde: **1**
Dann nach dem Klick auf "Weiter" direkt zur Seite **jump5** springen

Filter RU01/F2

Wenn eine der folgenden Antwortoption(en) ausgewählt wurde: **2**
Dann nach dem Klick auf "Weiter" direkt zur Seite **jump6** springen

Bitte bewerte die folgenden Aussagen zu deiner Entscheidung Russisch zu wählen, auf einer Skala von „stimme gar nicht zu“ bis „stimme voll zu“:

RM01

Kreuze die für dich zutreffende Antwort an:

Ich habe Russisch als Wahlfach gewählt, weil ich denke, dass es für mein künftiges Arbeitsleben nützlich sein könnte.

stimme gar nicht zu stimme eher nicht zu unentschieden stimme eher zu stimme voll zu

Ich interessiere mich sehr für die russische Kultur, Geschichte und Literatur und möchte die Sprache aus diesem Grund lernen.

stimme gar nicht zu stimme eher nicht zu unentschieden stimme eher zu stimme voll zu

Meine Lehrperson für Russisch hat mich dazu ermutigt, das Fach zu wählen.

stimme gar nicht zu stimme eher nicht zu unentschieden stimme eher zu stimme voll zu

Ich habe Verwandte/Freund*innen, die Russisch sprechen, und möchte mit ihnen kommunizieren können.

stimme gar nicht zu stimme eher nicht zu unentschieden stimme eher zu stimme voll zu

Meine Freund*innen haben sich für Russisch angemeldet. Ich möchte mit ihnen gemeinsam das Wahlpflichtfach besuchen.

stimme gar nicht zu stimme eher nicht zu unentschieden stimme eher zu stimme voll zu

Das Wahlpflichtfach Russisch ist für mich eine interessante Abwechslung zu anderen Fremdsprachen (Englisch, Spanisch, Französisch, Latein, Griechisch), die in der Schule angeboten werden.

stimme gar nicht zu stimme eher nicht zu unentschieden stimme eher zu stimme voll zu

Ich habe vor, eine Reise nach Russland oder in ein russischsprachiges Land zu machen und möchte die Sprache lernen.

stimme gar nicht zu stimme eher nicht zu unentschieden stimme eher zu stimme voll zu

Ich habe bereits Vorkenntnisse in einer slawischen Sprache und möchte meine Fähigkeiten verbessern.

stimme gar nicht zu stimme eher nicht zu unentschieden stimme eher zu stimme voll zu

Ich habe bereits Vorkenntnisse in der russischen Sprache und möchte meine Fähigkeiten verbessern.

stimme gar nicht zu stimme eher nicht zu unentschieden stimme eher zu stimme voll zu


Russischlernen hilft mir dabei, mehr über andere Kulturen zu lernen und besser mit Menschen aus verschiedenen Ländern umgehen zu können.

stimme gar nicht zu stimme eher nicht zu unentschieden stimme eher zu stimme voll zu

Seite 12

jump6

9. Deine ersten Assoziationen mit dem Ausdruck „slawische Sprachen“:

OF01 

Womit verbindest du den Ausdruck „slawische Sprachen“? Schreibe deine ersten Gedanken bitte in das Antwortfeld:

Letzte Seite

Vielen Dank für deine Teilnahme!

Deine Antworten wurden gespeichert, du kannst das Browser-Fenster nun schließen.

[BEd Lisa Neubauer](#) – 2023