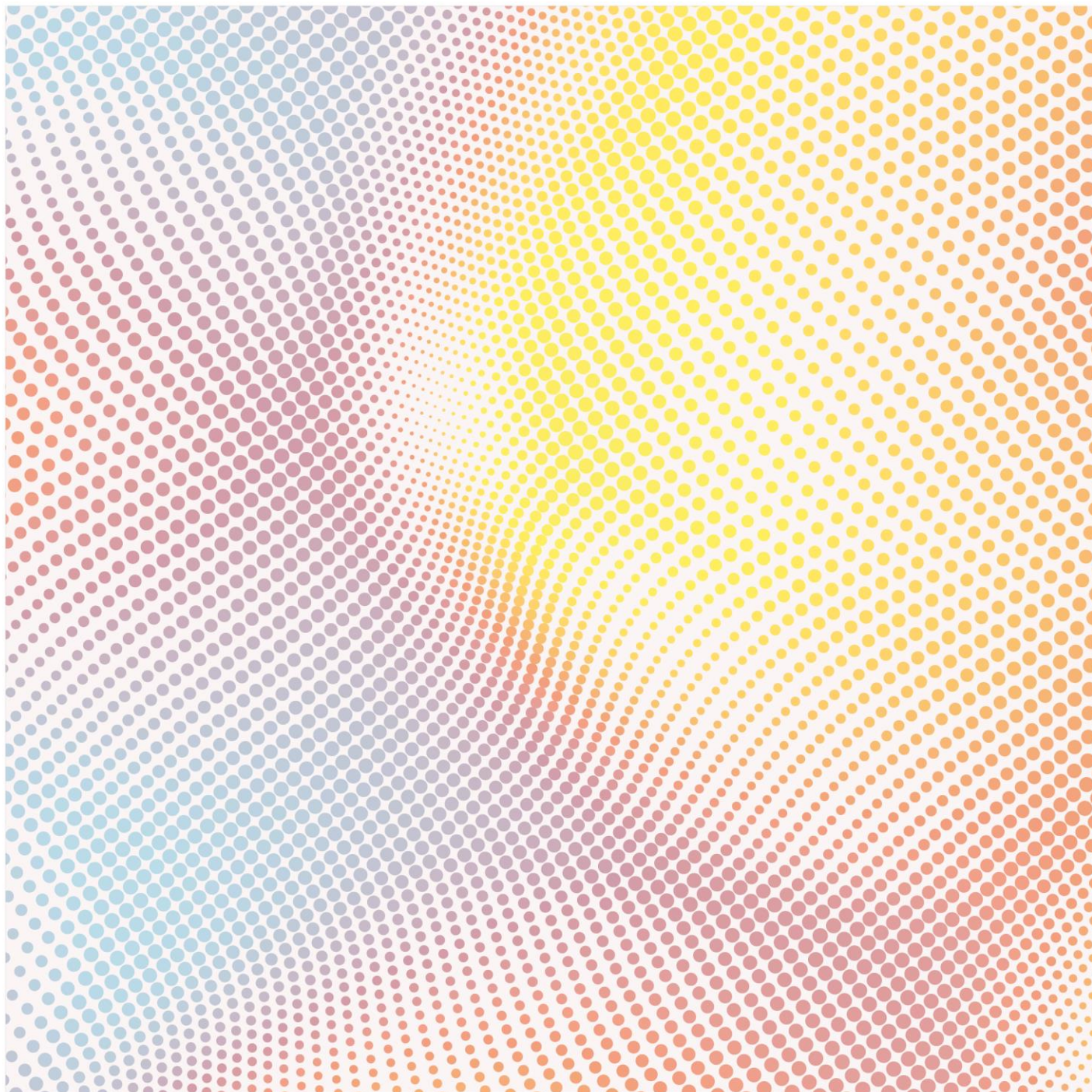


Didaktik slawischer Sprachen



**MOTIVATION**

**МОТИВАЦІЯ**

**MOTIVACIJA**

**Langtitel der Zeitschrift**

Didaktik slawischer Sprachen

**Kurztitel**

*DiSlaw*

**Publikationsort**

Innsbruck, Österreich

**Erscheinungshäufigkeit**

Zweimal im Jahr

**Publikationsmedium**

Ausschließlich elektronisch

**Publikationswebseite**

<https://www.uibk.ac.at/slawistik/dislaw>

**Jahr der Erstpublikation**

2021

**Gründer der Zeitschrift**

Wolfgang Stadler

**Themenschwerpunkt von Heft 1 | 2021**

Motivation

**Herausgeber\*innen dieses Hefts**

Magdalena Kaltseis

Michaela Winkler

**Redaktionsteam**

Siehe *Editorial Board* und Impressum

**Offenlegung nach § 25 MedienG und Angaben gemäß § 5 ECG****Medieninhaberin**

Universität Innsbruck

Innrain 52

A – 6020 Innsbruck

Tel.: +43 512 507-0

Umsatzsteuer-Identifikationsnummer (UID):  
ATU57495437

Rechtsform: Juristische Person des öffentlichen Rechts

Gesetzliche Aufgaben der Universität Innsbruck: § 3  
Universitätsgesetz

Vertretungsbefugte Organe des Medieninhabers:

<https://www.uibk.ac.at/rektorenteam/>

Universitätsrat: <https://www.uibk.ac.at/universitaetsrat/>

Aufsichtsbehörde: Die Universität Innsbruck unterliegt gemäß §§ 9, 45 Universitätsgesetz 2002 der Rechtsaufsicht des Bundes.

Anwendbare Vorschriften: Universitätsgesetz 2002, Mediengesetz, E-Commerce-Gesetz, Telekommunikationsgesetz; siehe Rechtsinformationsservice des Bundeskanzleramtes.

Grundlegende Richtung des Medienwerks: Wissenschaftliche Beiträge zur Didaktik slawischer Sprachen

**Full Journal Title**

Didaktik slawischer Sprachen

**Abbreviated Title**

*DiSlaw*

**Publisher Location**

Innsbruck, Austria

**Publication Frequency**

Biannually

**Publication Medium**

Electronic only

**Publication Website**

<https://www.uibk.ac.at/slawistik/dislaw>

**First Year Published**

2021

**Founder of the Journal**

Wolfgang Stadler

**Thematic focus of Issue 1 | 2021**

Motivation

**Editors of this Issue**

Magdalena Kaltseis

Michaela Winkler

**Editorial Board**

See *Editorial Board* and Legal Notice

**Disclosure according to § 25 Austrian Media Act and information pursuant to § 5 ECG****Media owner**

Innsbruck University

Innrain 52

A – 6020 Innsbruck

Tel.: +43 512 507-0

Value added tax identification number (VATIN):  
ATU57495437

Legal form: legal entity of public law

Legal obligations of Innsbruck University: § 3 University Act

Authorised representatives of the media owner:

<https://www.uibk.ac.at/rektorenteam/>

University council: <https://www.uibk.ac.at/universitaetsrat/>

Supervisory authority: The University of Innsbruck is subject to the legal supervision of the federal government according to §§ 9, 45 University Act 2002.

Applicable regulations: University Act 2002, Media Act, E-Commerce Act, Telecommunication Act; for further information, please see legal information system of the Federal Chancellery

Main focus of the journal: scientific papers on teaching and learning Slavic languages



## INHALTSVERZEICHNIS

---

|  |    |
|--|----|
| Magdalena Kaltseis & Michaela Winkler  |    |
| Editorial .....  | i  |
| Julia Hargaßner  |    |
| Motivation zum Russischlernen? .....   | 1  |
| Magdalena Kaltseis   |    |
| Is <i>Authentic</i> Equal to <i>Motivating</i> ? Authenticity and Motivation in Second Language Education<br>.....         | 16 |
| Maria Bondarenko & Vita Kogan  |    |
| “Shouldn’t We Do More Grammar?”: Learners’ Perspectives on the Communicative Approach<br>in the Russian L2 Classroom ..... | 30 |
| Wendy Whitehead Martelle   |    |
| Connection and Tension in First-Year Online Russian.....   | 48 |
| Sabine Buchwald  |    |
| Motivi za motivacijo .....   | 62 |
| Mariya Donska  |    |
| Мотивация, моцион и моушн.....   | 64 |
| Anastasia Drackert & Kristina Propp  |    |
| Der Pass der sprachlichen Herausforderungen.....   | 66 |
| Marianne Langwieser-Posawetz   |    |
| Mit Kettenfragen zum Sprechen motivieren .....   | 74 |
| Laura Fekonja-Fonteyn & Tatjana Koren  |    |
| Motivacija pri učenju slovenščine na lektoratih slovenskega jezika v Gradcu in Kölnu.....                                  | 85 |

---

## Editorial

---

### Liebe Leser\*innen!

Дорогие читатели!

Drage čitateljice, dragi čitatelji!

Drage bralke, dragi bralci!

Endlich ist es so weit! Fast genau ein Jahr nach dem ersten von Wolfgang Stadler (Universität Innsbruck) initiierten virtuellen Treffen von Fachdidaktik-Vertreter\*innen aus zwei pädagogischen Hochschulen (PH Kärnten & PH Niederösterreich) und fünf Universitäten in Österreich (Graz, Innsbruck, Klagenfurt, Salzburg & Wien), liegt die erste Ausgabe des Open Access Journals *DiSlaw (Didaktik slawischer Sprachen)* vor.

Es ist uns ein Anliegen, für die Zukunft ein frei verfügbares und leicht zugängliches Medium zu haben, das die Arbeit und Reflexion im Bereich des Lernens und Lehrens slawischer Sprachen abbildet und belebt. Mit der Gründung von *DiSlaw* greifen wir somit eine Forderung von Bergmann et al. (2018, S. 7) sowie Kostiučenko et al. (2021, S. 20) auf, die eine Aktivierung und Weiterentwicklung des Diskurses in Forschung und Lehre slawischer Sprachen anregen. Zudem war durch die Einstellung der *Zeitschrift PRAXIS Fremdsprachenunterricht Russisch* eine Lücke<sup>1</sup> entstanden, welche die Gründung einer neuen Zeitschrift für die Didaktik slawischer Sprachen nahegelegt hat.

Wir haben dieses erste Heft dem Thema **Motivation** gewidmet, da es uns im vergangenen Jahr auf unterschiedlichsten Ebenen beschäftigt hat. Motivation gilt gemeinhin als wichtiger Einflussfaktor für das Lernen und den Lernerfolg, doch im weiten Feld der Motivationsforschung liegen bislang nur wenige Studien für das Lernen und Lehren slawischer Sprachen vor. Unsere Intention ist es daher, mit der ersten Ausgabe von *DiSlaw* den Diskurs über Motivation auch für slawische Sprachen anzuregen.

Motivation ist zudem ein Thema, das seit März 2020 in Zusammenhang mit der COVID-19-Pandemie für uns alle wieder neue Relevanz gewonnen hat. Durch die gemeinsame Arbeit an *DiSlaw* und die dadurch entstandene Vernetzung und den Austausch unter Fachdidaktik-Lehrenden in ganz Österreich ist es uns gelungen, in Zeiten der Pandemie näher zusammenzurücken und unsere eigene Motivation auch unter schwierigen Bedingungen zu fördern. Wir möchten an dieser Stelle allen Beteiligten an diesem Projekt<sup>2</sup> für ihren großen Einsatz und ihr Engagement danken. Erst dadurch ist es möglich geworden, dieses fordernde Projekt einer Open-Access Zeitschrift zu realisieren.

---

<sup>1</sup> Eine weitere Zeitschrift, die jedoch bereits 1993 eingestellt wurde, ist *Zielsprache Russisch: Zeitschrift für den Russischunterricht*.

<sup>2</sup> Ein besonderer Dank gilt an dieser Stelle Sonja Bacher (Universität Innsbruck) und Mariya Donska (Universität Graz) für ihre Unterstützung in allen administrativen Fragen sowie bei der Erstellung des Templates.



Im Austausch mit Kolleg\*innen wurde uns auch die Notwendigkeit bewusst, nicht nur *best-practice*-Beispiele aus dem Unterricht slawischer Sprachen für praktizierende und zukünftige Lehrende anzubieten, sondern auch die fachdidaktische Forschung auf wissenschaftlich-theoretischer Ebene sichtbar zu machen.

Diese beiden Desiderata lassen sich auch in der ersten Ausgabe von *DiSlaw* erkennen, die sich in folgende vier Bereiche gliedert:

- Wissenschaftlich-theoretische Beiträge
- Theoriegeleitete Studien aus der Unterrichtspraxis
- *Im Fokus*: Motivation
- Praxisbeiträge für den Unterricht

Den Auftakt zu den wissenschaftlich-theoretischen Beiträgen bildet ein Artikel von **Julia Hargaßner** (Universität Salzburg), die der Frage nach den internen und externen Faktoren für die Motivation zum Russischlernen in Österreich und Deutschland nachgeht. Anhand eines historischen Rückblicks auf den Russischunterricht in den zwei Ländern zeichnet sie nach, wie sich gesellschaftlich-politische Ereignisse auf die Zahl der Russischschüler\*innen und somit auf die Wahl des Russischen als Unterrichtsfach auswirken.

Im zweiten wissenschaftlich-theoretischen Beitrag fragt **Magdalena Kaltseis** (Universität Klagenfurt; University of Alberta) nach der Wechselwirkung zwischen Authentizität und Motivation und ob *authentisch* gleichzeitig auch *motivierend* bedeutet. Während zum Beispiel die positive Wirkung authentischer Materialien auf die Motivation der Lernenden in vielen Studien affirmiert wird, weist Kaltseis auf die Notwendigkeit weiterer empirischer Studien vor allem im Bereich der slawischen Sprachen hin, da diese in Bezug auf Authentizität und Motivation bisher wenig beforscht wurden.

Die nächsten zwei Beiträge sind theoriegeleitete Studien aus der Unterrichtspraxis von Russisch als (Fremd-)Sprache im angloamerikanischen Raum. So haben **Mariya Bondarenko** (Université de Montréal; Universität Heidelberg) & **Vita Kogan** (Queen Mary University of London) die Einstellung von L2-Lerner\*innen des Russischen zum kommunikativen Ansatz, dem allgemein ein positiver Effekt auf die Motivation attribuiert wird, im Unterricht erhoben. Ihre Ergebnisse verdeutlichen, dass die Lernenden bereit sind, an methodischen Diskussionen teilzunehmen. Die beiden Autorinnen präsentieren daher ihr Konzept einer „beratenden Pädagogik“ (*consultative L2 pedagogy*), die einen stärkeren Miteinbezug der Lerner\*innen bei der Lehrplangestaltung und -methodik vorsieht. **Wendy Whitehead-Martelle** (University of Alaska Fairbanks) untersucht in ihrer klein angelegten Studie die Auswirkung der Online-Lernumgebung auf die Motivation von Russischlerner\*innen im ersten Lernjahr. In dieser Untersuchung zeigt sie, welche Aktivitäten die Lernenden effektiv und motivierend finden sowie welche Vor- und Nachteile des Online-Lernsettings von den Studierenden genannt werden.

Die Rubrik *Im Fokus* bildet den Übergang zu den Praxisbeiträgen, da in ihr bestimmte Aspekte der Motivation in den Mittelpunkt gerückt werden. So schreibt **Sabine Buchwald** (PH Kärnten) über „Motive für die Motivation“ (*Motivi za motivacijo*) und stellt einige Sprüche und Motive auf den berühmten Bienenstockbrettchen (*panjske končnice*) aus der slowenischen Volkskunst vor. **Mariya Donska** (Universität Graz) geht in ihrem Beitrag der etymologischen Herkunft des

Wortes *Motivation* (мотивация) sowie einigen mit ihm verwandten Wörtern (моцiон, моушн) und ihrer Verwendung im aktuellen Sprachgebrauch nach.

Den Abschluss des ersten Themenhefts von *DiSlaw* bilden drei Praxisbeiträge. **Anastasia Drackert & Kristina Propp** (beide Ruhr-Universität Bochum) präsentieren den von ihnen entwickelten „Pass der sprachlichen Herausforderungen“, der die Motivation für das Russischlernen in- und außerhalb des Unterrichts unterstützen soll. **Marianne Langwieser-Posawetz** (BG/BRG Kirchengasse Graz; Universität Graz) widmet sich Kettenfragen, durch deren Einsatz die Schüler\*innen im Russischunterricht zum Sprechen animiert und vor allem motiviert werden sollen. **Laura Fekonja-Fonteyn & Tatjana Koren** (beide Universität Graz) untersuchen in ihrem Beitrag Einflussfaktoren auf Motivation im Slowenisch-Unterricht im Online-Setting und geben Beispiele für motivationsfördernde Maßnahmen aus der Praxis.

Wie dieser Überblick zeigt, befassen sich die meisten Beiträge im ersten Heft von *DiSlaw* mit der russischen Fachdidaktik. Das ist wahrscheinlich dem Umstand geschuldet, dass Russisch nicht nur die – gemessen an der Anzahl der Sprecher\*innen – größte slawische Sprache ist, sondern auch als Fremdsprache am stärksten an deutschen und österreichischen Schulen vertreten ist. Zudem sind all diese Beiträge der Sprachdidaktik gewidmet. Die erste Ausgabe von *DiSlaw* spiegelt somit eine Lücke wider, die Mehlhorn (2019, S. 121) für den Bereich des inter- und transkulturellen Lernens sowie der Literatur- und Kulturdidaktik konstatiert hat. Gerade deshalb möchten wir Sie, liebe Leser\*innen, dazu einladen, sowohl den anderen slawischen Sprachen zu mehr Sichtbarkeit zu verhelfen, als Sie auch ausdrücklich dazu **motivieren**, Beiträge zu den bisher erst wenig recherchierten Forschungsfeldern für die nächsten Ausgaben von *DiSlaw* einzureichen.

Wir wünschen Ihnen nun eine anregende Lektüre und Inspiration für weitere Studien bzw. für Ihren Unterricht!

Die Herausgeberinnen der ersten Ausgabe,

**Magdalena Kaltseis & Michaela Winkler**

Universität Klagenfurt      Universität Graz

University of Alberta

## Literatur

- Bergmann, A., Caspers, O., & Stadler, W. (Hrsg.) (2018). *Didaktik der slawischen Sprachen. Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)* (=Innsbrucker Beiträge zur Fachdidaktik 4). Innsbruck university press. <http://dx.doi.org/10.15203/3187-11-5-02>
- Kostiučenko, A., Zawadzka, A., & T. Münzer (Hrsg.) (2021). *Slawische Sprachen unterrichten. Sprachübergreifend, grenzüberschreitend, interkulturell*. Peter Lang.
- Mehlhorn, G. (2019). Russischdidaktik – State of the Art. Forschungsüberblick 2008–2018. *FLuL*, 48(2), 115–123.

## Dear readers!

Дорогие читатели!

Drage čitateljice, dragi čitatelji!

Drage bralke, dragi bralci!

The time has finally come! Almost exactly one year ago, the first online meeting of subject-specific language education, initiated by Wolfgang Stadler (University of Innsbruck), brought together representatives from two university colleges of teacher education (UCTE Carinthia & UCTE Lower Austria) and five universities in Austria (Graz, Innsbruck, Klagenfurt, Salzburg & Vienna) – and now, the first issue of the open-access journal *DiSlaw* (*Didaktik der slawischen Sprachen*) is available.

One of our major aims with this publication is to have a freely available and easily accessible medium for the future that both represents and stimulates further research and reflection in the field of the learning and teaching of Slavic languages. In founding *DiSlaw*, we have taken up the request articulated by Bergmann et al. (2018, p. 7) and reiterated by Kostiučenko et al. (2021, p. 20), who argue for the activation and further development of discourse on researching and teaching Slavic languages. Moreover, our motivation for starting a new journal on the pedagogy of Slavic languages was initiated by the gap that opened in 2020 when the journal *PRAXIS Fremdsprachenunterricht Russisch* was discontinued unexpectedly.

We have dedicated this first issue to the topic of **motivation**, as it has occupied our minds in many different ways over the past year. *Motivation* is generally seen as an important factor influencing (successful) learning. However, in the broad field of motivation research, we have so far found only a few studies on the learning and teaching of Slavic languages. With the first issue of *DiSlaw*, we intend to introduce the discourse on motivational issues into the Slavic languages community.

Besides, *Motivation* is a topic that gained renewed relevance for all of us due to the COVID-19 pandemic. Through the joint work on *DiSlaw* and the resulting networking and exchange among subject-specific education teachers throughout Austria, we have succeeded in moving closer together in times of the pandemic and strengthening our own motivation even under difficult conditions. We would like to take this opportunity to thank all those involved in this project for their great dedication and commitment.<sup>3</sup> It is only because of their continuous help and support that it has been possible to realize this challenging project of founding an open-access journal.

In our exchange with colleagues, we also became aware of the need to offer *best-practice* examples from the teaching of Slavic languages for in-service and pre-service teachers, and to make subject-specific pedagogy and research visible on a scientific-theoretical level.

---

<sup>3</sup> Special thanks go to Sonja Bacher (University of Innsbruck) and Mariya Donska (University of Graz) for their support in all administrative questions as well as in the preparation of the template.

These two desiderata can also be seen in the first issue of *DiSlaw*, which is divided into the following four sections:

- Scientific-theoretical contributions
- Theory-guided studies from teaching practice
- *In Focus*: Motivation
- Practice-based contributions to the classroom

**Julia Hargaßner** (University of Salzburg) opens the scientific-theoretical contributions, by exploring internal and external factors behind the motivation to learn Russian in Austria and Germany. Based on a historical review of Russian language teaching in the two countries, she traces how socio-political events affect the number of Russian language students and thus the choice of Russian as a subject.

In the second scientific-theoretical contribution, **Magdalena Kaltseis** (University of Klagenfurt; University of Alberta) tackles the interaction between authenticity and motivation and whether *authentic* equals *motivating*. Although the positive effect of authentic materials on learner motivation has been affirmed in many studies, Kaltseis points to the need for further empirical studies, especially in the field of Slavic languages, as these have been sparsely researched in terms of authenticity and motivation.

The subsequent two contributions are theory-guided studies from the teaching practice of Russian as a (foreign) language in the Anglo-American region. **Maria Bondarenko** (Université de Montréal; University of Heidelberg) & **Vita Kogan** (Queen Mary University of London) surveyed the attitudes of L2 learners of Russian towards the communicative approach, which is generally claimed to have a positive effect on motivation. Their findings demonstrate that learners are willing to participate in methodological discussions. Therefore, the two authors present their concept of “consultative L2 pedagogy”, which calls for more learner participation in curriculum design and methodology. **Wendy Whitehead-Martelle**'s (University of Alaska Fairbanks) small-scale study investigates the impact of an online learning environment on the motivation of first-year Russian learners. In this study, she shows which activities learners find effective and motivating, as well as the advantages and disadvantages of an online learning setting, as mentioned by students.

The section *In Focus* forms the transition to practice-based contributions, concentrating on specific aspects of motivation. **Sabine Buchwald** (UCTE Carinthia) writes about “Motives for motivation” (*Motivi za motivacijo*) and presents some sayings and motives on the famous beehive boards (*panjske končnice*) from Slovenian folk art. In another contribution, **Mariya Donska** (University of Graz) traces the etymological origin of the word motivation (*мотивация*) as well as some words related to it (*моцуюн, моушн*) and their use in current language usage.

The first issue of *DiSlaw* concludes with three practice-based contributions for the classroom. **Anastasia Drackert & Kristina Propp** (both Ruhr-University Bochum) present the “Passport of Linguistic Challenges” they developed to improve motivation for learning Russian inside and outside the classroom. **Marianne Langwieser-Posawetz** (Academic Secondary School Kirchengasse Graz; University of Graz) devotes her article to chain questions, the use of which is intended to encourage and, above all, motivate pupils to speak (out) in Russian lessons. In their contribution, **Laura Fekonja-Fonteyn & Tatjana Koren** (both University of Graz) examine factors influencing



motivation in Slovenian lessons in an online setting and provide examples of motivation-promoting measures from practice.

As this overview shows, most of the contributions in the first issue of *DiSlaw* concern the subject-specific education of Russian. This is probably due to the fact that Russian is not only the largest Slavic language – measured by the number of its speakers – but also the most widely represented Slavic foreign language in German and Austrian schools. In addition, these contributions are entirely dedicated to language didactics. Thus, the first issue of *DiSlaw* reflects a gap identified by Mehlhorn (2019, p. 121) for both the field of intercultural and transcultural learning and the didactics of literature and culture. For this very reason, we would like to invite you, dear readers, to help other Slavic languages to become more visible, and we therefore expressly **motivate** you to submit contributions to the hitherto underrepresented research fields for the next issues of *DiSlaw*.

We now wish you a stimulating read and inspiration for further studies or your teaching!

Editors-in-chief of the first issue,

**Magdalena Kaltseis & Michaela Winkler**

University of Klagenfurt   University of Graz

University of Alberta

## References

- Bergmann, A., Caspers, O., & Stadler, W. (Eds.) (2018). *Didaktik der slawischen Sprachen. Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016) (=Innsbrucker Beiträge zur Fachdidaktik 4)*. Innsbruck university press. <http://dx.doi.org/10.15203/3187-11-5-02>
- Kostiučenko, A., Zawadzka, A., & T. Münzer (Eds.) (2021). *Slawische Sprachen unterrichten. Sprachübergreifend, grenzüberschreitend, interkulturell*. Peter Lang.
- Mehlhorn, G. (2019). Russischdidaktik – State of the Art. Forschungsüberblick 2008–2018. *FLuL*, 48(2), 115–123.

Julia Hargaßner, Universität Salzburg, Österreich

## Motivation zum Russischlernen?

Ein Rückblick auf den gesellschaftlichen Kontext des Russischunterrichts in Österreich und Deutschland

### Abstract 1

The multidimensional concept of foreign language motivation can be approached from various perspectives. One of them is the motivational subsystem encompassing the external context of language learning. The current article aims to uncover possible motivating factors for learning Russian in Germany and Austria from a historical perspective. Thereby, the main focus lies on the period after World War II (1946–2018). Based on the literature research and statistical data of school children learning Russian, the article analyses institutional Russian language learning conditions by specifying the social, political, economic, and educational framework. The article explores the following question: Which external factors could motivate or demotivate young people to learn Russian?

---

Keywords: motivation, historical and educational framework, demotivation

---

### Abstract 2

Многомерная концепция мотивации при обучении иностранным языкам может рассматриваться с различных точек зрения. Одной из них является мотивационная подсистема, охватывающая внешний контекст изучения языка. Цель статьи – описать возможные мотивирующие факторы для изучения русского языка в историческом развитии в Германии и Австрии. Основное внимание уделяется периоду после Второй мировой войны (1946–2018). На основе анализа литературы и статистических данных об изучающих русский язык школьниках, статья анализирует условия институционального обучения русскому языку в социальном, политическом, экономическом и образовательном контекстах. Статья отвечает на вопрос, какие внешние факторы могли оказывать мотивирующее воздействие на молодежь к изучению русского языка.

---

Keywords: мотивация, исторический и образовательный контекст, демотивация

---

## 1. Einleitung

Der vorliegende Beitrag widmet sich den Beweggründen zum Russischlernen in Deutschland und Österreich im historischen Verlauf und nimmt dabei den gesellschaftlichen Kontext als Einflussfaktor in den Fokus. Eine empirische Untersuchung der Motivationsentwicklung in der Vergangenheit kann nicht stattfinden, da die Emotionen und Erfahrungen der Lerner\*innen durchgängig nicht mehr erfassbar sind. Aus diesem Grund werden in diesem Beitrag auf der Basis einer Literaturrecherche und unter Berücksichtigung vorhandener statistischer Daten gesellschaftlich-politische sowie bildungspolitische Rahmenbedingungen des institutionellen Russischunterrichts analysiert. Folgende Leitfragen formen den Ausgangspunkt der Analyse, die den Russischunterricht in Deutschland und Österreich von 1946 bis in die ersten Dekaden des 21. Jahrhunderts umfasst: Welche äußeren Faktoren bilden die Beweggründe zum Russischlernen? Welchen



Stellenwert hatte der Russischunterricht in den beiden Ländern? Mit welcher Verbindlichkeit und welchen Wahlmöglichkeiten konnte die Sprache in den nationalen Schulsystemen der beiden Länder gelernt werden? Wie zugänglich war der Russischunterricht im Rahmen des staatlichen Schulsystems? Unter welchem Einfluss stand das Image der russischen Sprache?

## 2. Motivation in der Fremdsprachenforschung

Das Wort Motiv (mlat. *motivum*) kommt während des 16. Jahrhunderts aus dem Lateinischen in den deutschen Sprachraum und meint so viel wie Beweggrund, Anlass oder Antrieb (vgl. Pfeifer, 1997, S. 893). Die Fremdsprachendidaktik übernimmt den Begriff der Motivation aus der Motivationspsychologie (vgl. Dörnyei, 2019, S. 39; Vochmina & Nečáeva, 2016, S. 4), deren Ziel eine Theorie der Handlungserklärung mithilfe von Motiven und situativen Anregungen ist (vgl. Solmecke, 1983, S. 23). Motivation bezieht sich auf die Richtung und Bedeutungszuschreibung des menschlichen Verhaltens und bestimmt, warum sich Menschen entscheiden, eine Handlung auszuführen und wie lange und mit welcher Intensität sie diese Handlung durchführen (vgl. Dörnyei, 2001, S. 8). Im Kontext des Fremdsprachenlernens bedeutet das im Konkreten „die Verhaltensreaktion von Schülern auf das Unterrichtsangebot“ (Solmecke, 1983, S. 16).

Motivation wird in der Fremdsprachendidaktik als affektiver Faktor untersucht, wobei der Fokus auf den Beweggründen von Fremdsprachenlernenden sowie auf den damit verbundenen Prozessen im Verlauf des Fremdsprachenlernens liegt (vgl. Riemer, 2016, S. 267). Die Beweggründe sowie die damit verbundenen Prozesse sind auch die zwei großen Stränge der Motivationsforschung: „how intentions are formed [and] how they are implemented“ (Heckhausen, 1991, S. 163).

Der folgende Beitrag fokussiert auf den ersten Aspekt, nämlich die Beweggründe von Lernenden, indem die Ausgangsmotive für das Erlernen der russischen Sprache untersucht werden. Als Pendant der Motivation existiert der Begriff der Demotivation, die als „spezifische äußere Kräfte, welche die Motivationsgrundlage einer Verhaltensabsicht oder einer laufenden Handlung verringern oder abschwächen“ (Dörnyei, 2001, S. 143, J.H.) verstanden wird. Ebenso wie die Motivation beeinflussen demotivationale Faktoren die Haltung der Lernenden zum Fremdsprachenlernen.

### 2.1 Ein Forschungsüberblick

Die Motivationsforschung beschäftigt sich überwiegend mit dem Lernen von Englisch als Zweit- oder Fremdsprache (vgl. Riemer, 2005, S. 44) und ist in drei Phasen unterteilbar (vgl. Dörnyei & Ryan, 2015, S. 72–105): das *socio-educational model* von Gardner, pädagogisch-psychologische Konzepte sowie die mehrdimensionale Auffassung von Motivation.

In den 1970-er bis 1990-er Jahren dominiert das *socio-educational model* von Gardner, das auf spezifische Orientierungen und Motive für das Fremdsprachenlernen fokussiert. Dabei spielen persönliche Einstellungen zur Fremdsprache sowie zum Zielsprachenland eine große Rolle. Gardner (1985) unterscheidet zwischen integrativer und instrumenteller Motivation, wobei das integrative Motiv als „Motivation zum Erlernen einer zweiten Sprache aufgrund positiver Gefühle

gegenüber der Gemeinschaft, die diese Sprache spricht“ (Gardner, 1985, S. 82–83, J.H.) aufgefasst wird, während sich das instrumentelle Motiv auf die Einschätzung der Zielsprache hinsichtlich eines Nutzens im (Berufs-)Leben bezieht.

Seit dem Beginn der 1990-er Jahre wird das *socio-educational model* von anderen pädagogisch-psychologischen Konzepten abgelöst, welche die Bedeutung der Lernsituation für Motivation hervorheben (vgl. Dörnyei 2001, S. 104–107). In der zweiten Dekade des 21. Jahrhunderts hat sich eine mehrdimensionale Auffassung des Konzepts fremdsprachenspezifischer Motivation verbreitet, welches auf die individuellen Faktoren von Lernenden abzielt (vgl. Riemer, 2016a, S. 268). Diese bis heute aktuelle Sichtweise geht mit dem Selbstkonzept der Lerner\*innen einher und betrachtet drei mentale Dimensionen (Motivation, Kognition und Affekt) als dynamische und einander ergänzende Subsysteme. Somit wird Motivation als dynamischer Prozess verstanden, in dem sich unterschiedliche Faktoren stärker oder schwächer ausprägen (vgl. Dörnyei & Ryan, 2015; Riemer & Wild, 2016, S. 3; Dörnyei, 2019, S. 52).<sup>1</sup>

Zahlreiche Querbezüge zwischen Motivationskonzepten und Theorien (vgl. Heckhausen & Heckhausen, 2018) weisen eine starke Verflechtung von verschiedenen Konzepten und zugleich die Diversität in der Motivationsforschung nach, was auf die Komplexität des Begriffs der Motivation zurückzuführen ist. Sowohl das *socio-educational model* von Gardner (1985) als auch das neuere Konzept des *L2 Motivational Self System* von Dörnyei und Ushioda (2009) umfassen ähnliche bzw. einander ergänzende Faktorenkomplexe, welche die Motivation der Lernenden im Fremdsprachenunterricht bedingen. So kann die aktuelle Position des *Ideal L2 Self* (Dörnyei & Ushioda, 2009) als eine Neudefinition der integrativen Orientierung gelesen werden (vgl. Riemer, 2016a, S. 31).

In den unterschiedlichen fremdsprachenspezifischen Motivationskonzepten sind drei Komponenten feststellbar, welche die Motivation der Lernenden im Fremdsprachenunterricht beeinflussen können (vgl. Solmecke 1983, S. 47–48; Dörnyei, 2001, S. 112). Das Modell der drei Faktorenkomplexe, das Solmecke (1983) bereits Mitte der 1970-er Jahre festgestellt hat, stimmt mit den drei Ebenen von Dörnyei (2001) im Groben überein. Die erste Faktorengruppe nach Solmecke bilden die außerschulischen Faktoren, welche die Einstellungen von Gesellschaft, Eltern und anderen normsetzenden Bezugsgruppen gegenüber der Fremdsprache umfassen. Diese Gruppe gleicht der von Dörnyei beschriebenen sprachlichen Ebene, die sich auf den intellektuellen, kulturellen und pragmatischen Wert der Zielsprache bezieht. Die zweite Faktorengruppe Solmeckes, die individuellen Faktoren der Lernenden, stimmt mit Dörnyeis Ebene der Lerner\*innen, welche die individuellen Eigenschaften des\*der Lernenden umfasst, überein. Die dritte Faktorengruppe ist bestimmt durch Lehrer\*innen und in den Unterricht eingebrachte externe Faktoren. Letztere entspricht der Lernsituationsebene von Dörnyei, die mit situationsspezifischen Motiven im Klassenzimmer assoziiert wird. Somit sind es drei wesentliche Faktorenkomplexe, welche die Motivation der Lernenden ausmachen. Allgemein zusammengefasst sind dies der gesellschaftliche Kontext, die Lerner\*innen sowie der Unterricht selbst. Obwohl Motivation aus der aktuellen Perspektive ein „höchst (intra- und inter)individueller“ (Riemer, 2005, S. 47) und kaum generalisierbarer Faktor ist, stellen diese drei Einflussbereiche in unterschiedlicher Gewichtung konstituierende Elemente eines individuellen Motivationskonstrukts dar.

<sup>1</sup> Siehe dazu auch Kaltseis 2021 im vorliegenden Heft.

## 2.2 Motivation zum Erlernen von Zweit- und Fremdsprachen

Die meisten Untersuchungen der Motivationsforschung im Fremdsprachenunterricht fokussieren das Englische als Zweit- oder Fremdsprache (vgl. Riemer & Wild, 2016, S. 6). Dennoch sind die Forschungsergebnisse zu den Beweggründen für das Lernen anderer schulischer Fremdsprachen auch für andere Zweit-, Fremd-, und Tertiärsprachen relevant. Die Wahl schulischer Fremdsprachen wird meistens durch allgemeine fremdsprachenspezifische Motive beeinflusst: das Prestige der Sprache in der Gesellschaft, die beruflichen Perspektiven, das positive Bild des Zielsprachenlandes sowie das kulturelle, geschichtliche bzw. technische Interesse (vgl. Riemer, 2005, S. 43; Vochmina & Nečáeva, 2016, S. 6).

Eine Reihe von Untersuchungen erlaubt einen ersten Einblick in wesentliche Aspekte für die Wahl einer Fremdsprache. Eine umfassende und longitudinale Studie zur Untersuchung der Lernmotivation von Germanistikstudierenden in verschiedenen Ländern (vgl. Riemer, 2005; Riemer, 2016b) hat festgestellt, dass die Ergebnisse einerseits kaum generalisierbar sind, andererseits doch manche allgemeine Motivationsvariablen zulassen (vgl. Riemer, 2005, S. 54–55). Für diejenigen Fremdsprachen, die nicht als erste Pflichtfremdsprache in den Schulen angeboten werden, wie z.B. Deutsch in China oder Russland, sind folgende positiv wirkende Motivationsvariablen von Bedeutung: die Lernkontextbedingungen (das Vorhandensein der Sprache im Angebot der schulischen Fremdsprachen, die Lehrperson als positives Beispiel), instrumentelle Motivorientierungen (berufliche Zukunft mit der Sprache), das „Exotenmotiv“ (die Zielsprache fällt durch ihre Besonderheiten, ihr Anderssein auf). Als demotivierend werden negative Lerner\*innererfahrungen (z.B. keine schnellen Erfolgserlebnisse) und der Ruf des Deutschen als schwere Sprache wahrgenommen (vgl. Riemer, 2016b, S. 38).

Eine vergleichende Analyse von Motivation zum Deutschlernen in China in den Jahren 2003 und 2015 hebt den engen Zusammenhang zwischen Motivation der Lernenden und dem gesellschaftlichen Umfeld hervor (vgl. Li, 2016, S. 105). Für die Veränderung von Motivation zum Fremdsprachenlernen sind nicht nur ökonomische Gründe, Beziehungen zwischen den Staaten, bildungspolitische Rahmenbedingungen, sondern vor allem auch die Stellung des Zielsprachenlandes und der Zielsprache in der Welt determinierend (vgl. Li, 2016, S. 105).

Die Bedeutung des historischen Kontextes für die Erforschung der Motivation zum Fremdsprachenlernen hebt eine südkoreanische Studie hervor. Kim und Kim (2019) plädieren für eine Aufnahme von sozio-historischen Zugängen in die Analyse motivationaler Einstellungen von Fremdsprachenlerner\*innen. So spielt in Südkorea der historische Hintergrund eine wichtige Rolle für das Verstehen der Beweggründe zum Erlernen der englischen Sprache, die auf eine lange Tradition von Konkurrenzmotiven sowie der Instrumentalisierung des Englischen zum Erreichen eines besseren sozialen Status in der Gesellschaft zurückzuführen sind (vgl. Kim & Kim, 2019, S. 422). Für das Verstehen und Erforschen von Motiven zum Fremdsprachenlernen sind demnach bildungspolitische, soziokulturelle und historische Rahmenbedingungen von großer Bedeutung. Somit stellen gesellschaftlicher Hintergrund, Geschichte, Wirtschaft, Kultur, Beziehungen zwischen den einzelnen Ländern und bildungspolitische Rahmenbedingungen die wesentlichen Faktoren für die Motivation für das Fremdsprachenlernen dar und machen diese zu einem spannenden Untersuchungsgegenstand. Motivation als mehrdimensionales Konstrukt verlangt nach

der Berücksichtigung aller motivationalen Komponenten, was jedoch den vorgegebenen Rahmen dieses Beitrags sprengen würde. Daher widmet sich der vorliegende Artikel dem gesellschaftlichen Kontext des Russischunterrichts in Deutschland und Österreich. Dieser gesellschaftliche Kontext stellt, wie die oben angeführten Untersuchungen zeigen, einen wichtigen Beweggrund für das Fremdsprachenlernen dar. Der gesellschaftliche Kontext des Russischunterrichts in Österreich und Deutschland

### 3. Der gesellschaftliche Kontext des Russischunterrichts in Österreich und Deutschland

#### 3.1 17. bis 19. Jahrhundert

Einleitend für die gesamte Geschichte des Russischunterrichts kann folgendes Zitat des Fremdsprachenhistorikers Konrad Schröder (1999, S. 23) angeführt werden:

Im Verhältnis der deutschen zur russischen Sprache dokumentiert sich seit dem Spätmittelalter der Chauvinismus der lateinisch-inspirierten Abendländer gegenüber einer byzantinisch-östlich orientierten Kultur. Dieser Chauvinismus ist inzwischen 700 Jahre alt; er ist weitgehend unterbewusst und schon deshalb außerordentlich haltbar.

In diesem Zitat weist der prominente Fremdsprachenhistoriker auf die negative Haltung zur russischen Sprache hin, die bereits im Mittelalter die sprachliche Ebene des motivationalen Konstruktes negativ prägte.

Bis in das 17. Jahrhundert war der Erwerb gründlicher Russischkenntnisse im institutionellen Kontext in Deutschland und in der Habsburgermonarchie nicht beabsichtigt (vgl. Hoffmann, 2006, S. 125; Bergmann, 2017, S. 346). Im 18. Jahrhundert bedingten zwei grundlegende Voraussetzungen die Entwicklung des Russischunterrichts (vgl. Basler, 1987, S. 8–9), die auch auf motivationaler Ebene wirkten: Zum einen waren das Wirtschafts- und Handelsbeziehungen, die in einem regen geistig-kulturellen Austauschprozess mündeten. Zum anderen waren das kulturelle Voraussetzungen, die im Einklang mit der von Peter dem Großen angestrebten Überwindung des wirtschaftlich-technischen Rückstands Russlands zur Öffnung des Landes beitrugen. Vorwiegend aus militärisch bzw. ökonomisch bedingten Gründen wurde der Russischunterricht zunächst an einigen neueren Militär- und Handelsakademien, danach an verschiedenen höheren Schulen in Bayern, in den an Russland angrenzenden Gebieten und den preußischen Ostprovinzen sowie in Berlin eingeführt (vgl. Hoffmann, 2006, S. 127).

Das 19. Jahrhundert wies Schwankungen in der Entwicklung und Verbreitung des Russischunterrichts in Abhängigkeit von den politischen Verhältnissen in Deutschland auf: Zu Beginn brachte der Ausgang der Napoleonischen Kriege dem russischen Volk starke Sympathien ein, was in einer wesentlichen Steigerung der Anzahl der Lehrbücher für Russisch (insgesamt 61) mündete (vgl. Basler, 1987, S. 40). Danach entwickelte sich aufgrund politischer Unstimmigkeiten zwischen Russland und Deutschland eine russophobe Stimmung, die schließlich dank der Erweiterung des Handelsverkehrs mit Russland mehr oder weniger aufgehoben wurde (vgl. Basler, 1987, S. 41).

Ab der Mitte des 19. Jahrhunderts intensivierte sich das wissenschaftliche Interesse an der russischen Sprache. Infolgedessen wurden je zwei Lehrstühle für Slawistik in Deutschland (Berlin und Breslau) und in Österreich (Wien und Graz) eingerichtet (vgl. Basler, 1987, S. 44; Schmid, 1985, S. 4). Der schulische Russischunterricht blieb im 19. Jahrhundert in Deutschland jedoch auf fach- und berufsspezifische Lehranstalten (Handelsschulen und Kriegsakademien) beschränkt. Somit kann die Motivation zum Russischlernen in institutionellen Einrichtungen zu dieser Zeit als vorwiegend instrumentell bezeichnet werden.

## 3.2 1900 bis 1945

In den ersten Dekaden des 20. Jahrhunderts entstanden durch den Ersten Weltkrieg und die Oktoberrevolution in Russland besondere Bedingungen für den Russischunterricht. Zu Beginn des Ersten Weltkriegs wurde der Russischunterricht an höheren Schulen gefördert (vgl. Hoffmann, 2006, S. 128). Während des Kriegs erhöhte sich die Zahl der Russischschüler\*innen in den östlichen Provinzen Deutschlands um ca. 50 %, sodass nach dem Ende des Ersten Weltkriegs (1919–1922) der Russischunterricht an 27 höheren Schulen Deutschlands erteilt wurde (vgl. Basler, 1987, S. 72). Diese Steigerung kann wiederum durch eine instrumentelle Motivation bedingt sein, denn durch den Krieg erweiterte sich das Potenzial der Russischkenntnisse im Berufs- und Gesellschaftsleben. 1919 wurde Russisch in drei Wiener Bezirken (Ottakring, Margareten, Leopoldstadt) in Gruppen von 20 bis 40 Personen in Volksbildungsheimen unterrichtet (vgl. Schmid, 1985, S. 4). In Deutschland erlebte der Russischunterricht eine kurze Blütezeit in den Jahren 1922/23: 47 höhere Schulen unterschiedlicher Typen boten den Russischunterricht an und im Jahr 1923 wurden bereits an sieben Schulen Reifeprüfungen in Russisch abgehalten (vgl. Hoffmann, 2006, S. 130). Dennoch gingen die Zahlen bereits Ende der 1920-er Jahre erheblich zurück (vgl. Basler, 1987, S. 73). So fand zum Beispiel im Schuljahr 1929/30 der Russischunterricht nur noch an 14 höheren Schulen statt (vgl. Hoffmann, 2006, S. 130). Wie eine Analyse von Hoffmann (2006, S. 131) zeigt, waren die Gründe für diesen Rückgang des Russischunterrichts unter anderem die Gleichgültigkeit gegenüber den slawischen Sprachen in der Öffentlichkeit sowie in philologischen Kreisen, Sparmaßnahmen der Behörden, geringe Anwendungsmöglichkeiten der russischen Sprachkenntnisse in der Praxis und die schwere Erlernbarkeit der russischen Sprache. Diese Gründe korrelieren negativ mit den Motivationsvariablen, die Riemer in ihrer DaF-Studie (2005; 2016b) als positiv wirkende Faktoren bezeichnet (siehe Abschnitt 2.2.). Im Falle des Russischen wirkte sich das Fehlen dieser Bedingungen ungünstig auf den Unterricht aus.

Zusätzlich wurde der Russischunterricht vermehrt in Zusammenhang mit der jeweils aktuellen politischen Situation in Verbindung gebracht. So wurde des Öfteren die Meinung vertreten, dass mit dem Russischunterricht ideologisches Gedankengut aus dem kommunistischen Russland nach Deutschland übergreifen könnte: „Das Bedrohungs- und Gefahrenpotenzial Sowjetrusslands wurde sogar soweit akzentuiert, dass Russischunterricht zum probaten Mittel zur Minimierung dieses Potenzials erklärt wurde“ (Hoffmann, 2006, S. 131). Diese integrative Demotivation zum Russischlernen schrieb mit der negativen Einstellung zu Russland die von Schröder (1999) behauptete chauvinistische Haltung des Mittelalters fort und verstärkte sich durch die explizite Benennung Russlands als Feind und Gefahr.

Nach dem Beginn der Weltwirtschaftskrise und in der folgenden NS-Zeit erlitt der Russischunterricht eine weitere sowohl quantitative (nur noch an acht höheren Schulen in Deutschland) als auch qualitative (nur als fakultatives Fach in den grenznahen Gebieten Deutschlands) Reduktion. Im Zweiten Weltkrieg wurde der Russischunterricht den Zielen und Strategien der Kriegsführung untergeordnet und somit verstärkt für militärische Zwecke sowie den Umgang mit Zwangsarbeitern und Kriegsgefangenen aus der Sowjetunion eingesetzt (vgl. Hoffmann, 2006, S. 132).

In der Zeitspanne zwischen dem 18. Jahrhundert und dem Ende des Zweiten Weltkriegs spielten Faktoren der instrumentellen Motivation für die Entwicklung des Russischunterrichts eine wichtige Rolle. Religiöse, militärische und wirtschaftliche Aspekte traten als Antriebskraft für den Ausbau des institutionellen Russischlernens hervor. Demotivierende Entwicklungen fanden auf bildungspolitischer Ebene statt, da das Russische stets nur im minimalen Ausmaß angeboten wurde. Der Russischunterricht konnte trotz der Bemühungen und dem Engagement einzelner Gelehrter und Lehrer\*innen keinen legitimen Platz im Fächerkanon der allgemeinbildenden höheren Schulen bis 1945 erreichen (vgl. Hoffmann, 2006, S. 136). Nicht zuletzt war die im Laufe dieser langen Periode durchgehend negative Haltung zu Russland auch ein demotivierender Faktor auf der Ebene der integrativen Motivation. Der gesellschaftliche Kontext, das Image des Russischen, die politische und wirtschaftliche Relevanz Russlands bzw. der UdSSR sowie die unvoreilhaftesten bildungspolitischen Rahmenbedingungen hatten somit erhebliche Auswirkungen auf den Russischunterricht in Deutschland und Österreich (vgl. Hoffmann, 2006, S. 119).

### 3.3 1945 bis 1990

In der Nachkriegszeit lassen sich ab 1945 zwei Phasen für den institutionellen Russischunterricht in Österreich und Deutschland unterscheiden: eine Phase vor der Wiedervereinigung Deutschlands 1990 bzw. dem Zerfall der Sowjetunion 1991 und eine Phase nach diesen Ereignissen. In der ersten Phase herrschten in Österreich, der BRD und der DDR sehr unterschiedliche Rahmenbedingungen für den Russischunterricht, die nachfolgend genauer erläutert werden.

#### 3.3.1 In der DDR

In den Jahren 1945–1949 wurde das Russische als erste schulische Fremdsprache in der sowjetischen Besatzungszone (SBZ) und 1949/50 als obligatorische erste Fremdsprache in der DDR eingeführt (vgl. Frenzel, 2000, S. 28). Bereits 1946 erschienen die ersten Lehrbücher und der staatliche Lehrplan für Russisch in der SBZ (vgl. Bergmann, 2017, S. 350). Die Etablierung des schulischen Russischunterrichts verlief unter dem starken ideologischen Einfluss durchaus widersprüchlich. In der SBZ war der Russischunterricht „eine bedeutende ideologische Waffe in den komplizierten Klassenauseinandersetzungen der Nachkriegszeit“ (Schmidt, 1975, S. 364). Ein Fokus lag dabei auf der Politisierung des Russischunterrichts, da neben der Vermittlung sprachpraktischer Kenntnisse des Russischen auch politisch-erzieherische Ziele, wie z. B. die Förderung der Freundschaft mit der Sowjetunion verfolgt wurden (vgl. Basler, 1987, S. 95). In der Nachkriegszeit war die Haltung gegenüber der russischen Sprache durch die unmittelbaren zeitgeschichtlichen Entwicklungen bedingt. Die sowjetische Besatzungsmacht wurde als Gegner betrachtet und viele der im Unterricht verwendeten Texte erzeugten bei Lernenden und Lehrenden aus ideologischen Gründen Frust (vgl. Frenzel, 2000, S. 177).



Das politische System der DDR bot jedoch im Vergleich zu anderen Ländern viel bessere bildungspolitische Rahmenbedingungen für das Unterrichtsfach Russisch: 1951 wurden Institute für die Lehrer\*innenbildung in Russisch gegründet, sodass bereits 1969 die Ausbildung zur Russischlehrer\*in an sechs Universitäten, zwei pädagogischen Hochschulen und vier pädagogischen Instituten stattfand (vgl. Basler, 1987, S. 100). Darüber hinaus trugen Sommerkurse mit sowjetischen Gastdozent\*innen, Qualifikationskurse in der Sowjetunion, die Lehrplanentwicklung sowie die Entwicklung der Fachdidaktik als eigenständiger Wissenschaftsdisziplin zur Stärkung des Unterrichtsfaches Russisch bei (vgl. Bergmann, 2017, S. 350). Dennoch dürften die motivationalen Faktoren auf der Lernsituationsebene, wie zum Beispiel die Dominanz der politisch-ideologischen Lehrziele und der Grammatik im Unterricht, auch demotivierend gewirkt haben (mehr dazu vgl. Frenzel, 2000; Bergmann, 2017; Busch, 1983).

Trotz dieser begünstigten Rahmenbedingungen konnte sich der Russischunterricht in Ostdeutschland als Schulpflichtfach nicht dauerhaft etablieren. Denn nach der Wiedervereinigung Deutschlands verlor das Russische seinen Status als erste Fremdsprache und wurde im Schulsystem zu einer zweiten bzw. dritten Fremdsprache degradiert (vgl. Bergmann, 2014, S. 147). Aufgrund der ideologischen Belastung wurde Russisch als ehemalige Pflichtfremdsprache im DDR-Bildungssystem abgelehnt und mit dem mangelnden Erfolg schulischen Fremdsprachenlernens verbunden (vgl. Bergmann, 2017, S. 345). Bergmann (2016, S. 8) verdeutlicht die Verbindung zwischen dem verpflichtenden Charakter des Russischunterrichts in der DDR, den Einstellungen und der Motivation der Lerner\*innen sowie der gesellschaftlichen Wahrnehmung und Wertschätzung des Russischen und führt die negativen Nachwirkungen auf die Ideologisierung des Russischunterrichts zurück.

Das Beispiel der DDR verdeutlicht, dass die besten bildungspolitischen Rahmenbedingungen eine bestehende Motivation für das Unterrichtsfach allein nicht sicherstellen können, da Motivation ein bewegliches, mehrdimensionales und schwer erfassbares Konstrukt ist, für dessen Erforschung alle oben genannten Komponenten (vgl. Abschnitt 2.1) berücksichtigt werden müssen.

### 3.3.2 In der BRD

Die Wahrnehmung des Russischunterrichts in der BRD ist durch eine relative Fremdheit und Kompliziertheit der russischen Sprache, deren angeblich geringer Nutzen sowie deren mutmaßliche ideologische Verflochtenheit gekennzeichnet (vgl. Busch, 1983, S. 130.). Der Russischunterricht wurde in der BRD relativ langsam eingeführt. So wurden 1952 Russischkurse und Abiturprüfungen zugelassen und Ende 1956 wurde eine Empfehlung der gemeinsamen Konferenz der Kultusminister verfasst, das Fach Russisch in der Oberstufe des Gymnasiums anzubieten (vgl. Busch, 1983, S. 126). Zunächst wurden Russisch-Sonderkurse eingerichtet, um die schulische Ausbildung, die in der ehemaligen sowjetischen Besatzungszone bzw. in der DDR begonnen wurde, fortzusetzen bzw. abzuschließen (vgl. Basler, 1987, S. 87).

Die steigende Schüler\*innenzahl in der BRD suggeriert gewisse Zusammenhänge zwischen dem wachsenden Interesse am Russischlernen und der positiven Reflexion der wirtschaftlichen bzw. gesellschaftlich-politischen Ereignisse der UdSSR innerhalb der BRD selbst. Der erste Anstieg der Schüler\*innenzahl Ende der 1950-er Jahre ist auf den sogenannten Sputnik-Schock, den Start

des ersten Weltraumsatelliten, und auf den daraus resultierenden erhöhten persönlichen Einsatz der Russischlehrer\*innen zurückzuführen. Unterstützt wurde dieser Prozess durch bildungspolitische Maßnahmen, die die teilweise Verlagerung des Russischen aus dem fakultativen Unterricht in den Pflichtbereich in den Schulen ermöglichten (vgl. Basler, 1987, S. 87). 1960 wurde Russisch ein anerkanntes Fach im Fächerkanon des Gymnasiums. Dank dem „Hamburger Abkommen“ (1964) konnte Russisch als erste Fremdsprache ab der 5. Klasse an Gymnasien unterrichtet werden. So wurde 1969 Russisch in 31 Gymnasien als zweite und in 41 Schulen als dritte Fremdsprache sowie in Arbeitsgemeinschaften an mindestens 246 Schulen der BRD unterrichtet (vgl. Basler, 1987, S. 88).

Nach der Reformierung der Oberstufe mit der Möglichkeit einer Wahl der Abiturfächer wurde der fremdsprachliche Unterricht jedoch zugunsten der Natur- und Gesellschaftswissenschaften abgebaut, sodass die Anzahl der Russischlernenden wieder zurückging (vgl. Busch, 1983, S. 126; Basler, 1987, S. 90). Die nächste wesentliche Steigerung der Schüler\*innenzahlen im Jahr 1974/75 wird mit der damals begonnenen Normalisierung der Beziehungen zwischen der BRD und der UdSSR sowie mit den Errungenschaften der UdSSR auf einigen technischen Gebieten, insbesondere in der Weltraumfahrt, in Verbindung gebracht (vgl. Busch, 1983, S. 126).

In den „Homburger Empfehlungen“ der 1980-er Jahre wurde aufgrund des Status des Russischen als Weltsprache die Einführung von Russisch als wahlobligatorische Fremdsprache an allen Gymnasien, Gesamt- und Realschulen in Deutschland gefordert (vgl. Bergmann, 2017, S. 348). Einen weiteren Sprung nach oben verzeichneten die Zahlen nach der Perestroika, die als Neugestaltung des politischen Systems der UdSSR vom europäischen Westen sehr positiv aufgenommen wurde. Durch die weltoffene Politik Gorbatschows stieg das Interesse an der russischen Sprache und somit erhöhte sich der Anteil der Russischschüler\*innen an der Gesamtheit der Fremdsprachenlernenden im Jahr 1989 auf 0,54% (vgl. Schröder, 1999, S. 16). Allgemein blieb die Schüler\*innenzahl in der BRD jedoch stets niedrig.

| Russischschüler*innen BRD |                   |
|---------------------------|-------------------|
| Jahr                      | Schüler*innenzahl |
| 1974/75                   | 20.000            |
| 1979                      | 21.000            |
| 1982                      | 25.547            |
| 1989                      | 44.501            |

Tabelle 1: Russischschüler\*innen in der BRD  
(Daten zusammengeführt aus: Schröder, 1999, S. 16; Busch, 1983, S. 126, 135).

### 3.3.3 In Österreich

Nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs wurde Russisch als gleichberechtigte schulische Fremdsprache in der österreichischen SBZ aufgenommen. 1946 erschienen zwei Lehrbücher sowie der provisorische Lehrplan für Russisch. Die sowjetische Besatzungsmacht übte in Österreich einen „sanften“ Druck aus, den Russischunterricht einzuführen (vgl. Schmid, 1985, S. 12) und in den ersten Nachkriegsjahren wies der Russischunterricht in Österreich eine gewisse Vielfalt auf: Russisch wurde als Pflichtfach, als alternatives Pflichtfach oder als Freifach unterrichtet. Die häufigste Form stellte jedoch der quasi obligate Unterricht mit verminderter Stundenzahl (1–2 Wochenstunden) dar (vgl. Schmid, 1986, S. 10).

Die Zeit zwischen 1945 und 1962 gliederte sich für den österreichischen Russischunterricht in drei Perioden (vgl. Schmid, 1986, S. 2): in die Anlaufzeit (1945 bis 1950), die Pionierzeit (1950 bis 1954) mit über 30.000 Russischschüler\*innen und 250 nicht fachlich ausgebildeten Russischlehrer\*innen und in die dritte Periode (1954 bis 1962), die mit der Schulgesetzgebung endete. Letztere verzeichnete einen Rückgang des Russischunterrichts in der ehemaligen SBZ Österreichs; zugleich breitete sich der Unterricht aber auch über diese Zone in andere Bundesländer hinaus aus. In den ersten zwei Perioden (1945 bis 1954) förderte die Schulabteilung beim Sowjetelement des Alliierten Rates den Russischunterricht bis zur maximalen Zahl von 30.000 Schüler\*innen. In der dritten Phase ab 1954 ließ der Druck der sowjetischen Besatzungsmacht nach und endete mit dem Abschluss des Staatsvertrags im Mai 1955 (vgl. Schmid, 1986, S. 19). Einen wesentlichen Faktor stellte dabei die Haltung der Gesellschaft dar: „Einflussreiche Kreise verlangten ja nach dem Abschluss des Staatsvertrages und dem Abzug der sowjetischen Besatzungstruppen als Zeichen der wiedererlangten Freiheit und Unabhängigkeit und als Beweis für die weltanschauliche Zugehörigkeit Österreichs zum Westen die rasche und vollständige Einstellung des Russischunterrichts an den österreichischen Schulen“ (Schmid, 1986, S. 20). Dank der unterstützenden Haltung der österreichischen Regierung wurde der Russischunterricht jedoch nicht völlig eingestellt, obwohl das Lehrangebot an den Schulen stark reduziert wurde und auch zum Ende des Russischunterrichts in den Hauptschulen führte (vgl. Schmid, 1986, S. 22). Als Fachinspektor für Russisch belegt Schmid (1986) seine Aussagen mit folgenden Zahlen (Tabelle 2):

| 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             |

Tabelle 2: Russischschüler\*innen in Österreich  
(Daten zusammengeführt aus: Schmid, 1987, S. 22; Schmid, 1988, S. 15)

Am Ende der 1950-er Jahre gab es zwei bedeutende Ereignisse, die den Russischunterricht in Österreich auf der motivationalen Ebene beeinflussten: Die Niederschlagung „einer Konterrevolution“ in Ungarn durch sowjetische Truppen führte 1956 zu einer Massenflucht von 200.000 Ungarn nach Österreich. Durch die Abneigung gegen den Kommunismus wurden die Begriffe *Kommunismus*, *Sowjetunion*, *Russland*, *Russisch* negativ konnotiert. Dies übertrug sich auch auf die Einstellung gegenüber der russischen Sprache von einem Teil der Gesellschaft. Ein Jahr später trug jedoch der Erfolg des sowjetischen Sputniks – ähnlich wie in der BRD – wieder zur Popularität der russischen Sprache bei (vgl. Schmid, 1987, S. 6–7).

Eine starke Auswirkung auf die Zahl der Russischschüler\*innen zeigten zudem bildungspolitische Maßnahmen in Österreich, wie das Schulorganisationsgesetz (1962) und das Allgemeine Hochschulstudien-gesetz (1966). Diese trugen zur Sicherung der Lehramtsausbildung für Russisch sowie zur formellen Öffnung des schulischen Russischunterrichts durch Schulversuche bei (vgl. Schmid, 1988, S. 1). Trotzdem gingen die Schüler\*innenzahlen zurück, was Schmid (1988, S. 15) im Schuljahr 1978/79 mit einer strengeren Einhaltung der vorgesehenen Mindestteilnehmer\*innenzahlen erklärt. Für das Schuljahr 1986/87 listet er folgende Faktoren für die rückläufige Tendenz der Schüler\*innenzahlen auf: Russisch wurde zu dieser Zeit in Österreich nicht als allgemein obligates Fach geführt, da es keine „alte Fachtradition“ wie z.B. Englisch oder Französisch hatte. Außerdem war der Gebrauchswert des Russischen sehr gering (vgl. Schmid, 1988, S. 16). Auch diese Aspekte korrelieren mit den von Riemer (2005; 2016a) festgestellten motivationalen Hauptkomponenten, die Lernende mit der Fremdsprache Deutsch verbinden (siehe Abschnitt 2.2).

### 3.4 Seit 1990

In der Zeit nach der Wiedervereinigung Deutschlands und nach dem Zerfall der Sowjetunion änderte sich die politische Konstellation in Europa. Aufgrund des Endes des Kalten Krieges, der seit dem Ende der 1940-er Jahre die wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Verhältnisse zwischen Deutschland und der Sowjetunion erheblich geprägt hat, hätte der Russischunterricht in Österreich und Deutschland eine gute Perspektive haben können. Die Entwicklung der Schüler\*innenzahl in der BRD nach der Wiedervereinigung Deutschlands zeigte aber, dass die Anzahl der Russischlernenden im institutionellen Kontext generell abnahm. Eine Erhöhung der Schüler\*innenzahl im Unterrichtsfach Russisch wurde nur mit der Rückkehr der Russlanddeutschen in ihre historische Heimat in Zusammenhang gebracht. Etwa 2,2 Millionen Aussiedler\*innen aus der ehemaligen Sowjetunion kamen zwischen 1989 und 2015 nach Deutschland (vgl. Dietz & Roll, 2017, S. 104). Obwohl die Zahl der Herkunftssprecher\*innen im Russischunterricht dadurch deutlich anstieg, können die Beweggründe für das Erlernen der russischen Sprache nicht vereinheitlicht werden (vgl. Tichomirova, 2011, S. 118). Ein Vergleich aus den Jahren 2002/03 und 2011/12 in der Tabelle 3 (vgl. KMK 2014, 10) veranschaulicht, dass in diesen 10 Jahren die Schüler\*innenzahl in der Sekundarstufe I fast um die Hälfte zurückgegangen ist, wobei in der Sekundarstufe II kaum ein Unterschied feststellbar ist.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Bei diesem Rückgang ist jedoch auch die demographische Entwicklung zu berücksichtigen.

| Vergleich Schüler*innenzahl BRD nach der Wiedervereinigung |                     |                     |
|--|---------------------|---------------------|
| Jahr   | Schuljahr 2002/2003 | Schuljahr 2011/2012 |
| Gesamtschule/ Sek. I                                       | 11.740              | 4.040               |
| Gesamtschule/ Sek. II                                      | 2.896               | 2.080               |
| Gymnasium/ Sek. I  | 50.468              | 30.452              |
| Gymnasium/ Sek. I  | 20.036              | 20.620              |

Tabelle 3: Vergleich der Schüler\*innenzahlen (Gesamtschulen und Gymnasien) in der BRD nach der Wiedervereinigung Deutschlands

Die Tabelle zeigt eine deutliche Reduktion der gesamten Schüler\*innenzahl von 85.140 im Schuljahr 2002/03 auf 57.192 im Schuljahr 2011/12. Eine von vielen möglichen Erklärungen für diesen Rückgang trat in einem wissenschaftlichen Erfahrungsaustausch zwischen Russland und Deutschland zutage:

Gründe für ein fehlendes Interesse sind u. a. der vermeintlich hohe Schwierigkeitsgrad der [russischen] Sprache und das durch die aktuellen Medien vermittelte wenig attraktive Russlandbild. Die gesellschaftlichen Veränderungen, die in Russland stattgefunden und es sukzessive zu einem modernen und offenen Land machen, werden kaum wahrgenommen. (Wunderlich, 2012, S. 122)

Eine Steigerung der Schüler\*innenzahl begann mit dem Schuljahr 2009/10 (vgl. Bergmann, 2017, S. 354). Die absolute Zahl der Schüler\*innen mit fremdsprachlichem Russischunterricht an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland im Jahr 2015/2016 betrug 111.185 (vgl. Bergmann, 2017, S. 354). Die absolute Zahl im Jahr 2019/20 ergab 98.343 (vgl. Statistisches Bundesamt Deutschland, o. D.), was wiederum auf eine negative Entwicklung hinweist.

2014 wurde die europäische Haltung gegenüber Russland sehr stark von den Ereignissen in der Ukraine beeinflusst. Seit der Einführung wirtschaftlicher und politischer Sanktionen gegen Russland haben sich die Beziehungen zwischen Deutschland und Russland verschlechtert (vgl. Holtbrügge, o. D.). Auch die durchgehend negative Berichterstattung über Russland in deutschsprachigen Medien schafft ein negatives Russlandbild innerhalb der deutschen Bevölkerung. Die Verringerung wirtschaftlicher Beziehungen zu Russland mindert den Nutzen von Russischkenntnissen und kann sich als weiterer demotivierender Faktor auf der Ebene der instrumentellen Motivation auswirken.

Die Beziehung Österreichs zu Russland in diesem Zeitraum weist viele Ähnlichkeiten mit der deutschen Haltung auf. Trotzdem stieg in Österreich die Schüler\*innenzahl im Russischunterricht in der ersten Dekade der 2000-er Jahre (siehe Tabelle 4). Der *Language Education Policy Profile* (LEPP) Länderbericht aus dem Schuljahr 2004/05 erfasste insgesamt 2.034 Russischschüler\*innen (vgl. De Cillia & Krumm, 2010, S. 161–162). Im Schuljahr 2011/12 lernten 2.212 Schüler\*innen an einer AHS und 2.963 Schüler\*innen an einer BHS (insgesamt 5.175 Personen) Russisch. Im darauffolgenden Schuljahr waren es rund 7.400 Schüler\*innen, die den Russischunterricht an österreichischen Schulen besuchten (vgl. Die Presse, 2014).

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

Tabelle 4: Russischschüler\*innen in Österreich.

Zwischen 2000 und 2014 wuchs die Möglichkeit des Einsatzes der russischen Sprache im beruflichen Kontext in Österreich an, da in dieser Zeit der russische Tourismus Österreich und insbesondere dessen Skigebiete für sich entdeckte. Folglich kam es zu einer deutlichen Steigerung der Nachfrage nach Russischkenntnissen in der österreichischen Hotel- und Sportbranche. Diese Tatsache könnte einen Anstieg der instrumentellen Motivation bei den Schüler\*innen erklären. So lernten im Schuljahr 2017/18 insgesamt 7.064 Schüler\*innen aller Schultypen Russisch in Österreich (vgl. Statistik Austria, o. D.). Sowohl die von den Sanktionen ausgelöste Stagnation der wirtschaftlichen Beziehungen zwischen Russland und Österreich als auch die Wirtschaftskrise in Russland, die die Zahlungsfähigkeit russischer Tourist\*innen einschränkte, sowie das negative Russlandbild in den Medien trugen zur Reduktion der Beweggründe zum Russischlernen in Österreich bei.

Letzten statistischen Angaben zu Russischlernenden an österreichischen Schulen zufolge lernen nur circa 364 Personen mehr Russisch als im Jahr 1955. In diesen 62 Jahren von 1955 bis 2017 hat sich das Fach Russisch an österreichischen Schulen somit nicht stabil etablieren können. Russisch bleibt mit rund 0,7 % an Schüler\*innen eine unterrepräsentierte, tertiäre und „exotische“ Sprache im österreichischen Schulsystem (vgl. Kaltseis & Doleschal, 2020, S. 45).

#### 4. Fazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass diese Retrospektive gewisse Zusammenhänge zwischen den äußeren Faktoren wie z. B. wirtschaftlich-politische Beziehungen zwischen einem der wichtigsten Zielsprachenländer der russischen Sprache, nämlich Russland, und den Ländern, in denen diese Sprache gelernt wird, sowie den Beweggründen zum Russischlernen veranschaulicht. Wie der Artikel zeigt, korrelieren die Schwankungen der Zahlen der Russischschüler\*innen zum Großteil mit den gesellschaftlich-politischen Ereignissen in und um das Zielsprachenland Russland. Die bildungspolitischen Rahmenbedingungen begünstigten die Wahl des Russischen im schulischen Fremdsprachenunterricht nicht, denn die Breite und die Modi des Russischunterrichts waren im Schulsystem, mit Ausnahme der DDR, anhaltend niedrig. Es kann angenommen werden, dass sich die teilweise ideologische Konnotation sowie eine negative Berichterstattung in den Medien sich negativ auf die Motivation zum Erlernen des Russischen auswirkte.

Anhand dieser Literatur- und Statistikrecherche kann keine vollständige Analyse der Beweggründe zum Russischlernen vollzogen werden. Dieser historische Rückblick hat nur eine Seite des komplexen Motivationsgefüges, nämlich den gesellschaftlichen Kontext, in den Blick genom-

men. Für eine holistische Analyse der Beweggründe zum Russischlernen werden weitere empirische Daten benötigt, die bis zum Zeitpunkt des Erscheinens des vorliegenden Artikels jedoch fehlen, und auch die zwei anderen motivationalen Komponenten – die individuellen Faktoren der Lernenden sowie die Ebene des Unterrichts – müssen berücksichtigt werden. Sinnvoll erscheint eine breit angelegte länderübergreifende Studie, die die aktuellen motivationalen Faktoren zum Russischlernen unter der Berücksichtigung länder- und kulturspezifischer Unterschiede erfasst. Eine neue quantitative Pilotstudie aus Kärnten zeigt zukunftsweisend, dass die Haltung zum bzw. das Interesse am Russischunterricht bei österreichischen Schüler\*innen durchaus vorhanden ist (vgl. Kaltseis & Doleschal, 2020).

## 5. Literaturverzeichnis

- Basler, F. (1987). *Russischunterricht in drei Jahrhunderten. Ein Beitrag zur Geschichte des Russischunterrichts an deutschen Schulen*. Harrassowitz.
- Bergmann, A. (2014). Themen für den Russischunterricht: Ein Überblick zu historischen und gegenwärtigen Zielen und Inhalten des Russischunterrichts in deutschen Schulen. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Kommunikation und Verstehen, Fachdidaktik und Themenkonstitution in den sprach- und kommunikationsbezogenen Fächern und Lernbereichen* (S. 133–159). Schneider.
- Bergmann, A. (2016). Zur Einführung in den Band. Zum Status der Schulfremdsprache Russisch, den Aufgaben der Russischdidaktiker und dem Anliegen des Bandes. In A. Bergmann (Hrsg.), *Kompetenzorientierung und Schüleraktivierung im Russischunterricht* (S. 7–12). Peter Lang.
- Bergmann, A. (2017). Der Russischunterricht und seine institutionellen Bedingungen. In K. Witzlack-Makarevich & N. Wulff (Hrsg.), *Handbuch des Russischen in Deutschland. Migration – Mehrsprachigkeit – Spracherwerb* (S. 345–362). Frank & Timme.
- Busch, W. (1983). Russisch – ein junges Unterrichtsfach mit alter Tradition. In A. Mannzmann (Hrsg.), *Geschichte der Unterrichtsfächer I* (S. 118–142). Kösel.
- De Cillia, R., & Krumm, H.-J. (2010). Fremdsprachenunterricht in Österreich. *Sociolinguistica*, 24, 153–169.
- Die Presse (2014): Sprachen: Spanisch und Latein legen in der Schule zu. *diepresse.com* vom 04.02.2014. <https://tinyurl.com/yw8jntt3>
- Dietz, B., & Roll, H. (2017). Die Einwanderung aus der Sowjetunion und ihren Nachfolgestaaten. In K. Witzlack-Makarevich & N. Wulff (Hrsg.), *Handbuch des Russischen in Deutschland* (S. 101–113). Frank & Timme.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Pearson Education Limited.
- Dörnyei, Z. (2019). From integrative motivation to directed motivational currents: The evolution of the understanding of L2 motivation over three decades. In M. Lamb, Csizér, K., Henry, A., & Stephen, R. (Hrsg.) (2019), *The Palgrave handbook of motivation for language learning* (S 39–70). Palgrave Macmillan.
- Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited* (Second Language Acquisition Research Series). Taylor and Francis.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (Hrsg.). (2009). *Motivation, language identity and the L2 self*. Multilingual Matters.
- Frenzel, B. (2000). *Und jeder musste Russisch lernen! Zur Geschichte der Didaktik und Methodik des Russischunterrichts in der ehemaligen DDR*. Selbstverlag Löscher.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language acquisition. The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold Publishers.
- Heckhausen, H. (1991). *Motivation and action*. Springer.
- Heckhausen, J., & Heckhausen, H. (Hrsg.). (2018). *Motivation und Handlung* (5. Aufl). Springer.
- Hoffmann, E. (2006). Slawischer Fremdsprachenunterricht im deutschsprachigen Raum vor 1945. In S. Doff & A. Wegner (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktik im 20. Jahrhundert. Konstituierung einer wissenschaftlichen Disziplin im Spannungsfeld von Theorie und Praxis* (S. 117–140). Langenscheidt.
- Holtbrügge, D. (o. D.). Erfahrungen und Perspektiven deutsch-russischer Unternehmenskooperationen. <https://tinyurl.com/mbvn9s4z>

- Kaltseis, M., & Doleschal, U. (2020). Präferenzen, Interessen(n) und Gründe von SchülerInnen für das Erlernen von (Fremd-)Sprachen. Eine Pilotstudie an Kärntner Schulen. *Colloquium: New Philologies*, 5(2), 4170.
- Kim, T.-Y., & Kim, Y. (2019). EFL learning motivation in Korea: Historical background and current situation. In M. Lamb, Csizér, K., Henry, A., & Stephen, R. (Hrsg.) (2019), *The Palgrave handbook of motivation for language learning* (S. 411–428). Palgrave Macmillan.
- KMK. (2014). Zur Situation des Russischunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 7.3.2014. <https://tinyurl.com/f82aw367>
- Li, Y. (2016). Motivation zum Lernen des Deutschen als zweiter Fremdsprache in China. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 45(2), 93–107.
- Pfeifer, W. (Hrsg.). 1997. Motiv. *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen* (3. Aufl.). Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Riemer, C. (2005). DaF- Lernende – als Exoten? Motivationsforschung und Deutsch als Fremdsprache. In H.-J. Krumm & P. R. Portmann-Tselikas (Hrsg.), *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 9. Schwerpunkt: Innovationen – neue Wege im Deutschunterricht. Plenarvorträge der VIII. internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, Graz 2005*, (S. 43–58). Studienverlag Innsbruck.
- Riemer, C. (2016a). Affektive Faktoren. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch, H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, (6. Aufl., S. 266–271). A. Francke.
- Riemer, C. (2016b). L2-Motivationsforschung für Deutsch als Fremdsprache. Länderspezifische und länderübergreifende Einsichten. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 45(2), 30–45.
- Riemer, C., & Wild, K. (2016). Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 45(2), 3–11.
- Schatte, J. (2017). Berufsperspektive Russisch. In K. Witzlack-Makarevich & N. Wulff (Hrsg.), *Handbuch des Russischen in Deutschland. Migration – Mehrsprachigkeit – Spracherwerb* (S. 379–389). Frank & Timme.
- Schmid, A. (1985). Zur Geschichte des Russischunterrichts in Österreich, 1. Teil. *Mitteilungen für Lehrer slawischer Fremdsprachen*, 50, 3–18.
- Schmid, A. (1986). Zur Geschichte des Russischunterrichts in Österreich, 2. Teil. *Mitteilungen für Lehrer slawischer Fremdsprachen*, 51, 1–15.
- Schmid, A. (1987). Zur Geschichte des Russischunterrichts in Österreich, 4. Teil. *Mitteilungen für Lehrer slawischer Fremdsprachen*, 53, 1–27.
- Schmid, A. (1988). Zur Geschichte des Russischunterrichts in Österreich, 5. Teil. *Mitteilungen für Lehrer slawischer Fremdsprachen*, 55, 1–36.
- Schmidt, R. (1975). Die ideologische Funktion des Russischunterrichts an den allgemeinbildenden Schulen der DDR – dargestellt an den Lehrplänen von 1946 bis zur Gegenwart. *Wissenschaftliche Zeitschrift der KMU Leipzig*, 24(4), 361–375.
- Schröder, K. (1999). Historische und sprachliche Anmerkungen zum Russischunterricht in Deutschland. In B. Frenzel & A. Richter (Hrsg.), *Russischunterricht in Deutschland, Rückblicke und Perspektiven* (S. 15–29). Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Solmecke, G. (Hrsg.) (1983). *Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht*. Schöningh.
- Statistik Austria. (o. D.). Schulbesuch 2017/18. SchülerInnen im Russischunterricht. <https://tinyurl.com/65kec7pc>
- Statistisches Bundesamt Deutschland. (o. D.). Allgemeinbildende Schulen – Fachserie 11 Reihe 1 – Schuljahr 2019/2020. <https://tinyurl.com/2htxnfa3>
- Tichomirova, A. (2011). Schüler mit slawischsprachigem Hintergrund im Fremdsprachenunterricht Russisch. In G. Mehlhorn & C. Heyer (Hrsg.), *Russisch und Mehrsprachigkeit: Lehren und Lernen von Russisch an deutschen Schulen in einem vereinten Europa* (S. 109–133). Stauffenburg.
- Vochmina, L., & Nečaeva E. (2016) = Вохмина, Л., & Нечаева, Е. (2016). Содержание понятия мотивации в преподавании русского языка как иностранного. *Русский язык за рубежом*, 1, 4–15.
- Wunderlich, S. (2012). Der Bundescup ‚Spielend Russisch lernen‘ macht Lust auf Russisch. In Russisches Haus der Wirtschaft und Kultur und Go East Generationen E.V. (Hrsg.), *Deutschland und Russland im wissenschaftlichen Dialog: Neugier, Kompetenz, Erfahrung* (S. 122–125). Frank & Timme.



Magdalena Kaltseis, University of Klagenfurt, Austria; University of Alberta, Canada

## Is *Authentic* Equal to *Motivating*? Authenticity and Motivation in Second Language Education

### An Overview of 30 Years of Research

#### Abstract 1

Authenticity and especially the predicate *authentic* serve in many areas of everyday life as selling points and as positively connoted attributes for the individual's self-presentation. Authenticity as a concept has also gained increasing importance in foreign language education in recent decades. In this context, authenticity is often associated with the texts integrated into textbooks since authentic materials are generally considered attractive and motivating. The current article critically examines this assumption by reviewing research on the relationship between motivation and authenticity of the past 30 years. Special attention is given to the motivational potential of authentic texts. As the literature review shows, authenticity and motivation have a very close relationship and are intertwined with learner autonomy. While previous research largely affirms the positive effects of authentic materials on learner motivation, it becomes evident in the current article that there are few empirical studies on the relationship between authenticity and motivation and that they mostly focus on English as a second or foreign language. Consequently, there is a significant gap in research on authenticity and motivation in languages other than English, including Slavic languages.

---

Keywords: authenticity, motivation, authentic materials, L2 education, second/foreign language education

---

#### Abstract 2

Authentizität und insbesondere das Prädikat *authentisch* dienen in vielen Bereichen des Alltags nicht nur als Lockmittel und Verkaufsstrategie für Waren, sondern auch als positiv konnotiertes Attribut zur Selbstdarstellung von Individuen. Authentizität hat als Konzept in den letzten Jahrzehnten auch in der Fremdsprachendidaktik zunehmend an Bedeutung gewonnen. Dabei wird sie häufig an den in den Lehrwerken integrierten Texten festgemacht, da authentische Materialien allgemein als attraktiv und motivierend angesehen werden. Der Artikel wirft einen kritischen Blick auf diese genuine Annahme, indem er die Forschung der letzten 30 Jahre betrachtet und der Frage nachgeht, welcher Zusammenhang zwischen Motivation und Authentizität, vor allem in Hinblick auf das motivierende Potenzial authentischer Texte, besteht. Wie der Literaturüberblick zeigt, sind Authentizität und Motivation sehr eng miteinander verbunden und auch die Lerner\*innenautonomie spielt eine wichtige Rolle. Während bisherige Forschungen die positiven Effekte authentischer Materialien auf die Motivation der Lerner\*innen weitgehend bekräftigen, wird im Artikel deutlich, dass es nur wenige empirische Studien hierzu gibt und diese meist Englisch als Zweit- oder Fremdsprache in den Fokus nehmen. Als Fazit des Artikels kann daher festgehalten werden, dass dringend mehr Forschungsarbeiten zu anderen Sprachen, vor allem zu den slawischen Sprachen, in Bezug auf Authentizität und Motivation notwendig sind.

---

Keywords: Authentizität, Motivation, authentisches Material, Zweit- und Fremdsprachenunterricht

---



## 1. Introduction

There is common agreement on the fact that *authentic* is a positive term. In recent years, authenticity has become more and more important in second and foreign language education, especially regarding the materials used in textbooks and in the classroom. Subsequently, a whole industry in L2 education using authentic as its selling point has developed. The attribute *authentic* is not only used by textbook writers. Private schools such as British Hill in Japan advertise that they offer their students a real, “‘authentic’ English-speaking environment” by simulating and reconstructing Britishness (McKay, 2011).

Furthermore, *authentic* is often associated with motivation in language education, although empirical evidence seems to be rare. For this reason, this article brings together current research on the relationship between authenticity and motivation by paying particular attention to the following question: Is *authentic* equal to *motivating*, and if yes, what evidence is provided in the literature? In order to answer this question, I will critically review already existing publications on authenticity and motivation of the last 30 years, and identify future directions for further research.

## 2. Defining Authenticity in Second Language Education

Although the term *authentic* is “often used in an allegedly self-explanatory way” (Stadler & Dreher, in press) and seems to be self-evident for many researchers and experts in the educational field, there are a lot of ambiguities surrounding its definition. This is why Gilmore (2007, p. 98), for example, calls it a “slippery concept”.

In his thorough overview of the history of authenticity, Gilmore (2007, p. 98) provides eight inter-related definitions of authenticity and shows that the “concept of authenticity can be situated in either the text itself, in the participants, in the social or cultural situation and purposes of the communicative act, or some combination of these.” Will (2018), in contrast, identifies six different concepts of authenticity, namely textual authenticity, real-world authenticity, authenticity of text reception, cultural authenticity, authenticity of individual behavior and classroom authenticity.

As providing an in-depth explanation of each of the different concepts of authenticity in the literature would go beyond the scope of the current article, I will concentrate on the definition of real-world authenticity, i.e. task authenticity, and textual authenticity since according to Will (2018, p. 58), they are the most “wide-spread” concepts.

### 2.1 Text Authenticity

In foreign language education, authenticity is a concept that became increasingly important with the development of Communicative Language Teaching (CLT) in the 1970s. In the beginning, CLT was primarily concerned with text authenticity, that is, that the texts or materials used in the classroom were supposed to be “real” or “authentic.” This is also what is often called the classic definition of *authenticity*, i.e. a description of “materials which were not originally designed for

the purpose of language learning, but that were designed to have some purpose within the target language culture, such as a newspaper or novel” (Pinner, 2014, p. 22). However, the problem with this widespread classic definition is, according to Pinner (2014, 2016), that it is closely linked to the target language community and culture, and thus implies the native speaker as the ultimate role model of authenticity.<sup>1</sup>

Moreover, this classic definition of authenticity, and especially CLT’s focus on authentic texts, have been criticized. For example, Widdowson (1998) took a rather radical position concerning text authenticity by questioning the extent to which a text can remain authentic once it is taken out of the specific context in or for which it was produced. Hence, Widdowson (1998, p. 715) assumes that it is not possible to use authentic language in the classroom because the latter “cannot replicate the contextual conditions that made the language authentic in the first place.” For this reason, he proposes to speak of “appropriate” instead of “authentic” in the context of the classroom.

A further critique of defining authenticity exclusively in terms of the materials or texts used in the classroom, i.e. of text authenticity, is summed up by Arnold (1991, p. 238): “[The] [u]se of authentic materials does not imply that the tasks will be authentic.” The focus of authenticity in language education thus shifts from text authenticity to so-called “task authenticity” or “real-world authenticity” which has emerged in the context of Task Based Language Teaching (TBLT).

## 2.2 Real World or Task Authenticity

Real world or task authenticity acts on the assumption that authenticity does not emanate from the text itself but from the task/activity, which should promote not only the learner’s involvement and interaction with the text (cf. Nosonovič & Mil’rud, 1999, p. 12; Mishan, 2005, p. 70; Roberts & Cooke, 2009, p. 622; Pinner, 2016, p. 77) but also resemble the “real word” outside the classroom (Guariento & Morley, 2001, p. 350). In this respect, task authenticity overlaps with text authenticity in that authentic texts are produced for the target language community and hence for being used in the “real world” (Will 2018, p. 59). Accordingly, the concept of the native speaker is also present in task authenticity, which is confirmed by the definition of “authentic task” in the methodological dictionary *Современный словарь методических терминов и понятий* by Azimov and Ščukin (2019). They state that an authentic task may occur in the life of native speakers, for example, when finding necessary information or responding to a message (cf. Azimov & Ščukin, 2019, p. 27).

In terms of the connection between text and task, interestingly, some researchers claim that it is not the text that should be simplified or adapted to the learners’ level, but the task, which is why it would be no problem if learners understand only some parts of a text (cf. Guariento &

---

<sup>1</sup> Whereas the concept of and the term “native speaker” have been heavily criticized in applied linguistics as well as in foreign language education in the last decades, especially in the field of English as a second and foreign language (cf. e.g., Paikeday, 1985; Davies, 1991; Kramsch, 1997; Cook, 1999; Bonfiglio, 2010; Dewaele, 2018), the native speaker (*носитель языка*) of Russian is still “very much *alive*” as Stadler and Dreher (in press) show in their study of Russian as a foreign language (RFL) discourse. They conclude that in the RFL literature, authenticity is “closely associated with the role of the idealized and infallible Russian native speaker and the concept of native-speakerism” (Stadler & Dreher, in press).

Morley, 2001; Nuttall, 2005; Skiada, 2021). This stance, however, completely contradicts Bergmann's demand (2021), who thinks that one should question the general request for authenticity because it is often necessary to adapt, shorten or restructure a text to use it in the foreign language classroom. As Stadler (2021, p. 199) points out in this context, it is unclear if Bergmann's demand implies only text authenticity or if other concepts of authenticity, for instance, individual or cultural authenticity, are to be rejected, too.

Finally, it is worth mentioning that while authenticity is often defined and classified in accordance with the different concepts listed at the beginning of this chapter, Pinner (2014, 2016), for example, goes beyond these single taxonomies. He speaks of an "authenticity continuum", which he portrays as a process between the use domain or reality, the community, the learning context, and the individual. The continuum also "incorporates autonomy and identity which [...] is vital in motivating learners" in that it tries to bridge the individual identity of the learner "with the often distant reality of the target language culture" (Pinner, 2014, p. 26). Consequently, Pinner (2014, p. 26) underlines the close relation between authenticity and motivation in assuming that if learners can relate to authentic material as individuals, they may find it more motivating. Stadler (2021) also goes beyond simple categorizations by highlighting that authenticity depends not only on the materials and authentic communication situations, but also on the authenticity of teachers. Like Pinner (2014), he pleads for moving the individual language learner towards the center of interest in second language education.<sup>2</sup>

Although these publications (Pinner, 2014, 2016; Stadler, 2021) recognize the complexity of authenticity, which consists of multiple aspects, and emphasize the role of the individual, it is the classic definition and association of authenticity with materials that persists. The same is true for the connection between authenticity and motivation, in particular the claim that authentic materials have the potential of motivating learners without providing empirical evidence (cf. Nosonovič & Mil'rud, 1999; Guariento & Morley, 2001; Savinova & Michaleva, 2006; Berardo, 2006; Salwa, 2013; Artamonova, 2016; Kazakova & Evtjugina, 2016; Epur' & Sucholuckaja, 2019; Rao, 2020). In this respect, Peacock (1997, p. 144) speaks already at the end of the 1990s of an "untested" claim at which this article will have a closer look. Before that, however, the concept of motivation in second language education is presented.

### 3. Motivation in Second Language Education

Since the late 1950s, motivation has been at the center of second language research and since then, has become a scientifically well-established field with "its own unique constructs" (Lamb et al., 2019, p. 3).<sup>3</sup>

One of the major approaches to L2 motivation research in the 1950s was made by the social psychologists Gardner and Lambert and their associates in Canada (cf. Gardner & Lambert, 1959). For many decades, their dual concept consisting of instrumental and integrative motivation "has tended to dominate all other ways of looking at the idea in the SL field" (Crookes &

<sup>2</sup> See also Bondarenko and Kogan (2021) in the current issue.

<sup>3</sup> For a detailed overview of scientific research on L2 motivation, see for example, Crookes and Smith, 1991; Dörnyei and Ushioda, 2011; Lamb et al., 2019.

Smith, 1991, p. 478). In the 1990s, however, there was a shift in L2 motivation research, moving from social attitudes to looking at classroom realities, that is, at the micro-level of motivation (Dörnyei, 1998, p. 117). In the following decade, research focus was mainly based on process-oriented models concentrating on learner motivation. More recently, L2 motivation research has taken a dynamic approach (cf. Dörnyei et al., 2015), which frames motivation as “a general theory that applies to many phenomena” and puts the individual at the center of research (Schumann, 2015, p. xvi).

### 3.1 What is Motivation?

It is generally agreed that motivation is “one of the key factors that determine learning achievement” (Dörnyei et al., 2006, p. vii). As with authenticity, motivation is a term frequently used in education and research, but there is little consensus on its exact meaning: “[E]very different psychological perspective on human behavior is associated with a different theory of motivation and, thus, in general psychology it is not the lack, but rather the abundance of motivation theories which confuses the scene” (Dörnyei, 1998, p. 118). Due to the “multifaceted nature” of language itself, the motivation to learning a second or foreign language is particularly complex and unique. Therefore, Dörnyei (1998, p. 118) describes L2 motivation as “a multifaceted construct.”<sup>4</sup> Salak and Ordulj (2020, p. 92) and Paiva (2011, p. 63) adopt the more recent dynamic model by speaking of motivation as a “dynamic construct/force” (*dinamični konstrukt*) that according to Paiva (2011, p. 63) involves “social, affective and cognitive factors manifested in desire, attitudes, expectations, interests, needs, values, pleasure and efforts.” By contrast, Vasil’eva and Fedotova (2019, p. 937) regard motivation at a more global level by describing it as a system of “goals, needs and motives” (*система целей, потребностей и мотивов*).

Although there is no generally accepted definition of motivation, there is a lot of research dealing with the question of what promotes learner motivation.

### 3.2 Motivational Theories and Some Factors Enhancing Motivation

Various theories and psychological constructs of motivation are closely related to what increases or enhances learners’ motivation. According to Dörnyei (1998, p. 121) and Drackert (2018, p. 34), one of the most successful and well-known theories in L2 motivation research is the self-determination theory as developed by Deci and Ryan (1985). This theory distinguishes between intrinsic and extrinsic motivation, and considers learner autonomy as a prerequisite and critical factor for motivation (cf. Dörnyei, 1998; Wu, 2003; Murray et al., 2011; Ditta et al., 2020). In this regard, learner motivation may increase when the learners perceive that they have some control, freedom, and responsibility in their learning (e.g., selecting the type of homework, choosing specific topics, etc.) (cf. Wu, 2003; Ditta et al., 2020).

---

<sup>4</sup> Note that Kreber et al. (2010, p. 383) define authenticity in a similar way, namely as a “complex and multi-dimensional construct.”

Another theory concerning learner motivation is the so-called self-efficacy theory, which assumes that learners who are confident in their ability show more interest in learning and are thus more motivated (Wu, 2003, p. 511; Dörnyei et al., 2006, p. 14).

One further motivational theory emanates from two factors of motivation: the person's expectancy of success in a given activity, and the value the person puts on this activity. Being composed of these two factors, this theory is called expectancy-value theory: "The greater the perceived likelihood of goal-attainment and the greater the incentive value of the goal, the higher the degree of individual's positive motivation" (Dörnyei, 1998, p. 119). In relation to the expectancy of success, and thus the possibility of reaching specific goals, stands the goal orientation theory, which assumes that setting goals and subgoals may generally be useful for motivating students in the classroom. This is especially true for long-lasting activities such as language learning (cf. Dörnyei, 1998, pp. 120–121).

Elaborating on already existing theories, Dörnyei himself developed an influential theory in the motivational field—the so-called "L2 Motivational Self System" (Dörnyei et al., 2006). Ushioda (2011, p. 20) summarizes one of the basic assumptions of this theory: "[I]f proficiency in the target language is part and parcel of one's ideal or ought-to self, this will serve as a powerful motivator to learn the language because of our psychological desire to reduce the discrepancy between our current self and possible future selves." The problem with this theory is that Dörnyei et al. (2006, p. 92) again view the native speaker of a particular L2 as the ultimate goal, being "the closest parallel of our L2-speaking ideal self." Reaching a native-like competence in a particular L2 and being accepted by the L2 (imagined) community of speakers is nearly impossible for the majority of L2 learners (Davies, 2003, p. 212), and can even have demotivating effects on learners. For this reason, the "native speaker" nowadays no longer figures in the top levels in the *New Companion Volume of the Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR), and is no longer seen as the CEFR's reference point (cf. Council of Europe, 2018).

Apart from learner autonomy, self-confidence, expectancy of success, value given to a task, and goal setting, there are several other, often-cited factors enhancing L2 motivation. One of these factors is learning itself, in that an interesting topic can encourage students to learn more about it (cf. Ditta et al., 2020). Teachers and their skills are another motivational factor (cf. Dörnyei, 1998; Lamb & Wedell, 2013; Stadler, 2021). In their study, Lamb and Wedell (2013) investigated inspirational teaching and its effect on learners' long-term motivation. Lamb and Wedell (2013, p. 17) define "inspirational teaching" as "the kind that learners remember for positive reasons years later." According to their investigation, teaching may be inspirational if teachers can establish a personal connection with learners, have professional qualities, are patient and kind and have profound knowledge of their subject (cf. Lamb & Wedell, 2013, p. 17).

In her study of adults' motivation attending distant-learning language courses, Murphy (2011) demonstrates that in addition to the overlap of personal interests and goals with the course tasks and activities, it is also important for teachers to provide feedback to motivate learners. Murphy (2011) also identifies negative influences on motivation: course content, ambiguity of tasks, technical problems, workload, unhappiness with tutors, and difficulties with understanding audio material. One of the most demotivating factors is the "lack of contact with other stu-

dents” (Murphy, 2011, p. 114)—a result which should be particularly thought-provoking, especially nowadays in times of the Covid-19 pandemic and an increasing promotion of distance learning.

Based on the above-said one can conclude that the following factors<sup>5</sup> are relevant when it comes to motivation: autonomy, self-confidence, setting goals, value given to the task, overlap between personal interest and course content, teachers’ skills, feedback, and contact with other students.

Another important motivational factor that has not yet been mentioned in this subchapter is often claimed to enhance motivation *per se*: authentic materials. In the following Section (4), I will focus on authentic materials and answer the questions if *authentic* is equal to *motivating* and, if yes, which empirical evidence is provided in the literature.

#### 4. Authenticity and Motivation—Is Authentic Equal to Motivating?

This chapter reviews theoretical and empirical studies which have examined the relationship between authenticity and motivation. The first Section (4.1) focuses on authentic material because this is, as stated in Section 2.2, what *authentic* is commonly referred to. The second Section (4.2) looks at the effects of authentic materials on learners’ language skills. The third and last Section (4.3) presents some studies that consider other aspects of authenticity that can enhance L2 motivation.

##### 4.1 The Motivational Potential of Authentic Materials

Although there are a lot of articles promoting the use of authentic materials in the L2 classroom (cf. Nosenovič & Mil’rud, 1999; Guariento & Morley, 2001; Savinova & Michaleva, 2006; Berardo, 2006; Salwa, 2013; Artamonova, 2016; Kazakova & Evtjugina, 2016; Epur’ & Sucholuckaja, 2019; Rao, 2020), there appears to be a large gap regarding empirical research on their actual effect on learners’ motivation. According to Gilmore (2007, p. 107), this lack of empirical research is due to the ambiguities in the definitions of authenticity and motivation. In addition, Gilmore (2007) draws attention to the shortcomings of previous investigations, including: the appropriateness of authentic materials, the tasks provided and the teacher’s work; the quality of authentic materials; learners’ location and goals; learners’ familiarity with authentic materials; the length over which motivation is measured, and the accurateness of measurement in the classroom.

Notwithstanding Gilmore’s (2007) reasonable concerns, it is worth bringing together already existing studies to get a more detailed picture of the relation between motivation and authentic materials.

Traditionally, it has been argued that authentic materials are more interesting, stimulating and entertaining than artificial materials produced for language learners (cf. e.g., Peacock, 1997;

---

<sup>5</sup>The factors and motivational theories mentioned here do not claim to be exhaustive.

Berardo, 2006; Wu et al., 2011; Shirai, 2013; Sample, 2015; Epur' & Sucholuckaja, 2019). However, the studies cited here do not provide empirical evidence for this claim. An exception to this is Peacock's seminal study (1997) which, while confirming that the use of authentic materials significantly increases motivation, contradicts general assertions in the literature: The learners in Peacock's investigation (1997, p. 148) estimated authentic materials "to be significantly less interesting than artificial materials." Therefore, Peacock's study indicates that authentic materials and interest are not interconnected *per se* but that learners' interest in the material is only one component of motivation. For this reason, Peacock (1997, p. 152) suggests separating different components of motivation to get "a clearer understanding of the meaning of the construct 'motivation'." However, it is worth noting that a possible explanation for Peacock's results might be the relatively short period of study (seven weeks) as well as the study's limitation to beginners.

Some researchers also agree on the difficulty of authentic materials, thereby challenging their effectivity in the classroom (cf. e.g., Widdowson, 1998; Guariento & Morley, 2001; Salak & Ordulj, 2020). Especially at lower proficiency levels, authentic materials may frustrate and even demotivate learners (Guariento & Morley, 2001, p. 348). Salak and Ordulj (2020, p. 103) even think that the use of authentic cultural or literary elements is "not possible" (*nije moguće*), as at lower levels the communicative competence is "still poorer developed" (*[je] još uvijek slabije razvijena*). By contrast, other researchers do not share this view. Shirai (2013, p. 438), for example, argues that the difficulty of authentic materials can also be motivating in that learners realize that they can already cope with "real" language (cf. also Gilmore, 2007, p. 107). Shirai's (2013) point of view is comparable to that of Skiada (2021, p. 92) who criticizes that judging authentic texts "on the basis of the problems they pose for students and not on whether they pose a challenge for them" leads to avoiding authentic input. Consequently, this "precludes lower level students from accessing subject matter which meets their interests or needs" (Skiada, 2021, p. 92).

Aside from the ascribed quality of being interesting, a second reason why authentic materials are motivating is that they are "real." Nuttall (2005, p. 172), for instance, states: "Authentic texts [...] can be motivating because they are proof that the language is used for real-life purposes by real people." Similarly, Gilmore (2004, p. 371), in his comparison study of textbook and authentic interaction, concludes that students should be confronted with "the true nature of conversation" and, thus, with unmodified texts. Nuttall (2005, p. 192) adds that because "[a]uthentic material is the ideal," it is the task that should be adapted to the text: "The general idea is that the more difficult the text, the easier you should make the tasks."

Dörnyei et al. (2006) give the third reason why authentic materials are motivating: They are cultural products and, as such, can enhance motivation. According to Dörnyei et al. (2006), L2 motivation consists of several components, one of them being cultural interest, which is mainly stimulated by the learners' exposure to L2 cultural products and artefacts, including films, videos, books, magazines, music, and so forth. These products play a "salient role in familiarizing learners with the L2 community," and thus shape learners' attitudes towards the L2 (Dörnyei et al., 2006, p. 15). Where no direct contact with the target language community is possible, cultural products constitute the primary source of contact with L2 speakers (cf. Dörnyei et al., 2006). In this regard, Kessler et al. (2021) point to the importance of learners' needs analysis



because, as they demonstrate in their study of Chinese students' use of English outside the classroom, learners use this language every day (e.g., computer games, social networks, online products, etc.). This, however, contradicts the belief of teachers who think that their students have neither the possibility nor the need to use English outside the classroom in China.

Furthermore, as Gilmore (2011) and Wagner and Ockey (2018) state, authentic materials are motivating because they provide rich input. They therefore have significantly more positive effects on learners' progress in the target language. In this respect, Wagner and Ockey (2018, pp. 24–25) also highlight the importance of using "texts with real-world language characteristics" in language tests because they maximize construct validity and have positive washback effects on test stakeholders.

The following Section will look at the positive effects of authentic materials on learners' language competences in more detail.

## 4.2 The Effect of Authentic Materials on Various Language Skills

Although there are not many studies that empirically investigate if authentic materials are more motivating than artificial materials, several studies explore the effect of using authentic materials on learners' language skills. For example, Gilmore (2011) examined whether there was a positive change in students' communication skills when authentic materials were used. He found out that "authentic materials and their associated tasks were more effective in developing a broader range of communicative competencies in learners than the textbook materials" (Gilmore, 2011, p. 786). This positive effect on learners was due to the richer input of authentic materials, which raised students' awareness and made them acquire "a wider variety of linguistic, pragmatic, strategic, and discourse features" (Gilmore, 2011, p. 810). Despite the beneficial effects of authentic materials, Gilmore (2011) also highlights the difficulties that the use of authentic materials entails, such as the access to these materials and the time spent to design effective tasks.

In addition to the positive effects on communicative competence, which can be referred to as linguistic competence in general since Gilmore (2011) used, for example, a listening test, a pronunciation test, a C-Test, a vocabulary test, and a role-play, other studies examine the effects of authentic materials on reception activities, especially listening and reading comprehension. In their study, Wu et al. (2011) report that authentic aural material, such as BBC news, is beneficial to initiating and sustaining learner motivation. Besides, they can also "encourage the development of autonomous learners" (Wu et al., 2011, p. 93). Similar to Gilmore (2011), Wu et al. (2011) point out the additional effort and assistance authentic materials require from the teacher because they are not designed for language learners. Wu et al. (2011) remind us, however, that the material used in the classroom is only one aspect enhancing learner motivation; they also stress the influence of the teacher.

Another study examining the listening skills of learners comes from Wagner (2018). He investigates the performance of test takers who had scripted texts (scripted group) in L2 listening tests, and compares their results to test takers who received authenticated texts (authenticated

group). Wagner’s study (2018) indicates that the scripted group scored higher than the authenticated group. One possible explanation lies in the different speech rate, which was significantly higher in the authenticated texts. Notwithstanding these negative results concerning learners’ test performance, Wagner and Ockey (2018, p. 24) emphasize the importance of using authentic aural texts in L2 listening and testing.

Some studies have investigated the effect of authentic materials on reading skills. For example, Marzban and Davaji (2015), as well as Namaziandost et al. (2021), conclude in their analysis of the reading performance of Iranian English learners that authentic texts positively affect learners’ reading comprehension and their motivation. Namaziandost et al. (2021, p. 10) even found out that reading authentic texts increased learners’ motivation “to the extent that they were willing to share their acquired knowledge with other people” and that these materials were effective in improving learners’ “reading fluency and reading ability.” In the same vein, Belet Boyacı and Güner (2018) report that authentic materials had a positive effect on learners attending Turkish language courses in Turkey; specifically, authentic materials increased learners’ reading and writing skills and their overall motivation.

Thus, the studies cited in this subchapter clearly illustrate that authentic materials are beneficial to developing learners’ language skills. However, when reviewing existing literature, it becomes clear that most of the studies focus on English as a second/foreign language and that empirical research on languages other than English is missing.

### 4.3 Autonomy, Authentic Voice and Self-Authenticity

Even if authentic materials are the focus of previous and current research, several studies concentrate on other aspects concerning authenticity and motivation. One central factor for motivation as well as for authenticity is, as stated in Sections 2.2 and 3.2, learner autonomy. As Pinner (2016) notes, autonomy is “twinned” with authenticity and motivation, and it is also important in his concept of the authenticity continuum.

Research in this field, however, is still rare. One study that addresses motivation and learner autonomy is Drackert (2018). Although learner autonomy and motivation are often said to “go hand in hand” (Dörnyei, 1998, p. 124), the results of Drackert’s study indicate that this might not be true for every learner. In her investigation of beginning learners of Russian at a German university, Drackert (2018) provides evidence that a high degree of autonomy and self-determination can have detrimental effects on learners’ activity and task motivation. However, the main limitation of this study is that it concentrates on beginners and therefore, further studies are needed to confirm Drackert’s findings.

In connection with learner autonomy, there is also agreement in previous studies that students need to develop their “authentic voice.” Ushioda (2011), for instance, argues that in order to become autonomous learners, students should “speak as themselves.” More specifically, she refers to the often simplistic and pseudo-communicative texts and tasks in textbooks and the classroom, which emphasize language practicing instead of the expression of personal ideas or identities. However, learners should “through the medium of the target language [...] express their own preferred meanings, interests and identities” (Ushioda, 2011, p. 17).

Likewise, Roberts and Cooke (2009) and Ramezanzadeh and Rezaei (2019) highlight how important it is for learners to find their “authentic voice.” Both articles criticize the often “oversimplified” and smooth interactions in textbooks and the classroom. In this respect, Henry (2013) speaks of an “authenticity gap” between English in the classroom and English outside the classroom. This is why Roberts and Cooke (2009) suggest integrating real linguistic, “authentic” data into the classroom to confront students with “real” conversations. Henry (2013) proposes to concentrate on creative activities that involve, for example, personal expression and student discussion.

In contrast to Roberts and Cooke (2009), Ushioda (2011), and Ramezanzadeh and Rezaei (2019), Henry (2013, p. 133) does not plead for enhancing learners’ authentic voices but for acknowledging “self-authenticity.” He defines the latter as engagement with language and with activities congruent “with core self-conceptions” and which, according to him, can have motivating forces (Henry, 2013, p. 141). This “personal engagement” is also inherent in Pinner’s authenticity continuum (2014) cited at the beginning of this article, which emphasizes that authenticity does not exclusively belong to the target language community but that the students’ language production “is valid and authentic” as well (Pinner, 2014, p. 26).

With this identity perspective on authenticity and motivation, which accentuates “a dimension of student motivation that is specifically concerned with self-expression” (Ushioda, 2011, p. 22), it becomes evident that, in conclusion, it is the individual learner who should be at the center of language education and that authenticity and motivation together form a continuum.

## 5. Conclusion

In the present article, I have attempted to provide an overview of the concepts of authenticity and motivation, and to investigate whether authentic is equal to motivating. The article retraces the importance of authenticity and motivation in L2 education because both are considered central to learning. It has been shown that authenticity and motivation share many similarities, such as the ambiguities in their definition, which is why they are often described as “multidimensional” and “multifaceted.” Furthermore, both concepts are deeply intertwined with identity and learner autonomy, which is why the individual’s relationship to the authentic material is central to enhancing motivation (see 2.2). For this reason, it is necessary not to separate these two concepts but to see them, following Pinner (2014, 2016), as an authenticity-motivation-continuum.

Since these two concepts belong together, the question of whether authentic equals motivating can clearly be answered in the affirmative. However, if we look at single aspects of these two concepts, for example at the question whether authentic *materials* are more motivating than artificial ones, there is no simple answer. Whereas most of the sources cited in this article confirm the positive effect of authentic materials on learners’ motivation and/or their language skills, there are not enough empirical studies to make clear statements. Moreover, the majority of these studies focus on English as a second/foreign language which is why studies about other

languages, i.e. Slavic languages<sup>6</sup>, are still rare. Besides, many studies concentrate on beginning learners; only few studies focus on intermediate or proficient learners. What has become evident from reviewing the literature is that it is never the material alone that enhances motivation, but also the task and the teacher, and the personal interest and engagement of learners themselves.

For this reason, authenticity and motivation remain a very interesting research area in L2 education. Empirical research in languages other than English is urgently needed to provide further evidence on the positive effects of using authentic materials on learner motivation, individuals' needs and the relation of authenticity and motivation as a whole.

## 6. References

- Arnold, E. (1991). Authenticity revisited: How real is real? *English for Specific Purposes*, 10, 237–244.
- Artamonova (2016) = Артамонова, Г.В. (2016). Аутентичные видеоматериалы как средство повышения мотивации студентов к самостоятельной работе. *АНИ: педагогика и психология* 5, 4(17), 51–54.
- Azimov & Ščukin (2019) = Азимов, Э.Г., & Щукин, А.Н. (2019). *Современный словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)* (2-е изд., стереотип). Русский язык. Курсы.
- Belet Boyacı, D., & Güner, M. (2018). The impact of authentic material use on development of the reading comprehension, writing skills and motivation in language course. *International Journal of Instruction*, 11(2), 351–368.
- Berardo, S.A. (2006). The use of authentic materials in the teaching of reading. *The Reading Matrix*, 6(2), 60–69.
- Bergmann, A., Dorbert, M., Pečnikova, V., & Sherstyuk, A. (2021). Texte zum Sprachenlernen auswählen. In A. Kostiučenko, A. Zawadzka & T. Münzer (Eds.), *Slawische Sprachen unterrichten. Sprachübergreifend, grenzüberschreitend, interkulturell* (pp. 313–330). Peter Lang. <https://tinyurl.com/5cu6z4dx>
- Bonfiglio, T. (2010). *Mother tongues and nations: The invention of the native speaker*. Walter de Gruyter.
- Cook, V. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, 33(2), 185–209.
- Council of Europe (2018). *CEFR: Companion volume with new descriptors*. <https://tinyurl.com/5beadx4k>
- Crookes, G., & Smith, R.W. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*, 41(4), 469–512.
- Davies, A. (1991). *The native speaker in applied linguistics*. Edinburgh University Press.
- Davies, A. (2003). *The native speaker: Myth and reality (Bilingual Education and Bilingualism, 38)*. Multilingual Matters LTD.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. Plenum.
- Dewaele, J.M. (2018). Why the dichotomy “L1 versus LX user” is better than “native versus non-native speaker.” *Applied Linguistics*, 39(2), 236–240.
- Ditta, A.S., Strickland-Hughes, C. M., Cheung, C., & Wu, R. (2020). Exposure to information increases motivation to learn more. *Learning and Motivation*, 72, 1–10.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31(3), 117–135.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation*. Pearson Education.
- Dörnyei, Z., Csizér, K., & Németh, N. (2006). *Motivation, language attitudes and globalisation. A Hungarian perspective (Second Language Acquisition, 18)*. Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., MacIntyre, P. D., & Henry, A. (Eds.) (2015). *Motivational dynamics in language learning (Second Language Acquisition, 81)*. Multilingual Matters.
- Drackert, A. (2018). Autonomie, Motivation und Aufgabenerfüllung im Anfangsunterricht Russisch. In A. Bergmann, O. Caspers & W. Stadler (Eds.), *Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.-14.9.2016)* (pp. 33–56). iup.

<sup>6</sup> When it comes to Russian, most of the studies (Savinova & Michaleva, 2006; Artamonova, 2016; Epur' & Susholuckaja, 2019) cited in the present article do not engage theoretically with motivation or authenticity and use these terms in a self-explanatory way (cf. Stadler & Dreher, in press).

- Epur' & Sucholuckaja (2019) = Епурь, В.Б., & Сухолуцкая, М.Э. (2019). Аутентичный видеоматериал как средство повышения мотивации к изучению русского языка: из опыта преподавания РКИ американским студентам. In Н. А. Боженкова, С. В. Вяткина & Н. И. Клушина (Ред.), *Русское слово в многоязычном мире: Материалы XIV Конгресса МАПРЯЛ (г. Нур-Султан, Казахстан, 29 апреля — 3 мая 2019 года)* (pp. 1042–1047). МАПРЯЛ.
- Gardner, R.C., & Lambert, W.E. (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266–272.
- Gilmore, A. (2004). A comparison of textbook and authentic interactions. *ELT Journal*, 58(4), 363–374.
- Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40, 97–118.
- Gilmore, A. (2011). "I prefer not text": developing Japanese learners' communicative competence with authentic materials. *Language Learning*, 61(3), 786–819.
- Guariento, W., & Morley, J. (2001). Text and task authenticity in the EFL classroom. *ELT Journal*, 55(4), 347–353.
- Henry, A. (2013). Digital games in ELT: bridging the authenticity gap. In E. Ushioda (Ed.), *International perspectives on motivation. Language learning and professional challenges* (pp. 133–155). Palgrave MacMillan.
- Kazakova & Evtjugina (2016) = Казакова, М.А., & Евтюгина, А.А. (2016). Аутентичные текстовые материалы в обучении иностранному языку. Вестник бурятского государственного университета. *Образование. Личность. Общество*, 4, 50–59.
- Kessler, M., Solheim, I., & Zhao, M. (2021). Can task-based language teaching be 'authentic' in foreign language contexts? Exploring the case of China. *TESOL Journal*, 12(1), 1–16.
- Kramsch, C. (1997). The privilege of the nonnative speaker. *Modern Language Association*, 112(3), 359–369.
- Kreber, C., McCune, V., & Klampfleitner, M. (2010). Formal and implicit conceptions of authenticity in teaching. *Teaching in Higher Education*, 15(4), 383–397.
- Lamb, M., & Wedell, M. (2013). Inspiring English teachers: A comparative study of learner perceptions of inspirational teaching. *ELT Research Papers*, 13(3), 1–27.
- Lamb, M., Csizér, K., Henry, A., & Stephen, R. (Eds.) (2019). *The Palgrave handbook of motivation for language learning*. Palgrave Macmillan.
- Marzban A., & Davaji, S. (2015). The effect of authentic texts on motivation and reading comprehension of EFL students at intermediate level of proficiency. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(1), 85–91.
- McKay, S.L. (2011). English as an international lingua franca pedagogy. In E. Hinkel (ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning (Vol. II)* (pp. 122–139). Routledge.
- Mishan, F. (2005). *Designing authenticity into language learning materials*. Intellect Books.
- Murphy, L. (2011). "Why am I doing this?" Maintaining motivation in distance language learning. In G. Murray, X. Gao & T. Lamb (Eds.), *Identity, motivation and autonomy in language learning* (pp. 107–124). Short Run Press.
- Murray, G., Gao, X., & Lamb, T. (Eds.) (2011). *Identity, motivation and autonomy in language learning*. Multilingual Matters.
- Namaziandost, E., Razmi, M.H., Tilwani, S.A., & Gilakjani, A.P. (2021). The impact of authentic materials on reading comprehension, motivation, and anxiety among Iranian male EFL learners. *Reading & Writing Quarterly*, 1–18.
- Nosonovič & Mil'rud (1999) = Носонович, Е.В., & Мильруд, Р.П. (1999). Критерии содержательной аутентичности учебного текста. *Иностранные языки в школе*, 2, 6–12.
- Nuttall, C. (2005). *Teaching reading skills in a foreign language*. Reprinted. Macmillan.
- Paikeday, T.M. (1985). *The native speaker is dead!: An informal discussion of a linguistic myth with Noam Chomsky and other linguists, philosophers, psychologists, and lexicographers*. Paikeday.
- Paiva, V.L.M. (2011). Identity, motivation and autonomy in second language acquisition from the perspective of complex adaptive systems. In G. Murray, X. Gao & T. Lamb (Eds.), *Identity, motivation and autonomy in language learning (Second Language Acquisition, 54)* (pp. 57–74). Multilingual Matters.
- Peacock, M. (1997). The effect of authentic material on the motivation of EFL learners. *ELT Journal Volume*, 51(2), 144–156.
- Pinner, R.S. (2014). The authenticity continuum: towards a definition incorporating international voices. *English Today* 120, 30(4), 22–27.

- Pinner, R.S. (2016). *Reconceptualising authenticity for English as a global language (Second Language Acquisition, 102)*. Multilingual Matters.
- Ramezanzadeh, A., & Rezaei, S. (2019). Reconceptualising authenticity in TESOL: A new space for diversity and inclusion. *TESOL Quarterly, 53*(3), 794–815.
- Rao, P.S. (2020). The use of authentic materials as motivational tool in the ESL or EFL classrooms. *Academicia: An International Multidisciplinary Research Journal, 10*(2), 7–18.
- Roberts, C., & Cooke, M. (2009). Authenticity in the adult ESOL classroom and beyond. *TESOL Quarterly, 43*(4), 620–642.
- Salak, T., & Ordulj, A. (2020). Motivacijske strategije u nastavi hrvatskoga kao inoga jezika. In Z. Jelaska & I. Gligorić (Eds.), *HINIZ – Hrvatski inojezični. Croatian L2* (pp. 91–107). Hrvatsko filološko društvo.
- Salwa, S. (2013). The importance of using authentic materials in increasing EFL learners' motivation. In B. Cahyono & F. Megawati (Eds.), *Materials and media in English language teaching* (pp. 3–11). State University of Malang Press.
- Sample, M.G. (2015). Authentic materials: a motivational tool for the EFL classroom? *Education and Linguistics Research, 1*(2), 100–119.
- Savinova & Michaleva (2006) = Савинова, Н.А., & Михалева, Л.В. (2006). Аутентичные материалы как составная часть формирования коммуникативной компетенции. *Вестник Томского государственного университета, 294*, 116–119.
- Schumann, J.H. (2015). Foreword. In Z. Dörnyei, P.D. MacIntyre & Henry A. (Eds.), *Motivational dynamics in language learning* (pp. xv–xix). Multilingual Matters.
- Shirai, A. (2013). Authentic or artificial materials: The effects of material-types on L2 motivation. *Chinese Journal of Applied Linguistics, 36*(4), 422–441.
- Skiada, M. (2021). The implementation of authentic language input in second language (L2) teaching: Pedagogical arguments. *Training, Language and Culture, 5*(1), 86–96.
- Stadler, W., & Dreher, A. (in press). Что такое «аутентичность»? The concept(s) of authenticity in Russian as a foreign language (RFL) teaching. In W. Stadler, L. Will & I. Eloff (Eds.), *Authenticity across languages and cultures – Themes of identity in foreign language teaching & learning*. Multilingual Matters.
- Stadler, W. (2021). Сближая культуры oder Sprachen lehren und lernen. Ein Beispiel forschungsgeseleiteter Fachdidaktiklehre zur Bildung von Brücken im Unterrichtsfach Russisch. In J. Fuchsbauer, W. Stadler & A. Zink (Eds.), *Kulturen verbinden – Connecting cultures – Сближая культуры* (pp. 177–207). iup.
- Ushioda, E. (2011). Motivating learners to speak as themselves. In G. Murray, X. Gao & T. Lamb (Eds.), *Identity, motivation and autonomy in language learning* (pp. 11–24). Multilingual Matters.
- Vasil'eva & Fedotova (2019) = Васильева, А.В., & Федотова, Н.Л. (2019). Характеристики интерактивных учебных пособий по русскому языку как иностранному. In Н. А. Боженкова, С. В. Вяткина & Н. И. Клушина (Ред.), *Русское слово в многоязычном мире: Материалы XIV Конгресса МАПРЯЛ (г. Нур-Султан, Казахстан, 29 апреля — 3 мая 2019 года)* (pp. 935–939). МАПРЯЛ.
- Wagner, E., & Ockey, G.J. (2018). An overview of the use of authentic, real-world spoken texts on L2 listening tests. In G.J. Ockey & E. Wagner (Eds.), *Assessing L2 listening. Moving towards authenticity* (pp. 13–28). John Benjamins.
- Wagner, E. (2018). A comparison of L2 listening performance on tests with scripted or authenticated spoken texts. In G.J. Ockey & E. Wagner (Eds.), *Assessing L2 listening. Moving towards authenticity* (pp. 29–44). John Benjamins.
- Widdowson, H.G. (1998). Context, community, and authentic language. *TESOL Quarterly, 32*(4), 705–716.
- Will, L. (2018). *Authenticity in English language teaching. An analysis of academic discourse*. Waxmann.
- Wu, I., Tsai, P., Wang, T., & Huang, K. (2011). The effect of aural authentic materials on the motivation of language learners: a process-oriented conceptualization. *The Journal of Human Resource and Adult Learning, 7*(2), 86–95.
- Wu, X. (2003). Intrinsic motivation and young language learners: The impact of the classroom environment. *System, 31*, 501–517.

**Maria Bondarenko**, University of Montreal, Canada; Heidelberg University, Germany  
**Vita V. Kogan**, Queen Mary University of London, United Kingdom

## “Shouldn’t We Do More Grammar?”: Learners’ Perspectives on the Communicative Approach in the Russian L2 Classroom

### Abstract 1

The communicative approach to language teaching (CA) has commonly been recognized as having a positive impact on student motivation. However, language instructors notice that the CA does not elicit enthusiastic response from all learners. Based on the dynamic conception of motivation (Dörnyei & Ryan, 2015), this paper shares data from the empirical study examining Russian L2 learners’ attitudes to the CA. A qualitative analysis of 241 comments collected from 448 participants in five North-American institutions enabled us to distinguish thematic clusters organized along the lines of the contrast between total-acceptance vs. criticism/disappointment. The findings also demonstrate students’ readiness to participate in discussions on L2 methodology. We propose that students’ attitudes to the CA correlate with their ability to cope with novelty and discuss this assumption in connection with “tolerance for ambiguity” as a constitutive feature of the CA (Oprandy, 1999), on the one hand, and cognitive learning style theory—which also makes use of the concept of “tolerance for ambiguity” (Grigorenko et al., 2000)—on the other. Finally, we raise the possibility of the “consultative L2 pedagogy” approach—the term we propose to use to indicate students participation in the process of curriculum design, including decisions related to teaching methodology.

---

Keywords: motivation, dynamic conception of motivation, communicative approach to teaching second and foreign languages, cognitive and learning styles, tolerance for ambiguity, consultative approach

---

### Abstract 2

Dem kommunikativen Ansatz im Fremdsprachenunterricht (KA) wird gemeinhin ein positiver Einfluss auf die Motivation der Lernenden zugeschrieben. Lehrkräfte behaupten jedoch, dass der KA nicht bei allen Lernenden Begeisterung hervorruft. Auf Grundlage des dynamischen Konzepts von Motivation (Dörnyei & Ryan, 2015) werden in diesem Beitrag Daten aus einer empirischen Studie zu den Einstellungen russischer L2-Lerner\*innen zum KA im Unterricht vorgestellt. Die qualitative Analyse von 241 Kommentaren von insgesamt 448 Teilnehmer\*innen aus fünf nordamerikanischen Institutionen ermöglichte es uns, Themenblöcke zu bilden, die sich auf einer Skala zwischen vollständiger Akzeptanz und Kritik/Enttäuschung einreihen lassen. Die Ergebnisse zeigen auch die Bereitschaft der Studierenden, an Diskussionen über L2-Methodik teilzunehmen. Wir nehmen an, dass die Einstellungen der Studierenden zum KA mit ihrer Fähigkeit korrelieren, mit Neuartigem und mit Mehrdeutigkeit umzugehen. Wir diskutieren diese Annahme im Zusammenhang mit der „Ambiguitätstoleranz“ als konstitutivem Merkmal des KA (Oprandy, 1999) sowie in Verbindung mit der kognitiven Lernstiltheorie, die sich ebenfalls des Konzepts der „Ambiguitätstoleranz“ bedient, um das unterschiedliche Verhalten der Studierenden in L2-Klassenräumen zu erklären (Grigorenko et al., 2000). Schließlich stellen wir die Möglichkeit einer „beratenden Pädagogik“ vor. Dieser Begriff bezeichnet die aktive Beteiligung der Studierenden am Prozess der Lehrplangestaltung einschließlich der Entscheidungen im Zusammenhang mit der Lehrmethodik.

---

Keywords: Motivation, dynamisches Konzept von Motivation, kommunikativer Ansatz im Fremdsprachenunterricht, Ambiguitätstoleranz, kognitive Lernstile, beratende Pädagogik.

---



## 1. Introduction

### 1.1 Motivation and Communicative Approaches

Many would agree that the communicative approach to language teaching (CA) is one of the most influential approaches in second language (L2) education (Jacobs & Farrell, 2003). The CA provides a set of principles that support content-, task-, project-, scenario-based and collaborative learning (e.g., Long, 2015; Nunan, 2004), and it is the inspiration for widely used proficiency guidelines, such as the CEFR in Europe, ACTFL in the USA, or TORFL in Russia. The best-known communicative teaching principles are:

- focus on communicative competence (Canale, 1983),
- performance-based instruction and assessment (Bachman & Palmer, 1996),
- comprehensive input (Krashen, 1981) reinforced by oral output, as means of testing understanding/intake (Swain, 2000), and immediate error correction in the form of recasting (Lyster, 2001),
- focus on content and meaning (Long, 2015),
- learner-centeredness (Nunan, 1988, 2004),
- attention to pragmatics and culture (Kasper & Rose, 2003),
- use of authentic material (Peacock, 1997; Gilmore, 2007),
- a nearly monolingual environment (Krashen, 1981),
- collaborative work and community of practice (Lave & Wenger, 1991),
- task and project pedagogy (Fotos & Ellis, 1991; Ellis, 2003),
- some approaches that belong to the communicative paradigm (e.g., task-, content- and project-based) are associated with open-architecture curriculum design and textbooklessness (Campbell, 2021).

It has been recognized that the CA “requires complexity in terms of planning and a tolerance for messiness and ambiguity as teachers analyze students’ needs and design meaningful tasks to meet those needs” (Oprandy, 1999, p. 44; as cited in Jacobs & Farrell, 2003, p. 9).

The traditional belief has been that the CA has a positive impact on students’ motivation (e.g., Nunan, 2004; Balogh, 2012; Long, 2015; Van den Branden, 2016; Lasagabaster, 2019; Muir, 2019). However, L2 instructors face a challenge: the CA does not elicit an equally enthusiastic response from all learners. We sometimes find ourselves surprised by polar-opposite feedback given by the students from the same communicative course. A similar polarity of opinions can be found in the research literature. For instance, contrary to the common belief, Gilmore (2007) demonstrates that authentic materials might not have an impact on motivation.<sup>1</sup> Abundant empirical research has shown that students have a positive attitude toward the use of L1 in the L2 classroom (e.g., Almohaimeed & Almurshed, 2018; Sah, 2018). Gilmore (2007) still sees the relevance of the concerns expressed in the 1990s by Oxford and Shearin (1994, p. 16) that researchers and teachers are largely unaware of learners’ true motivations for learning a language. This

---

<sup>1</sup> See also Kaltseis (2021) in the current *DiSlaw* issue.



is particularly true in relation to L2 teaching methodology: it seems that, to this day, we cannot assume that we have a deep understanding of how teaching strategies are related to motivation.

## 1.2 Dynamic Conceptualization of Motivation

Poststructuralist applied linguistics (Norton & Morgan, 2013), for which the source of language development “resides in the environment rather than in the individual” (Lantolf, 2006, p. 726), understands learner’s motivation to be context-dependent and process-oriented (Dörnyei & Ushioda, 2011, pp. 39–40). Recent studies on motivation are “especially concerned with how motivation emerges from the interaction between individuals and contexts” (Dörnyei & Ryan, 2015, p. 74). This “emergentist approach” understands motivation to be the result of an “organic development process” (Ushioda, 2009, p. 222) linked to multiple factors.

Using the term situated motivation, McGroarty (2010) argues that the learning context, and not only the learner’s individual characteristics, plays a crucial role in the learning process. Nikolov (2001) demonstrates that even students with a positive attitude toward the language were not particularly successful in learning when the classroom practices got in the way. Dörnyei and Csizér (2002) notice that particular learning settings foster more active learners who are also more motivated.

Following McGroarty (2010) and others, we endorse the idea that the choice of methodology and pedagogical tools is crucial in supporting learners’ motivation. Yet we still know very little about learners’ attitudes toward particular teaching practices. This paper aims to share some preliminary data and thoughts from an ongoing empirical study examining learners’ perspectives on the CA. We hope that understanding how our students feel about different aspects of the CA and its application to the Russian language classroom will make it possible to design language courses that are more effective and motivating.

## 2. Methods

### 2.1 Context

The present study is based on the evaluative comments collected by two Russian L2 instructors (the authors) during 2011–2021 at five educational institutions located in the USA and Canada (Appendix A). The comments have been collected from participants in different types of Russian language courses: semester-by-semester language programs, short intensive two- to eight-week Russian programs, and intensive nine-month courses for military linguists, with a variety of different classroom settings (from one or two three-hour classes per week to four-to-six-hour daily classes with optional co-curricular activities). All programs were based on curricula that prioritize the CA but utilize a wide variety of non-communicative teaching methodologies as well (e.g., grammar-translation method). At all institutions except one, instructors participated in curriculum development and selected materials and instructional strategies to meet the proficiency targets set for the classes.

## 2.2 Participants

Data from 448 students were used in the study (see Appendix A for the breakdown by institution). Learners' proficiency levels at the moment they wrote their evaluative comments ranged from A1.1 to B2 (Novice-High to Intermediate/Advanced according to ACTFL proficiency guidelines). All comments were submitted voluntarily and anonymously; specific biographical data were not collected.

## 2.3 Data Collection and Analysis

Data sources for this study included:

1. Open-ended answers from student questionnaires completed in the middle and/or at the end of the program as part of the overall program evaluation at the five institutions;
2. Open-ended answers from the student post-project survey addressing specific teaching methodology: telecollaboration. The telecollaboration project was conducted in two classes (A1.1) in two partnership formats: with native speakers and among Russian language learners (see details in Klimanova & Bondarenko, 2018).

Each institution had its own questionnaire, but all questionnaires comprised an open-ended section where participants were invited to express themselves freely on any aspect of the course or a specific aspect related to methodology (see Appendix A). Once collected, the data were pulled, and the evaluative comments with relevant content on teaching methodology and learner motivation were identified. Of 561 comments collected, we analyzed 241 that were relevant for our research. Applying qualitative research techniques (Hammersley, 2013), the content was identified iteratively, with several overarching themes emerging and multiple comments contributing to each theme.

## 3. Findings

Ten recurring themes identified will be presented in the following paragraphs and illustrated by representative comments.<sup>2</sup> All English comments retain original language; the French comments are quoted in English translation (see Appendix A for the explanation of the encoding system).

### 3.1 Importance of the Teaching Method for Motivation

The students demonstrated a noticeable sensitivity to teaching methodology and acknowledged its importance for motivation: "No matter how easy or capable a student may be at learning languages, the quality of the teaching (especially in the first year) is paramount. The method [of our teacher] works and definitely makes us want to continue learning" (UdeM2013A1.1-n/d:4-3).

---

<sup>2</sup> The whole corpus is available on <https://osf.io/devhy/>

## 3.2 Monolingual vs. Bilingual Environment

There was a clear division between two groups of students. The first group enjoyed having Russian as the sole language of instruction. Some students expressed direct frustration if the teacher did not use L2 Russian exclusively:

“The course would have been excellent if we had gotten 100% exposure to Russian from the very beginning” (MIIS2017A1.1-12:26-7).

“The instructor should use the target language right from the beginning so one can hear the correct use of the language” (DLI2015B1B2-18:11-2).

The second group appreciated when the teacher used English or French and disliked the use of Russian in instruction and supporting materials, such as the metalanguage of the textbook, the course website, and e-mails. Some students felt intimidated even when the L2 was used thoughtfully and included only the patterns that the students already knew or could easily deduce from the context:

“[The instructor] knows English very well and can explain things to us more clearly than most teachers” (DLI2014A2-21:21-8).

“The course is difficult, the teacher speaks with us in Russian while we are only beginners” (UdeM2019A1.1(A)-24:7-1).

“It should take time to explain in French all things related to assessments” (UdeM2019A1.1(A)-24:7-2).

## 3.3 Content/Meaningfulness

The students almost unanimously preferred the instruction that incorporated relevant, meaningful, and often complex content, such as politics, history, or current events. The majority of students enjoyed activities that helped them understand the Russian culture and the Russian people more deeply. The students appreciated the extralinguistic discussions (conducted in their L1) on the Russian language and culture and sought more opportunities to compare cultural perspectives critically:

“I would have liked a little more history/politics incorporated (we mostly discussed food and cinema)” (MIIS2017A1.1-12:26-7).

“I enjoyed material in this course related to general cultural habits of Russian-speaking people” (MIIS2018A1.1-12:13-4).

“It's nice to be able to ask extralinguistic questions. [...] It allows you to learn as much about the language as about the culture” (UdeM2014A1.1-23:7-3).

“The projects were hard but have given me the opportunity to meet and understand Russian culture through the cultural tasks and also through speaking with native speakers about themselves and what their thoughts are on the cultural differences and similarities between my own country and their country of origin. It was very rewarding” (MIIS2019A2-2:7-2).

### 3.4 Authenticity

Regarding authentic materials, some students emphasized the importance of such materials and expressed excitement about using them in class: “I did enjoy reading original texts from Chekhov and BBC news in Russian, even though I had to look up every word” (MIIS2018A1.2-7:5-1). Yet the same students would get easily irritated at a lack of scaffolding: “Some songs just consisted of 90% of vocabulary I didn’t understand. I wished we had a word-by-word translation” (MIIS2018A1.1-12:13-4).

The telecollaboration project provided many opportunities for working with authenticity in terms of the tasks, the language environment (the Russian social network), and the communities of target-language speakers. Some students found the project stressful and emphasized the fact that they were not ready for it: “With my level, I was not ready to communicate orally in Russian” (UdeM2016A1.1(B)Tel-16:83-10). Others focused on how they overcame the difficulties, considered the project as a valuable experience and a great opportunity for practicing and learning in a fluid and non-controlled environment, and found the challenges to be the most enjoyable, useful, and motivating aspects of the project:

“[The most difficult thing for me was] the fear of making mistakes when writing on VK [social network VKontakte] [...and] the stress of not being up to the task (we eventually acquired the proficiency as we went along)” (UdeM2016A1.1(A)Tel-17:80-7).

“It was pretty hard to follow [...] but I enjoyed it!” (UdeM2016A1.1(A)Tel-18:82-2).

“I want to continue learning Russian even more!” (UdeM2016A1.1(B)Tel-16:83-2).

### 3.5 Need for Structure vs. Ambiguity Tolerance

Another crucial divide between the students was related to the structure of the class. Some students expressed concerns that the CA principles required a high level of tolerance for ambiguity. They were less ready to embrace the unknown (e.g., unfamiliar activity formats) and demanded more transparency, predictability, and a logical linear order in presenting new information:

“I couldn’t focus on some of the activities because I wasn’t familiar with the format. For example when we were asked to brainstorm things together” (DLI2011B1B2-18:31-8).

“Sometimes it seems like we jump ahead randomly and I’m not sure whether we are expected to know the information yet or not” (MIIS2019A1.1-10:17-1).

“Very chaotic project” (UdeM2016A1.1(A)Tel-17:80-24).

They preferred to use the textbook, even at the proficiency level where the textbookless instruction is more appropriate (e.g., Intermediate High or even Advanced levels). To feel comfortable, they needed to have clear information about upcoming activities, such as a detailed lesson or a course plan:

“It was helpful to have a textbook to review certain things in order” (MIIS2017A1.1-12:26-7).

“I wish the complete course syllabus with all the assignments had been made available at the beginning” (MIIS2017A1.1-12:26-7).

“The structure of the topics and the exercises gave me a sense of strong progression. I always knew what I’m expected to do” (MIIS2019B1-3:10-7).

They struggled to understand the instructional purpose of the communicative syllabus—for example, the principle of teaching grammar in chunks, in a spiral-like manner, when the material is introduced gradually with increasing complexity and a connection to specific topics. This method implies the gradual structuring of information by students themselves through a regular retrieval from memory and summarizing activities. The students felt frustrated not having tables and charts at the beginning of the course or when exposed to a curriculum with a modular open structure that does not follow the order of the textbook:

“I wish we had more diagrams or charts of the grammar to make it all more concise” (MIIS2019A1.1-10:17-3).

“The concepts were sometimes very scattered” (UdeM2011A1.1(B)-25:13-3).

“Some concepts are explained in several different places and it is complicated to make connections... [I would like to] have a table on the use of the plural” (UdeM2018A1.1(A)-20:7-5).

They did not enjoy combining tasks or open-ended tasks. For example, some were irritated by the fact that the guide for informal interviewers with partners “didn't have clear questions and some of the questions couldn't be answered by my pen pal” (UdeM2016A1.1(A)Tel-17:80-9). Usually, the same students had a clear idea about a certain “order” in which the course should be organized and delivered:

“Grammar should not be taught in bits and pieces but in systematic presentations” (UdeM2013A1.1-n/d:4-1).

“I feel that the cursive should be taught later on when one already knows the print alphabet” (UdeM2011A11(B)-25:13-2).

“I recommend that, in the first two parts of the course, [three quarters of the time] be devoted to grammar and one quarter to communication. The teacher is competent, but the plan is not clear. She summarizes bits and pieces in an unsystematic manner” (UdeM2013A1.2-n/d:3-3).

On the other end of the spectrum, there were the students who appreciated the fluid structure of the communicative course and found the same aspects that their peers criticized as being “chaotic,” to be “clear,” “well-explained” and “well-structured”:

“I love the clarity of the teaching, the explanations” (UdeM2012A2.1-n/d:8-2).

“Structured and very well delivered course!” (UdeM2016A1.1(B)-6:1-1)

“I enjoy the most working in a coffee shop on Fridays. It was a nice break from the classroom” (MIIS2017A1.1-12:26-7).

“Just walking and having a normal conversation during the extra-curricular activities was my favorite” (MIIS2019A2-2:7-2).

### 3.6 Grammar Exercise vs. Task/Project Doing & Speaking

A particular case of the opposition need for structure vs. ambiguity tolerance was the large gap between the students who required narrow-focused exercises to master specific concepts and the students who preferred communication-oriented activities. Many English-speaking students, overwhelmed by the morphosyntactic complexity of Russian, associate learning the language with grammar drills and feel nervous about “not knowing enough grammar.” Interestingly, explicit grammar learning is often in firm opposition to practicing (speaking) the language in the students’ minds. The former is likely viewed as “real language learning and acquisition”:

“We need stronger focus on grammar exercises to understand how ... to organize thoughts. Not just random outbursts of speaking” (MIIS2019B1-3:10-7).

“Overall branch of grammar from the beginning—grammar is so important to forming sentences and would have liked that to be more emphasized from the beginning” (DLI2012A2-16:11-5).

“Integrated the necessary exposure to grammar rules with helping us to use it as a tool. This reduced our initial frustration and total sense of inadequacy when trying to speak” (MIIS2019B1-3:10-7).

These students felt frustrated when exposed to the CA methodology aimed at acquiring structural properties of the language through multiple reproductions of patterns within meaningful conversations:

“I suggest that the teacher spend less time interviewing each person. This time can be used to cover more material” (UdeM2011A1.1(B)-25:13-4).

“There seems to be too much pressure to speak” (DLI2015B1B2-18:11-2).

“Is making a movie a good language-learning activity? Shouldn’t we do more grammar exercises?” (MIIS2019B1-3:10-7)

Meanwhile, other students appreciated the active learning approach that involved the communication-centric methodology and the dynamic engagement of the students with course material, as opposed to the passive learning, “where students sit and listen to a PowerPoint presentation for a few hours” (UdeM2018A1.1(A)-20:7-1):

“Since this is a language course, it is important to have more oral practice. [The instructor] organizes little games in class so that students can practice communicating with each other in Russian. This is a very good idea and makes a nice change from all my other classes...” (UdeM2018A1.1(A)-20:7-1).

### 3.7 Need in Writing Support vs. Oral Practice

While some students praised speaking activities highly, others required written input and practice through written exercises:

“I appreciated that it [the course] was mostly focused on speaking, which will be most valuable in my future career” (DLI2012B1B2-16:10-2).

“I wish that more of the theory was presented in the written form rather than orally, since I am more of a visual than an auditory learner” (UdeM2019A1.1(B)-14:4-2).

“Written classroom exercises would be nice too. I have a hard time understanding when the material is mostly spoken” (UdeM2017A1.1-16:8-4).

### 3.8 Pacing and Material Volume

Some students—especially beginners—were sensitive to the pacing and the material volume in the course. They felt the course was moving too fast for them and there was too much material to learn:

“Everything goes so fast that I feel rushed. I have the impression that the level is too high for Russian 1” (UdeM2012A1.1(B)-n/d:7-1).

“Too much material in too little time” (UdeM2013A1.1-n/d:4-2).

The theme of excessive pacing and volume was regularly correlated with a lack of structure and the need for the explicit grammar instruction and written support:

“I had a hard time absorbing so much material so quickly. I wish that more of the theory was presented in written form rather than orally” (UdeM2019A1.1(B)-14:4-2).

“[The instructor] moves through the material excessively quickly [...] Sometimes it would be better to clearly review the rules of the language being taught (at the end of the class and at the beginning of the next class)” (UdeM2014A1.1-23:7-1).

However, other students were completely happy with exactly the same pacing and the volume:

“What surprised me the most in this course was how quickly I was able to master concepts. The pedagogy [...] is EXCELLENT! The teaching method allows for quick assimilation of the concepts and in a short time I was able to develop a vocabulary and an understanding of the Russian language” (UdeM2019A1.1(A)-24:7-3).

### 3.9 Group Work

Another trend was a clear separation between the solo students who preferred individual, autonomous learning activities and the so-called social butterflies who enjoyed group work. Some arguments against teamwork included a fear of “picking up” peers’ mistakes, anxiety of speaking in groups, or unwillingness to assume the responsibility for group results:

“I wanted to hear a lot more Russian from the instructor right from the beginning. Instead I had to listen too much to fellow students and all their mistakes (during the group work)” (MIIS2017A1.1-12:26-7).

“I was afraid I’ll pick up pronunciation mistakes from my classmates” (MIIS2017A1.2-12:17-4).

“Everyone in my class was super slow. I would manage faster alone” (UPitt2021A2B1-6:13-4).

“I can’t speak in large groups—I just watch everyone else speaking” (UPitt2021A2B1-6:13-4).

Other students appreciated teamwork and collaborative projects:

“It was nice to relax and talk to fellow peers in groups” (MIIS2018A1.1-12:13-4).

“I felt like I learned most in group activities [...] the best learning experience was hands-on group projects” (DLI2011InterHigh-18:31-8).

### 3.10 Readiness to Contribute to Syllabus Design

The students’ comments often went beyond simple appreciation or criticism. Especially if they were asked, the students provided argumentation and demonstrated not only the ability and willingness to offer methodological advice but also awareness of the language-learning process overall and the metalanguage we used to describe it. For instance, one participant in the collaboration project argued that it is “much easier to learn and interiorize vocabulary and grammar rules via a true discussion with a Russian native speaker” (UdeM2016A1.1(B)Tel-16:83-30). Another suggested introducing “a fun task” where students learn new grammar/a new expression from a partner and then teach it to the other students in class. According to this student, “this exercise could increase motivation” since it encourages students to “learn something new and not just stick with what they already know” (UdeM2016A1.1(B)Tel-16:83-46). A participant in an intensive program found it exciting that students “could contribute to the syllabus by picking what topic we wanted to explore next. I never had such an experience before. They [instructors] should do it more for other subjects too!” (MIIS2019A2-2:7-2).

## 4. Discussion and Implications

From the findings presented here, we can conclude the following: First, the methodology used in the Russian L2 classroom plays an important role in building students’ motivation. It constitutes a crucial factor in the dynamic interaction between the learner and the environment, including the teacher “as a person” (Lantolf & Pavlenko, 2001) and teacher’s methodological choices. Second, with identical parameters of study (same classroom settings, teacher, methodology, and proficiency level), students tend to form two contrasting groups in terms of their attitudes to the CA: what is highly praised by some students is harshly criticized by others. Third, the findings suggest that students’ openness to the CA can be related to their attitude to novelty and tolerance of ambiguity, which confirms the statement quoted above about “tolerance for messiness and ambiguity” as a constitutive feature of the CA (Oprandy, 1999, p. 44). Fourth, the Russian beginner learners, more often than the advanced learners, demonstrate a negative perception of using the CA in the classroom, especially the pace, the volume of the material, the lack of explicit structure, and the written support. Finally, students have a reasonably clear intuitive understanding of how languages should be learned and what drives their (students’) motivation. Surprisingly, they never commented on their right to have a ‘voice and choice’ in the



curriculum design process. However, once asked, they appreciated this opportunity and demonstrated a willingness to contribute.

#### 4.1 A Return to Learning Styles in the Discussion of Motivation in the L2 Classroom?

The significant divide we discovered in students' attitudes toward the CA matches the concept of *cognitive and learning styles* (CLSs). Ehrman and Oxford (1990, p. 211) defined CLSs as "preferred or habitual patterns of mental functioning and dealing with new information." CLSs are considered as one of the major factors in forming L2 learners' individual differences (IDs), along with motivation, language aptitude, learning strategies, and self-regulation, among others (Skehan, 1989). In research on CLSs (e.g., CANAL-F theory), the ability to cope with novelty and ambiguity has been seen as a mandatory cognitive condition for successful L2 acquisition (Grigorenko et al., 2000, p. 392).

Dörnyei (2009) rejected the 'IDs myth', and thereby the relationship between L2 learners' motivation and their cognitive habits, as irrelevant for the dynamic motivation theory. From the perspective of the poststructuralist conception of motivation, the major issues with CLSs are the following: 1) the controversial nature of this concept that refers to both the biological constitution and socially determined habits, 2) the fact that the vast majority of CLS research and diagnostic methods utilize the typologies based on psychological data rather than on empirical observation from L2 classrooms (Dörnyei, 2009, Chapter 5), and finally 3) the approach of attributing causality to one variable without taking into consideration the timing and the context (Ellis & Larsen-Freeman, 2006, p. 563). We also should not dismiss the disillusionment with the concept of CLSs in the field of education due to misleading reductionist conclusions from the CLS theory that the optimal instruction should be tailored to students' learning styles (Yates, 2000; Pashler et al., 2008), often understood only from a sensory perspective (visual vs. auditory learners). Thus, during the last years, the mainstream discussion on motivation in the L2 classroom has been developing without its significant connection to IDs studies.

However, our research suggests that IDs contribute to the L2 students' attitude toward teaching methodology as an environmental factor of motivation and, consequently, motivation itself. As the language aptitude parameters have not been measured within our research, the collected data do not allow us to determine to what extent language aptitude (and specifically individual tolerance for ambiguity) supported students' comments. We encourage further research to explore the connection between students' attitude toward the CA and their language aptitude (including the ability to cope with novelty and tolerance for ambiguity).

Our findings also suggest that the proficiency level may play an important part in students' motivation in the communicative classroom. It has been noted in the literature that many early beginners demonstrate a general trend toward not being able to simultaneously attend to form and meaning while processing input within the meaning-based instructional paradigm (Van Patten, 1996; Ellis, 2009). The challenge becomes more severe when learning a language with rich morphology and typologically different from the students' mother tongue. These cognitive dif-

difficulties can be also understood in terms of the low ability to cope with novelty and low tolerance for ambiguity. As this type of low tolerance for ambiguity relates to the proficiency level and specific L2s rather than individual cognitive styles or language aptitude, we should naturally expect beginner learners of Russian to resist the CA more in comparison to their more advanced peers. A variety of solutions mostly based on cognitive approaches to L2 instruction has been proposed in response to the issue of integrating the CA in the Russian language instruction at the low beginners level<sup>3</sup>. In the next Section (4.2), we will discuss a complementary solution based on our research findings.

Our findings also suggest the possibility of revising the concept of CLSs in the light of the “emergentist” approach to motivation. From this perspective, the cognitive style of the L2 learner could be seen as a cluster of cognitive habits and preferences that result from the dynamic interaction between individual language aptitudes and beliefs and the environment, including the teaching method. It follows that learners’ initial motivation and attitude toward the CA could be changed through successful exposure to the approach that takes into account (but is not tailored to) the learners’ preferences. The revised concept of CLSs could be useful for explaining not only why some students are open to and more motivated for certain types of activities, but also how we could change their motivation through adjusting the method and reinforcing the cognitive abilities (e.g., tolerance for ambiguity) required for successful L2 learning.

The dynamic conception of motivation could be reinforced by considering students’ and teachers’ cognitive styles, which often determine the attitude toward the teaching methodology and consequently the motivation for L2 learning. From the same perspective, we could also review the role of the metacognitive discussion in the L2 classroom (Anderson, 2002), the way the L2 teachers implement a given method, and the role of teachers’ own CLSs in their methodological decisions (Oxford & Ehrman, 1991).

---

<sup>3</sup> Some researchers suggest an intensive pre-training focused on grammar before exposing students to communicative activities (Corin, 1997). Others try to find a way to adapt the CA to early beginners’ needs. For example, Krasner (2018, 2020) suggests an approach based on a gradual release of teacher’s control and involving a transition from a linear, more traditional scope to the textbookless CA through adapting task-based activities from traditional textbooks to the Internet environment. Corin (2020, 2021) develops the ‘vertical spiraling’ model providing a theoretical foundation for implementation of the CA at the low beginner level: the approach is based on the statement that all language task types—*naming, description, narration, argumentation*—independently of their cognitive complexity can be successfully performed at any level of language proficiency yet at different language complexity levels. Kogan and Bondarenko (in press) introduce a set of principles to adopt the task-based approach to the Russian language instruction at the low beginner level. Klimanova and Bondarenko (2018) and Bondarenko and Klimanova (in press) elaborate on the conceptual framework (including the concept of digital literacy) for text-based telecollaboration via social media for the beginning L2 classroom.

## 4.2 L2 Learners as Experts in L2 Learning: Toward a “Consultative L2 Pedagogy”

There is an emerging trend in L2 acquisition research that urges to separate L2 learners’ cognitive abilities and naturally restricted linguistic skills in the acquired L2 (e.g., Martel, 2016; Corin, 2020, 2021). The same should apply to learners’ metacognitive skills: adult L2 learners are most likely to have experience or even expertise in L2 learning even though they may lack the skills in the language they learn. In other words, even a beginner adult student can be an experienced language learner and take responsibility for his/her learning process. Our findings have shown students’ metacognitive awareness and readiness to participate actively in the decision-making process with regard to the L2 classroom methodology. This awareness and readiness are mainly built on students’ metacognitive knowledge and the previous successful experience of L2 learning. In the context of fast-spreading multilingualism, many Russian language learners already have advanced proficiency in more than one foreign (or second) language that qualifies them as language-learning experts.

This opens the door to a more consultative approach, which meets the principles of participatory and transformative L2 pedagogy (Leaver et al., 2021). We propose to use the term “consultative L2 pedagogy approach” to indicate students’ active participation in the process of curriculum design, including the decisions related to teaching methodology. The concept of consultative L2 pedagogy pushes learner-centeredness further toward egalitarian teacher-student relationships within emerging transformative pedagogy, where “learners of all levels [...] participate in the design, development, and execution of the curriculum” (Leaver & Campbell, 2020, p. 56). In this regard, learners’ attitudes toward a particular methodology matter as much as teachers’ ones. The participation in curriculum design might have a positive impact on students’ motivation at all levels of language proficiency. First, it allows students to express their doubts, preoccupations and difficulties resulting from their specific cognitive styles and previous L2 learning experience. Second, it creates room for negotiating teaching methodology (from both the teacher’s and students’ sides). Finally, it provides the teacher with the opportunity to explain their methodological decisions, the purpose of such decisions, and their scientific grounds. Student surveys, a popular tool in L2 education for assessing students’ needs, CLS diagnostics (Leaver & Campbell, 2020), and the exploration of students’ attitudes and motivation (Dörnyei & Csizér, 2012, p. 75) could be eventually employed as instruments in consultative L2 pedagogy.

## 5. References

- Almohaimeed, M.S., & Almurshed, M. (2018). Foreign language learners’ attitudes and perceptions of L1 use in L2 classroom. *Arab World English Journal*, 9(4), 433–446.
- Anderson, N.J. (2002). The role of metacognition in second/foreign language teaching and learning. ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.
- Bachman, L. E., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford University Press.
- Balogh, S. (2012). *Gain without pain: Increasing learner motivation through comprehensible input*. Monograph on foreign language education, 47–51.
- Bondarenko, M., & Klimanova, L. (in press). A Pathway to Digital L2 Literacies for Text-based Telecollaboration at Beginners’ Level. In E. Nemtchinova (Ed.), *Enhancing Beginner-Level Foreign Language Education for Adult Learners: Language Instruction, Intercultural Competence, Technology, and Assessment*. Routledge.

- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J.C. Richard & R.W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (pp. 2–14). Longman.
- Campbell, C. (2021). Open architecture curricular design. A fundamental principle of transformative language learning and teaching. In B.L. Leaver, D. Davidson & C. Campbell (Eds.), *Transformative Language Learning and Teaching* (pp. 43–50). Cambridge University Press.
- Corin, A. (1997). A course to convert Czech proficiency to proficiency in Serbian and Croatian. In S. Stryker, & B.L. Leaver (Eds.). *Content-based instruction in foreign language education: Models and methods* (pp.78–104). Georgetown University Press.
- Corin, A. (2020, February 7). The Challenge of the Inverted Pyramid. Open Architecture and Learning Efficiency in Achieving Superior and Distinguished Levels of Proficiency. A Presentation for 2020 AATSEEL Conference. San Diego, CA, USA.
- Corin, A. (2021). Foreign language learning efficiency: Transformative learning in an outcomes-based environment, In B.L. Leaver, D. Davidson & C. Campbell (Eds.), *Transformative language learning and teaching* (pp. 5–60). Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (2002). Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide study. *Applied Linguistics*, 23, 421–462.
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (2012). How to design and analyze surveys in second language acquisition research. In A. Mackey & S.M. Gass (Eds.), *Research methods in second language acquisition*. (2nd ed., pp. 74–94). Blackwell.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). Routledge.
- Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. Taylor & Francis.
- Ehrman, M., & Oxford, R. (1990). Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting. *The Modern Language Journal*, 74, 311–127.
- Ellis, N., & Larsen-Freeman, D. (2006). Language emergence: Implications for applied linguistics. *Applied Linguistics*, 27, 558–589.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford university press.
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International journal of applied linguistics*, 19(3), 221–246.
- Fotos, S., & Ellis, R. (1991). Communicating about grammar: A task-based approach. *TESOL quarterly*, 25(4), 605–628.
- Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language teaching*, 40, 97–118.
- Grigorenko, E.L., Sternberg, R.J., & Ehrman, M. E. (2000). A theory-based approach to the measurement of foreign language learning ability: The canal-f theory and test. *The Modern Language Journal*, 84(3), 390–405.
- Hammersley, M. (2013). *What is qualitative research?* Bloomsbury.
- Jacobs, G.M., & Farrell, T.S.C. (2003). Understanding and implementing the CLT (Communicative Language Teaching) Paradigm. *RELC Journal*, 34(1), 5–30. <https://tinyurl.com/bs4zmhrs>
- Kasper, G., & Rose, K.R. (2003). *Pragmatic development in a second language*. Wiley-Blackwell.
- Klimanova, L., & Bondarenko, M. (2018). Problematizing the notion of the beginning L2 writer: The case of text-based telecollaboration. In J. Demperio, M. Deraïche, R. Dewart & B. Zuercher (Eds.), *L'enseignement-apprentissage de l'écrit / Current trends in the teaching and learning of written proficiency* (pp. 64–89). UQAM Press.
- Kogan, V., & Bondarenko, M. (in press). Russian and Russia through tasks for beginners: Applying task-based language teaching at the low proficiency level. In S. Nuss & W. Martelle (Eds.), *Russian through Task: Task-Based/Task Supported Instruction of RFL*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon.
- Krasner, I. (2018). Open architecture approach to teaching Russian as a foreign language. *ACTR Letter. Newsletter of American Council of Teachers of Russian*, 45(2), 1–5.
- Krasner, I. (2020, February 7). Open architecture curriculum for students at novice - advanced levels. A presentation for 2020 AATSEEL conference. San Diego, CA, USA.
- Lantolf, J.P. (2006). Re(de)fining language proficiency in light of the concept “languaculture.” In H. Byrnes. (Ed.), *Advanced language learning. The contributions of Halliday and Vygotsky* (pp. 72–91). Continuum.
- Lantolf, J., & Pavlenko, A. (2001). (S)econd (L)anguage (A)ctivity theory: Understanding second language learners as people. In M. Breen (ed.), *Learner contributions to language learning: New directions in research* (pp. 141–158). Longman.

- Lasagabaster, D. (2019). Motivation in Content and Language Integrated Learning (CLIL). In M. Lamb, K. Csizér, A. Henry & S. Ryan (Eds.), *The Palgrave handbook of motivation for language learning*. (pp. 347–366). Palgrave.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Leaver, B. L., & Campbell, C. (2020). The shifting paradigm in Russian language programs from communicative language teaching to transformative language learning and teaching. In E. Dengub, I. Dubinina & J. Merrill (Eds.), *The art of teaching Russian* (pp. 147–163). Georgetown University Press.
- Leaver, B.L., Davidson, D., & Campbell, C. (Eds.) (2021). *Transformative language learning and teaching*. Cambridge University Press.
- Long, M. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. John Wiley & Sons.
- Lyster, R. (2001). Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. *Language Learning*, 51(1), 265–301.
- Martel, J. (2016). Tapping the National Standards for thought-provoking CBI in K–16 foreign language programs. In L. Cammarata (Ed.), *Content-based foreign language teaching* (pp. 115–136). Routledge.
- McGroarty, M. E. (2010). Language and Ideologies. In N.H. Hornberger & S.L. McKay (Eds.), *Sociolinguistics and language education* (pp. 3–39). Multilingual Matters.
- Muir, C. (2019). Motivation and project. In M. Lamb, K. Csizér, A. Henry & S. Ryan (Eds.), *The Palgrave handbook of motivation for language learning* (pp. 327–346). Palgrave.
- Nikolov, M. (2001). A study of unsuccessful language learners. *Motivation and second language acquisition*, 23, 149–169.
- Norton, B., & Morgan, B. (2013). Poststructuralism. In C.A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 1–6). Wiley-Blackwell.
- Nunan, D. (1988). *The learner-centred curriculum: A study in second language teaching*. Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Ernst Klett Sprachen.
- Oprandy, R. (1999). Jane Jacobs: Eyes on the city. In D.J. Mendelsohn (Ed.), *Expanding our vision* (pp. 41–59). Oxford University Press.
- Oxford, R., & Ehrman, M. (1991). Style wars: Teacher-student style conflicts in the language classroom. In S.S. Manan (Ed.), *Challenges in the 1990s for college foreign language programs*. Heinle & Heinle Publishers.
- Oxford, R., & Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 78(1), 12–28.
- Pashler, P., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2008). Learning styles: Concepts and evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 9, 105–119.
- Peacock, M. (1997). The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. *ELT Journal*, 51(2), 144–156.
- Sah, P. (2018). Using first language (L1) as a resource in EFL classrooms: Nepalese university teachers' and students' perspectives. *Journal of NELTA*, 22(1–2), 26–38.
- Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Second-Language Learning*. Edward Arnold.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J.P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 97–114). Oxford University Press.
- Van den Branden, K. (2016). Task-based language teaching. In G. Hall (Ed.), *The Routledge handbook of English language teaching* (pp. 238–251). Routledge.
- Van Patten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Ablex.
- Yates, G. (2000). Applying learning style research in the classroom: Some cautions and the way ahead. In R.J. Riding & S.G. Rayner (Eds.), *Interpersonal perspectives on individual differences* (Vol. 1, pp. 347–364). Ablex.
- Ushioda, E. (2009). A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 215–228). Multilingual Matters.

6. Appendix

| # | Institution Country                   | Type of course, schedule, methodology  | Type of survey                                  | Proficiency level: CERF, ACRF, DLPT (Defense Language Proficiency Test) | Institution Year Level (Group: A,B) Project - Number of students participated in the survey: Number of comments in total - Number of comments related to the research topic  | Open question(s)   |
|---|---------------------------------------|--|---|---|--|--|
| 1 | University of Montreal, Canada (UdeM) | <p>Traditional semester-by-semester language program; one or two 3-hour classes per week</p> <p>Basic principles of the communicative approach, elements of flipped classroom and the neurolinguistic approach</p> | Standard questionnaire at the end of the course | <p>A1.1</p> <p>A1.2</p>   | <p>UdeM2019A1.1(A)-24:7-3<br/>                     UdeM2019A1.1(B)-14:4-2<br/>                     UdeM2018A1.1(A)-20:7-6<br/>                     UdeM2018A1.1(B)-14:4-1<br/>                     UdeM2017A1.1-16:8-4<br/>                     UdeM2016A1.1(A)-5:2-1<br/>                     UdeM2016A1.1(B)-6:1-1<br/>                     UdeM2014A1.1-23:7-3<br/>                     UdeM2013A1.1-n/d:4-3<br/>                     UdeM2013A1.1(B)-n/d:8-3<br/>                     UdeM2012A1.1-n/d:7-5<br/>                     UdeM2011A1.1(B)-25:13-5</p> <p>UdeM2019A1.2-21:7-2<br/>                     UdeM 2018A1.2-5:2-1<br/>                     UdeM2014A1.2-12:2-2<br/>                     UdeM2013A1.2-n/d:3-3<br/>                     UdeM2013A1.2-16:5-4<br/>                     UdeM 2011A1.2-15:10-5</p> | <p>Commentaire des étudiants: auriez-vous des suggestions qui permettraient d'améliorer ce cours [Students' comments: Do you have any suggestions for improving this course?].</p> |

|   |   |  |   |                                     |  |  |
|---|---|--|---|-------------------------------------|--|--|
| 2 | Middlebury Institute of International Studies, USA (MIIS) | Intensive 8-week program; daily 5-hour daily classes with optional tutoring and co-curricular activities<br><br>Content-based instruction  | Standard questionnaire in the middle and at the end of the course | A1.1 (Novice-Mid)                   | MIIS2019A1.1-10:17-4<br>MIIS2018A1.1-7:13-4<br>MIIS2017A1.1-12:26-7  | If there's anything else you'd like to share about your choice [of a numerical score], please add it here. Please provide some comments that help explain your rating.   |
|   |   |  |   | A1.2 (Novice-High)                  | MIIS2018A1.2-7:5-1<br>MIIS2017A1.2-12:17-4   |  |
|   |   |  |   | A2 (Inter-Low)                      | MIIS2019A2-2:7-2   |  |
|   |   |  |   | A2 (Inter-Mid)                      | MIIS2019A2-4:2-2   |  |
|   |   |  |   | B1 (Inter-High)                     | MIIS2019B1-3:10-7  |  |
| 3 | Defense Language Institute, USA (DLI)                     | Intensive 9-month program; daily 7-hour classes with optional tutoring and co-curricular activities<br>Content-based, task-based instruction with the level of audio-lingual and grammar-translation methodology |   | A2 (1; Inter-Low / Inter-Mid)       | DLI2015A2-18::11-6<br>DLI2014A2-2121-8<br>DLI2013A2-11:7-1<br>DLI2012A2-16:11-5<br>DLI2011A2-18:9-3            | Do you have any comments on the teaching skill of this teacher?<br>Do you have any comments about how this teacher interacted with students?<br>Do you have any comments about the communications skills of this teacher?<br>How did this teacher help you learn?<br>Do you have any additional comments about this teacher? |
|   |   |  |   | B1 / B2 (1+/2; Inter-High/ Adv-Low) | DLI2015B1B2-18:11-2<br>DLI2014B1B2-21:17-4<br>DLI2013B1B2-11:5-0<br>DLI2012B1B2-16:10-2<br>DLI2011B1B2-18:31-8 |  |
| 4 | Concordia College Language                                | Intensive 2-week Russian program; daily 4-hour classes with  |   | B1 / B2 (1+/2; Inter-High/ Adv-Low) | Con2019B1B2-15:6-2<br>Con2018B1B2-21:8-1   | Please comment on the overall course and experience and setting for this iso-immersion training.   |

|   |                                       |  |  |  |                      |   |
|---|---------------------------------------|--|--|--|----------------------|---|
|   | Teaching Center, USA (Conc)           | mandatory 6-hour co-curricular activities  |  | B2 / C1 (2+/3; Adv-Mid / Adv-High / Superior)  | Con2018B2C1-20:20-9  | <p>Please comment to help instructors fine-tune their instructional approach for iso-immersion trainings like this.</p> <p>Please comment on the above assessment tools and to what extent the self-assessment and tracking pieces helped motivate you and guide your engagement and learning. Are there other assessment tools that you think would be more appropriate and applicable to this iso-immersion training?</p> <p>Please comment on activities in which you participated. Which were your favorites, and why? Least favorite, and why? What could be done to improve them or the activities offered? What other activities would have been more appropriate and helpful? What did your engagement in these activities teach you that you otherwise might not have learned?</p> |
| 5 | University of Pittsburgh, USA (UPitt) | Intensive 8-week Russian programs; daily 4-hour online classes with optional tutoring and co-curricular activities |  | A2/B1 (1/1+; Inter Low /Inter Mid /Inter High) | UPitt2021A2B1-6:13-4 | <p>One thing I don't like about the course.</p> <p>One thing I enjoy about the course.</p> <p>My recommendations to future GO Narva students.</p>   |



Wendy Whitehead Martelle, University of Alaska Fairbanks, USA

## Connection and Tension in First-Year Online Russian

### A Glimpse into Learners' Experiences

#### Abstract 1

This article explores the relationship between students' motivation and the online language learning environment of a first-year elementary Russian class. This small-scale exploratory, qualitative study was conducted in an online synchronous setting. Its primary goal is to address the following questions: 1. What are some of the affordances and challenges of learning beginning Russian online? 2. How are students motivated during and as a result of the online language learning process? The participants in this study are students who attended beginning L2 Russian classes over the course of an academic year. Data points for this study include the students' language-learning journals and artifacts as well as conversations about their language learning experiences. Students shared their motivations and future goals for studying Russian, and their overall experiences of learning Russian in a synchronous online setting. Students stated which activities they found most effective and motivating for their learning and reported conflicting feelings about learning Russian in an online setting: while the online setting is perceived as being more "convenient," there are more distractions and fewer opportunities for social interaction.

---

Keywords: elementary Russian, online language learning, motivation, tensions, learners' perspectives

---

#### Abstract 2

Эта статья исследует соотношение между мотивацией учащихся и онлайн-средой на примере студентов первого курса, изучавших русский язык как иностранный. Данное небольшое исследование было проведено в синхронной онлайн-среде. Главная цель исследования заключается в решении следующих вопросов: 1. Какие возможности и проблемы онлайн-обучения русскому языку существуют на начальном уровне? 2. Как развивается мотивация студентов в ходе и в результате обучения русскому онлайн? Участниками исследования являются студенты, посещавшие занятия по русскому языку в течение одного учебного года. Данные этого исследования включают в себя дневник изучения языка и образцы работ студентов, а также их рассуждения о полученном опыте. Студенты поделились своим опытом изучения русского языка в синхронной онлайн-среде. Участники указали, какие задания они считают наиболее эффективными и мотивирующими, а также рассказали о противоречивых чувствах в связи с изучением русского языка онлайн: несмотря на то что онлайн-обучение является более «удобным», в нем существует больше отвлекающих факторов и меньше возможностей для социального взаимодействия.

---

Keywords: начальный уровень русского языка, онлайн-среда изучения языка, мотивация, напряженность, перспективы учащихся

---



## 1. Introduction

Motivation has received a considerable amount of attention in the field of language learning and teaching (Gardner & Lambert, 1972; Deci & Ryan, 1985; Tremblay & Gardner, 1995; Lasagabaster et al., 2014; Dörnyei & Ushioda, 2021), but few studies have examined the relationship between learner motivation and online language learning environments. The primary goals of the present study are to explore how students experienced learning first-year Russian in an online setting and to learn what activities were motivating for them during the language learning process. In order to address these questions, this article first outlines relevant studies on second language (L2) motivation (Section 2) and online learning, then presents the methodology (Section 3) and the results of a small-scale qualitative study (Section 4). The article concludes with implications for future iterations of online classes and for future research (Section 5).

## 2. Background

Simply put, motivation may be defined as a willingness to achieve something or the reason behind someone behaving in a particular way. Dörnyei and Ushioda (2021) identify motivation as “direction and magnitude for human behaviour,” which is responsible for “*why* people decide to do something; *how long* they are willing to sustain the activity; *how hard* they are going to pursue it” (Dörnyei & Ushioda, 2021, p. 4; italics in original).

Research into L2 motivation has undergone several historical “stages” in the evolution of our understanding of how it is defined and how it manifests during language learning (Dörnyei & Ryan, 2015):

- the social psychological period, stemming from work done by Robert Gardner and colleagues (Gardner & Lambert, 1959, 1972; Gardner, 1985);
- the cognitive-situated period, influenced by research in educational psychology, and represented in works by Deci and Ryan (1985), Crookes and Schmidt (1991), and Noels (2001);
- the process-oriented period, which relates to how motivation surfaces through interactions between learners and contexts (Dörnyei, 2000; Ushioda, 2009; Ryan & Dörnyei, 2013; Dörnyei et al., 2015).

Many earlier studies on motivation and individual differences as a whole have “focused primarily on describing, measuring, and classifying language learner motivation (integrative, instrumental, intrinsic, extrinsic), and examining its relationship with achievement or behavioral outcomes” (Ushioda, 2008, pp. 29-30). In the earlier two historical stages mentioned previously, quantitative research was predominant. However, recent explorations into the dynamic nature of motivation allow for more qualitative approaches (Dörnyei & Ushioda, 2021, p. 56).

While many studies explore L2 motivation, relatively few studies specifically address the interplay between motivation and online language learning. However, with the recent global pandemic, this is an area that may receive further attention. Some recent studies suggest that the nature of the online learning context (synchronous, asynchronous, hybrid) and the instructor may play a role. For instance, in a mixed-methods study, Ushida (2006) found that although

students initially had high levels of anxiety towards online language learning, the teacher was instrumental in establishing a class environment that positively affected students' attitudes and motivation levels. In another mixed-method study that examined student and instructor satisfaction with online language learning, Murday et al. (2008, p. 137) found that a hybrid format was rated more positively among the students and had more "advantages over purely online (i.e., distance) courses in terms of interaction between students and instructors." In a more recent qualitative case study that specifically addressed learners' attitudes and motivations towards learning a language online (Meşe & Sevilen, 2021), the authors found that students had negative perceptions towards the online language learning process because of a lack of social interaction between classmates and teachers, and the difficulty to maintain self-discipline throughout the course.

To add to the body of literature on motivation and online language learning, the present study aims (as proposed in Dörnyei, 2009) to explore the dynamic relationship between the language learner and the learning environment through the analysis of qualitative data related to what (de)motivates learners within a synchronous, online language learning context. The approach in the present study is aligned with Ushioda's (2009) person-in-context relational view of motivation, in which she argues for the following:

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

The present study, therefore, aims to place the students' voices in the forefront by addressing the following questions:

- (1) From the students' perspectives, what are some of the affordances and challenges of learning beginning Russian online?
- (2) How are students motivated during and as a result of the online language learning process?

### 3. Methodology

As this is a qualitative study, its aim is not to make generalizable claims. Rather, the goal of this study is to gain deeper insight into a particular teaching context (first-year online Russian courses in the United States) through the analysis of descriptive data. This section outlines the context of the study, the participants, data points, and the method of analysis.

### 3.1 Setting and Participants

The context for this study is a first-year elementary Russian class of nine students, which was taught in a synchronous online format. The group met for a total of three hours a week and did one to two hours of asynchronous preparatory work, such as reading a text or watching videos, by the beginning of each week. Additionally, several class periods throughout the semester were dedicated to small group or one-on-one meetings with the instructor. The primary technological tools used throughout the course were Zoom and Google Slides, and students submitted their assignments through Google Docs.

Out of the nine total students in the course, four volunteered to participate in this study (Zhenya, Liza, Faith, and Mr. Washington – pseudonyms all chosen by the students), who attended the classes over the course of the academic year. Their ages ranged from 15 to 29 years, and their chosen fields of study were varied (social work, information technology, homeland security, and undecided). All of them speak English as their first language, and three of the four had some prior language learning experience, such as one or two years of Spanish or German in high school. After one year of studying Russian, three out of the four students self-evaluated their language abilities in a written language learning questionnaire as being able to hold basic conversations and read and write simple texts in Russian.

### 3.2 Data Collection and Analysis

The data were collected over the course of the spring 2021 academic semester and are outlined in Table 1 below.

| Data collection   |   |
|---|---|
| Data Type   | Description   |
| Students' language learning journal                     | Students' language learning journal   |
| Student artifacts                                       | Student projects <ol style="list-style-type: none"> <li>Digital presentations on different themes ("My House / My Dream House", "My Hometown", chosen current events topic, etc.). Written and/or oral presentations.</li> <li>Tasks that involve "helping" Cheburashka, a beloved Russian cartoon character (creating a back-to-school shopping list, helping him buy appropriate gifts for different situations, etc.). Reading and writing tasks.</li> </ol> |
| Language learning questionnaire based on Dörnyei (2010) | A Likert-scale questionnaire given to students after the school year had ended, asking them to rate a variety of statements related to why they study Russian, their attitudes towards Russian, how they imagine themselves using Russian in the future, a self-evaluation of their abilities in Russian.   |

|                       |  |
|-----------------------|--|
| Debriefing interviews | 25 to 40 minute conversations after the school year had ended, prompting participants to reflect on their overall learning experience. |
|-----------------------|--|

Table 1: Data collection

After the end of the academic school year, I used the language learning questionnaire as a starting point for our final debriefing conversations, during which I asked the students to reflect on the following questions:

- Why Russian? Why did you choose to study Russian over any other language?
- What kept you coming to class during a very difficult and unusual year?
- How did you find the experience of learning Russian online? What were some of the activities that were effective for your learning? What would you change about your learning experience from this year? What kinds of activities did you do/are you doing outside of class?
- How would you evaluate your language learning progress this year? What helped you to manage your language learning?
- What are your future plans for learning Russian? What kinds of goals do you have?
- What kind of advice would you give to a language learner who is in the same language learning situation as you?

Several of these questions were similar to the weekly journal prompts because as their teacher I wanted to gain a sense of whether/how their attitudes and beliefs shifted over time. Additionally, because these debriefing sessions occurred one-two months after the academic year ended, I wanted to learn what aspects of their learning experience were most memorable.

The data analysis followed the principles of constructivist grounded theory (Charmaz, 2014), which is a systematic and flexible approach to collecting and analyzing qualitative data. This analytic framework seeks to gain new theoretical insights grounded in participants' voices and actions. My initial coding of the learning journals, artifacts, and interviews generated a list of codes, which were then categorized into themes related to the research questions. During the analysis, the coding progressed from staying close to the students' words, to connecting the emerging categories to theoretical understandings. In the case of this study, the goal was to gain deeper insight into the connections between motivation and the online learning environment.

#### 4. Results

In this section, the results are presented in two parts: first, I will introduce some of the results from the initial coding, specifically, the students' reflections on their language learning experiences. In the second part, I will share two of the dominant categories that emerged and that are related to motivation and online language learning: the themes of "connecting" and "feeling tension."

## 4.1 Language Learning Reflections

The students shared a variety of reflections on why they chose to study Russian, their future plans and goals related to Russian, how they experienced language learning in an online setting, and activities they found useful inside and outside the classroom.

### 4.1.1 Why Russian?

There were various reasons why the students chose to study Russian, and each of the participants identified more than one reason why Russian was appealing to them. For instance, Zhenya sees Russian as potentially useful for future career and travel opportunities while also saying, “it is a very cool sounding language.” Besides having a family friend from Russia, Liza finds Russian to be a “very interesting” language grammatically, and also shared she wanted to take Russian because one of her friends was studying Russian: “I wanted to be taking a language that someone else I knew was taking so I can converse with them, and no one else would know what I was saying.” Faith would like to visit Russia someday and has several close family members who speak Russian: “My mom did want me to [learn Russian], but she wasn’t forcing me ... Because our grandparents speak Russian, she thought it would be easier for us to converse.” Faith, who also recently married a Russian speaker, hopes to teach Russian to her future children. Mr. Washington was interested in learning Russian because “it’s fun” and so “different culturally,” and although he does not see Russian as being particularly beneficial in his current job, he states: “It could direct me, it could give me new opportunities to steer my career in a certain way – any skill you learn is going to add value to any career.”

### 4.1.2 The Online Learning Experience

The students were very open in sharing how they experienced learning Russian online. Throughout the academic year (2020/2021), despite the uncertainty and difficulties brought about by the pandemic, attendance in my first-year Russian class was exceptional. I was curious as to why. Liza and Mr. Washington cited their commitment that once they sign up for a class, they will do their best to show up. As Mr. Washington further reflected, he also shared, “I was enjoying it, I guess it was probably my favorite part of the day, especially after working, it [Russian class] was nice, calm, and relaxed and it’s a very different environment [from work].” For Zhenya, showing up to class meant improving his proficiency: “I want to learn Russian. I want to get good at it, I don’t want to speak a language and not be good at [it].” As for Faith, attending class brought a sense of stability because “with everything being so chaotic, you need something stable, school provided that stability, you can always kind of depend on it.”

Relating to online learning in general, three of the students shared the convenience factor as an affordance of learning a language online. Particularly for Mr. Washington, who has a full-time job, the convenience in scheduling is a big strength of online learning: “One of the best things about it was scheduling and convenience, I probably would have missed more classes [if they were face to face]”. Liza, who is a high school student, stated that “even if scheduling was bad”, she could still attend class because she “would pretty much always have a device”. Faith, who had never taken an online language class before, also highlighted the convenience of online

learning: “So it was a new experience, I thought it was very fun. All I needed was a stable Internet connection, and you know, I was there and we were learning.”

Despite some of the conveniences, two students in particular mentioned some challenges that they faced in an online learning environment. Although Zhenya appreciated the classes because of what he learned, he shared: “I would rather it be in person. I'm not sure how it would be better, but... It could be because I lose focus so I'm staring at one point for so long, like staring at a screen for a couple hours I lose focus at some point.” Mr. Washington also preferred face-to-face learning compared to online learning: “I would like being in person, I would say it probably would have been better for learning. I feel like the human mind, especially for something like this, triggers something when there's a person talking to you in your face. Like a little bit of panic and it's like all systems go, you gotta focus.” In both Zhenya's and Mr. Washington's reflections, the concept of “focus” comes to the foreground. Zhenya further shared the increased possibility of distractions during online language learning (“roommates running around doing stupid stuff”), and that being physically located in a classroom makes it “much easier to focus”. Mr. Washington highlighted another challenge related to online language learning: “[With online learning] we kind of have the safety of being in our own little comfortable [space], I think it took a lot of the experience out of it, the group struggle type thing, it was more of an independent journey which is good in some ways”. When I asked him to elaborate, he noted that he felt a lack of “camaraderie” in online settings, that there was no time before or after class to connect with classmates: “Every time we went to a [face-to-face] class all the good students get there 5-10 minutes early. And you always talk about how this is hard; you build some camaraderie and everyone's in it together and there's more room to socialize and commiserate. [But] when it's the computer it's just, all right, time to log on, oh Здравствуйте.”

### 4.1.3 Preferred Activities

As a way to inform future designs of my online elementary Russian courses, I asked students which activities they found most effective (and most motivating) for their learning. I was curious not only about the activities that we did during class time, but also any activities that the students chose to do outside of class.

Three of the students highlighted that group work during class was beneficial for their learning. Faith specifically cited information gaps as being helpful: “When we were in groups and we had to figure out different stuff – I think that helps because on your own you can't really come up with a lot of stuff and then you have someone else who knows something and they put it in, I think it helps more with the learning experience.” Zhenya found that meeting in both small groups and individually with me was beneficial because “basically you're on the spot, you [really] gotta think about what you're doing.”

Three of the students mentioned class projects as effective, especially those that involved “helping” Cheburashka, a beloved Russian cartoon character, complete different tasks, such as creating a back-to-school shopping list or choosing an appropriate gift for different occasions. For Faith, doing the Cheburashka activities was enjoyable because “[Cheburashka] is cute and adorable, and so it was easier to help him 'cuz he needs help with school supplies. I thought that was just so adorable.” Zhenya also thought the Cheburashka activities were “fun” because “it's at a very beginner level, it's for kids and I like that.”

A final in-class activity that two of the students found helpful was “problem sets”, or as Liza explains: “The activities where you take an English sentence, and you have to translate it into Russian using all the correct cases and conjugations.” Mr. Washington wrote in his language learning journal why he finds these particular activities useful: “I do find value in types of problems the book presents. For me I’ve always found it helpful to get repetitions in, even if I don’t necessarily enjoy it. [They] reinforce the particular vocab and grammar lessons we are learning without getting as involved as in [the class] projects.”

Besides these in-class activities, students shared how they practiced Russian outside of class. A popular way to practice seemed to be supplementing our class with an app like Duolingo. Zhenya explains why he uses Duolingo: “Taking class in conjunction with Duolingo is very helpful [because we get] explanations of the conjugations and cases in class. I see class as incredible for learning things and Duolingo as incredible for practicing things if that makes sense. I learned a lot from class and I practice with Duolingo ‘cuz I don’t really know that many Russian speakers to practice with.” Besides apps, each student found ways to practice Russian above and beyond what we did in class, such as watching YouTube videos, listening to Russian music, reading Russian children’s books, and writing in Russian in their personal diary.

## 4.2 Motivation and Online Learning

Through my conversations with the students and examining the transcripts, journal entries, and artifacts, two underlying themes emerged: “connecting” and “feeling tension.” The following sections will explain these themes in more detail.

### 4.2.1 Connecting

The theme of “connecting” surfaced on several different levels – connecting with the instructor, connecting with other classmates, connecting with native speakers of Russian, and connecting to the Russian language and culture.

As mentioned above, three of the students found individual meetings with me as helpful. Faith particularly noted that “being one on one with [the instructor], even though it was through a screen, we were able to learn.” These meetings were also very beneficial for me as the instructor because they allowed me to connect with and get to know each student individually.

Mr. Washington referred to the lack of “camaraderie” in online language learning but still mentioned that he was able to find a sense of connection through the group work we did in class. Liza also shared in her journal that she would call her friend who is also learning Russian “to practice speaking and use the grammatical rules in simple sentences,” which she found “quite helpful.”

Three of the participants, at some point during the semester, showed their excitement in how they could connect in some way with native speakers of Russian. For example, Mr. Washington shared a story of how he eavesdropped on a conversation of a Russian-speaking couple at an airport, and was able to understand the gist of the conversation. Zhenya wrote in his journal: “Доброе утро! Last night I met a girl at [a bar] who speaks Russian! Она живёт в Москве. It was really exciting to be able to practice in person!” Besides native speakers of Russian, all of the students expressed enthusiasm when they connected with the Russian language and culture.



Liza's parents' friends from Russia loaned her several children's books in Russian, by means of which she practiced reading throughout the semester. Faith is looking forward to getting more involved with Russian at the community level, as she has several Russian-speaking family members. Mr. Washington shared in his journal how he was beginning to understand some videos that he watched: "Я смотрел новый ютуб видео. А понимал это! Native speakers are still rather hard to understand, but I progressively understand more and more! In this recent video, I understood almost a full conversation!"

#### 4.2.2 Feeling Tension

Although the sense of connection came through many of our conversations, the concept of "tension" also surfaced quite strongly. These tensions are mostly related to the general nature of online learning but also to language learning. Some of the tensions also emerged when the students shared what advice they would give to students beginning to study Russian online.

One of the tensions related to the general nature of online learning involves the convenience in scheduling on the one hand and the difficulty to remain focused on the other; the convenience in being in one's own space, in contrast to the limited social interaction. Regarding learning activities, what is useful versus what is enjoyable is another tension, as expressed by Mr. Washington when he saw the benefit of grammar exercises because he found it "helpful to get repetitions in" but it was not necessarily an enjoyable activity for him. Mr. Washington observed another tension related to the class projects that were part of the course: "I feel like I learned a lot, but then I also forgot a lot. It was a lot of temporary learning." This tension seems to be connected to the concept of practice – I felt that during the semester, three hours a week was a limited amount of time for each student to practice their productive skills. The students found that they needed to supplement class time with additional practice outside of class, like using apps or watching videos on YouTube.

When I prompted the students to offer a piece of advice that they would give to a language learner who was in a similar language-learning situation, they described the language learning process as a "struggle," "overwhelming," "difficult," and "hard work". However, despite the overwhelming and challenging nature of learning a language, they each shared encouraging thoughts or possible strategies that they think would be useful:

**Mr. Washington:** Study hard, get together and form that camaraderie. Other than that, just do the work. So that's one of the hardest life lessons to learn is that you just gotta do the work, it's not a magic trick. If you're struggling, do more work, if you're struggling put more time into it – the struggle is real. No good advice, just keep struggling, keep going.

**Liza:** Definitely memorize the cases because my impression is that the cases are a base of the grammar of Russian and so, if you don't memorize the first cases you learn by the end of the class, you're going to be struggling with using the endings properly.

**Faith:** Learning the language is difficult, but you have to want to learn it. If you're doing it just for extra credit or "just because" you're not going to get anything out of the class, I think you need to want it.

**Zhenya:** It can be easy to feel overwhelmed, but if you take it step by step it's not that overwhelming. At first, it's like wow – everything is in Cyrillic, it's a totally different language and different cases and yeah, it's a lot, it is, but if you take it one piece at a time it's really not a lot.

Some of the results from this study are consistent with those of previous studies that explored the connection between motivation and the online language learning environment. For example, Meşe and Sevilen (2021) found that students had overall negative perceptions of the online language learning process because of a lack of social interaction and difficulty maintaining self-discipline. The present study's results are partially consistent with this finding, as two of the students did mention the lack of social interaction as a challenge for online language learning. However, they did mention some positive aspects of online language learning, such as the ease of scheduling and the convenience factor. Moreover, the other two participants in the present study did not share anything particularly negative about the online learning experience. These two participants said that they thought learning online worked reasonably well, and as long as they had a stable Internet connection, everything worked fine for them, and they felt that they learned. Two other previous studies (Ushioda, 2006; Murday et al., 2008) mentioned the role of the teacher in establishing a class environment that could affect attitudes and motivation levels. Throughout their interviews, students mentioned their Russian class as being “fun”, “open,” “inviting” and enjoyed the “calm” and “relaxed” atmosphere, so this could also be instrumental in how the students perceived online language learning as not completely negative. It is possible that besides the convenience factor, the students on some level felt comfortable in the virtual classroom.

## 5. Concluding Thoughts and Implications

Through conducting this small-scale exploratory study, I learned more about how the students in my class perceived and experienced online language learning during the past academic year. In this section, I will outline some implications for the online language classroom and for future research.

### 5.1 Classroom implications

By understanding how the students perceived and experienced online language learning during the past academic year, I intend to apply what I have learned to future iterations of my first-year Russian class. Conducting this study was a reminder that my students come to the classroom with a variety of lived experiences and motivations for studying Russian, consistent with Ushioda's (2009) statement quoted earlier in the article. Additionally, all of the students found certain activities to be particularly helpful. Even though there were certain activities that they all seemed to prefer (for example, the Cheburashka projects), not all of them had the same preferences. This tells me as the instructor that to acknowledge students' preferences and varied backgrounds, it is important to ensure that there is a variety of activities that the students can participate in. Although this is not necessarily a new finding, learning my students' specific interests

and backgrounds is unique each year and informs my instructional decisions regarding assignments and projects.

An additional classroom implication relates to the fact that students had conflicting feelings about online language learning. On the one hand, it was very convenient for scheduling, and students were in their own space. However, on the other hand, two of the students, in particular, shared that they would have preferred to meet in person, because from their perspective, meeting in person helps them focus better and being physically located in a classroom allows for a greater likelihood of a shared focus. This tension is somewhat difficult for me to reconcile as an instructor but I think one way to manage it is to continue having small group meetings and one-on-one meetings. Three of the students, in particular, mentioned that although they felt a lack of social interaction, the small group meetings, group work, and individual meetings with me helped them feel more of a sense of connection. Additionally, incorporating more group work as part of the class and designing tasks (such as information gaps) in such a way that each group member has to contribute may offer students a more profound sense of connection. Overall, creating a sense of connection in a virtual classroom has been one of my biggest challenges of online teaching, and I will continue to look for and try new strategies.

To summarize, for instructors of Russian who are teaching a first-year language class, I offer the following **suggestions** based on what I have learned thus far from the results of this study:

- (1) Where relevant and practical, incorporate task-based approaches to instruction (Ellis, 2003; Willis & Willis, 2007; González-Lloret & Ortega, 2014; Long, 2015). When asked about the most effective activities for their learning, the participants in this study consistently highlighted information gaps and the Cheburashka tasks, which are grounded in task-based language teaching (TBLT).<sup>15</sup>
- (2) There are several possible strategies for creating a sense of connection in an online classroom.
  - a.) Find out what interests the students. One way to determine this is to distribute a survey or questionnaire as a low-stakes assignment at the beginning of the semester. I have learned, however, that a single survey at the beginning of the course, while useful, is not enough for me to remember each student's background and interests. I find that if students keep a language learning diary, I am able to get to know my students better and engage in (written) dialogue with them throughout the semester or year. Dialogue journals such as this have been found to be interactive, as they allow learners to reflect on and observe their language learning process and develop learner agency (Darhower, 2004).
  - b.) While learning what interests the students, encourage them to bring their backgrounds and curiosities into the classroom. In my classroom, this took the form of mini-projects throughout the year, which had open-ended topics (e.g., My Dream Home, a chosen

---

<sup>15</sup> Additionally, for instructors who would like to take a deeper look at task-based approaches specific to Russian classrooms, Nuss and Whitehead Martelle's edited volume (forthcoming) offers examples from a variety of teaching contexts and suggests the great potential for implementing TBLT in Russian classrooms because of its connections to the concepts of learner-centeredness, authenticity, cultural awareness, and motivation.

- current events topic) that allowed students to be creative and explore their interests further.
- c.) When possible, hold small group or individual sessions with the students. For larger classes, occasional sessions in smaller groups allow the students to practice in a more focused way and experience more individualized instruction. My class was smaller (nine students), so I incorporated a combination of small group and individual sessions in addition to whole group meetings throughout the year. Although these small group/individual sessions were more demanding of my time than our regular class period, I consistently received positive feedback from the students that they found these meetings to be useful for their learning. They appreciated the individual attention and the opportunity for one-on-one practice.
- (3) Before I conducted this study, the final piece of advice I would have given would have been: Encourage students to practice the language outside of the classroom and offer suggestions on how to do so. After engaging in this inquiry, I will add: Encourage the students to share how they practice the language with each other. The fact that each of the participants in this study actively sought ways to practice Russian outside of the classroom was an unexpected finding. Every student who participated in this study used different apps, downloaded Russian music, watched Russian videos, or read children’s books in Russian. Additionally, each of the students enthusiastically shared their strategies for remembering vocabulary or grammar rules, such as cheat sheets or flashcards. Something new that I just incorporated as a result of this finding is that I now have a shared Google Docs in our class folder for anyone to offer a resource (link to a website, information about an app, a YouTube channel, etc.) with the rest of the class and explain why it is useful for them.

## 5.2 Future Research

Although engaging in this inquiry yielded new insight into my teaching context and the students’ experiences, the small-scale exploratory nature of this study can only address certain questions. For instance, while the findings from this inquiry may be transferable (that is, another instructor of first-year Russian in an online setting may identify with or relate to the context described in this study), these findings are not generalizable. They will not necessarily apply to other settings, such as a face-to-face immersive advanced-level Russian class. Therefore, future studies that address similar questions on a larger scale would need to include more participants, proficiency levels, different languages, and/or instruction settings (face-to-face, online, intensive, immersion, etc.).

Another avenue of future research stems from one of Mr. Washington’s observations: “I feel like I learned a lot, but then I also forgot a lot. It was a lot of temporary learning”. This comment prompts the following question: What is the relationship between motivation, working memory, and the online language-learning environment? Bringing these concepts into conversation with each other might offer more insight into the learning processes of the language student. Additionally, Mr. Washington’s statement encourages me to initiate a teacher action research study with future students on how they perceive their language learning processes.

Finally, after conducting this particular study, more questions on language learning tensions are emerging. In relation to motivation, I am observing that tensions can hold learners back, but they can also propel learners forward, and a potential direction for future research would be to investigate when tensions can lead to one situation or another for a particular learner. Moreover, the language-learning environment, in this case, the synchronous online setting, can set the conditions for all of the tensions, connections, and learning possibilities for any student at any given time. Exploring this complex interaction in more detail would enable researcher-practitioners to better understand what motivates their students.

## 6. References

- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage Publishing.
- Crookes, G., & Schmidt, R.W. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*, 41(4), 469–512.
- Darhower, M. (2004). Dialogue journals as mediators of L2 learning: A sociocultural account. *Hispania*, 87(2), 324–335.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Dörnyei, Z. (2000). Motivation in action: Towards a process-oriented conceptualisation of student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 70(4), 519–538.
- Dörnyei, Z. (2009). Individual differences: Interplay of learner characteristics and learning environment. *Language Learning*, 59(Suppl. 1), 230–248.
- Dörnyei, Z. (2010). *Questionnaires in second language research* (2<sup>nd</sup> ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z., MacIntyre, P.D., & Henry, A. (Eds.). (2015). *Motivational dynamics in language learning*. Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. Routledge.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2021). *Teaching and researching motivation* (3<sup>rd</sup> ed.). Routledge.
- Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.
- Gardner, R.C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitude and motivation*. Edward Arnold.
- Gardner, R.C., & Lambert, W.E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie*, 13(4), 266–272.
- Gardner, R.C., & Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Newbury House Publishers.
- González-Lloret, M., & Ortega, L. (Eds.). (2014). *Technology-mediated TBLT: Researching technology and tasks*. John Benjamins.
- Lasagabaster, D., Doiz, A., & Sierra, J.M. (Eds.). (2014). *Motivation and foreign language learning: From theory to practice*. John Benjamins.
- Long, M. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. John Wiley & Sons.
- Meşe, E., & Sevilen, Ç. (2021). Factors influencing EFL students' motivation in online learning: A qualitative case study. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 4(1), 11–22.
- Murday, K., Ushida, E., & Ann Chenoweth, N. (2008). Learners' and teachers' perspectives on language online. *Computer Assisted Language Learning*, 21(2), 125–142.
- Noels, K.A. (2001). New orientations in language learning motivation: Towards a model of intrinsic, extrinsic and integrative orientations. In Z. Dörnyei, & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and Second Language Acquisition* (pp. 43–68). University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Nuss, S., & Whitehead Martelle, W. (Eds.) (forthcoming). *Task-based instruction for teaching Russian as a foreign language*. Routledge.
- Ryan, S., & Dörnyei, Z. (2013). The long-term evolution of language motivation and the L2 self. In A. Berndt (Ed.), *Fremdsprachen in der Perspektive lebenslangen Lernens* (pp. 89–100). Peter Lang.

- Tremblay, P.F., & Gardner, R.C. (1995). Expanding the motivational construct in language learning. *Modern Language Journal*, 79(4), 505–520.
- Ushida, E. (2006). The role of students' attitudes and motivation in second language learning in online language courses. *CALICO Journal*, 23(1), 49–78.
- Ushida, E. (2008). Motivation and good language learners. In C. Griffiths (Ed.), *Lessons from good language learners* (pp. 19–34). Cambridge University Press.
- Ushida, E. (2009). A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity. In Z. Dörnyei & E. Ushida (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 215–228). Multilingual Matters.
- Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford University Press.

## Im Fokus: Motivation

### Motivi za motivacijo

Motivirani ljudje, ki dvigujejo motivacijo iskanja motivov za svojo jezikovno radovednost, se verjetno kdaj znajdejo tudi v *Laboratoriju za korpus slovenskega jezika Nova beseda*. Močno motivacijsko sredstvo so raznolike možnosti iskanja po korpusu, poizvedba za najbolj pogostimi besednimi pari z besedo motivacija nam odkrije v veliki meri pozitivno obarvane pridevnike. Padajoče po frekventnosti je motivacija torej *dodatna, velika, dobra, glavna, notranja, najboljša, največja, močna, edina*, itd. Toda kdo so tisti, ki so nadvse motivirani? Konkordančnik izbrska, da se motivacija pomensko najpogosteje pojavlja v skupini zaposlenih, mladih in igralcev (prim. Nova beseda).

To so tri področja človekovega udejstvovanja, kjer se motivacija pojavlja kot izrazit dejavnik. Zunanja ali notranja motivacija posameznikov na delovnem mestu, v pridobivanju izkušenj in znanja mladih ali na področju športa je dandanes gotovo mnogovrstna. Kot motivatorje za doseg zastavljenih ciljev najdemo motive kot so marljivost, pridnost, vztrajnost, znanje itd. med drugim tudi v ljudskemu izročilu v jedrnatih povzetih rekih in pregovorih. Mnogi so bili slikovno upodobljeni na panjskih končnicah, v ljudski umetnosti na Slovenskem. Motivi na deščicah čebelnih panjev odsevajo takratno razumevanje sveta kmečkega življenja. Na poslikanih pravokotnih deskah se pojavljajo nabožni in posvetni motivi in enako kot z besedami izraženo v rekih in pregovorih so na končnicah z oljnimi barvami upodobljene živali v človeških vlogah, dogodki na vasi, motivi, ki prikazujejo delo, med drugim tudi smešenje nekaterih poklicev kot npr. krojača in čevljarja (prim. Makarovič & Rogelj Škafar, 2000, str. 28).



Slika 1: Delo na polju (fotografija, privatno)

»**Brez potu ni medu.** Without toil, there will be no honey.« (Pregovori in reki, 2003, str. 50). Motiv na panjski končnici prikazuje tehtanje čebelnega panja, torej napoved, koliko bo medu (prim. Makarovič & Rogelj Škafar, 2000, str. 185).

»**Lenoba je vseh grdob grdoba.** Sloth is the most sinful of sins.« (Pregovori in reki, 2003, str. 52). Posmehljiv motiv prikazuje krojače, ki jih straši polž. Nekmečko delo, kot so ga npr. opravljali

krojači, se je nemalokdaj podcenjevalo, pogosto so bili deležni predsodoka počasnosti in lenobe. Zato jih satirični motiv prikazuje s polžem (prim. Zrelec, 2019, str. 290, 291).

»**Speča lisica kokoši ne ujame.** A sleeping fox catches no chickens.« (Pregovori in reki, 2003, str. 60). Motiv prikazuje lisico, ki nese kuro v brlog. Lisica nastopa v človeški vlogi in je zgled za uspeh, če je človek marljiv in vztrajen (prim. Makarovič & Rogelj Škafar, 2000, str. 114, 367).

»**Kdor neprestano gleda v oblake, ne bo nikoli žel.** Whoever has his head in the clouds misses the harvest.« (Pregovori in reki, 2003, str. 55). Motiv na panjski končnici upodablja žetev. Prikazuje postopek žetve ter zlaganja in vezanja snopov (prim. Makarovič & Rogelj Škafar, 2000, str. 123, 374).

»**Brez dela ni jela.** Without work, there will be nothing to eat.« (Pregovori in reki, 2003, str. 52). Panjski končnici prikazujeta motiv dela: kovača v kovačnici in tri šivilje v kemčki sobi (prim. Makarovič & Rogelj Škafar, 2000, str. 234, 240, 481, 488).



Slika 2: Prizor z lova (fotografija, privatno)

S pogledom na motiviko panjskih končnic ter v rekih izražene misli ste mogoče motivirani za sprehod mimo čebelnjaka, kjer je tudi še danes možno videti to ljudsko umetnost. V tem ali drugem motivu pa je gotovo skrita življenjska modrost; mogoče spoznanje, da »**Nihče ne pade učen z neba.** Nobody falls fully made from the sky.« (Pregovori in reki, 2003, str. 58).

## Viri

- Makarovič, G., Rogelj Škafar, B. (2000). *Poslikane panjske končnice*. Zbirka Slovenskega etnografskega muzeja. Nova beseda. Laboratorij za korpus slovenskega jezika. (Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU). [http://bos.zrc-sazu.si/s\\_beseda.html](http://bos.zrc-sazu.si/s_beseda.html) (poizvedba, 22.7.2021).
- Pregovori in reki. Proverbs and sayings*. Illich, I. (ur.) (2003). DZS.
- Zrelec, A., (2019). *Čevnice. Motivika na panjskih končnicah iz zbirke Rudolfa Goloba*. Gallob.

**Sabine Buchwald, PH Kärnten, Österreich**



## Im Fokus: Motivation

### Мотивация, моцион и моушн

#### ...а также демотиваторы

Слово *мотивация* восходит к латинскому *moveō, mōvī, mōtum, ēre* ‚двигать, побуждать‘ через словообразовательную цепочку *мотивация < мотивировать < мотив*. *Мотив*, в свою очередь, имеет в русском языке разные значения: 1) ‚причина, повод‘ (например, можно *разобраться в мотивах преступления*) или 2) в музыке ‚мелодия, напев‘ (*веселый мотив*), а в литературоведении ‚составная часть сюжета‘ (*в повести есть мотив любви к чужестранцу*).<sup>1</sup> Словари расходятся в определении того, из какого языка было заимствовано слово *мотив*: французского *motif*, немецкого *Motiv*<sup>2</sup> или итальянского *motivo* (в музыкальном смысле, согласно словарю Крысина),<sup>3</sup> но все они восходят в позднелатинскому *motivus* ‚подвижный, побуждающий к чему-либо‘. Слово *лейтмотив* в значении основной часто упоминающейся мысли заимствовано из немецкого *Leitmotiv*. При этом слово *мотивировать* (а в связи с этим и *мотивация*) имеет два оттенка значения: ‚находить причину (мотив)‘ (*чем мотивирован Ваш отказ?*) или ‚побуждать к действию‘ (*сложно мотивировать ребенка делать домашние задания*). Именно это последнее значение наиболее актуально для современной психологии, педагогики и обучения иностранным языкам.<sup>4</sup> Мотивация бывает *чего* (*мотивация участия как причина участия*), *к чему* (*мотивация к учебе*) и *что делать* (*выйти из дома*).

Глагол *мотивировать* является двувидовым, как и многие другие глаголы на *-ировать*. В сленге в последнее время употребляется видовая пара *мотивировать – замотивировать* (например, *никак не могу себя замотивировать пойти в спортзал*). Однако пока что он не зафиксирован в большинстве словарей и используется скорее в разговорной речи.



#### Моцион и моушн

В зависимости от того, какой язык был посредником при передаче латинских слов, они могут выглядеть в русском по-разному, т.к. используется фонетический облик языка-посредника. Так, уже с XVIII века известно слово *моцион*, которое обозначает небольшую прогулку для укрепления здоровья и было, вероятно, заимствовано из немецкого *Motion*<sup>5</sup> (в словаре Даля однако *моціонъ* возводится к французскому языку).<sup>6</sup> Совсем недавно из

английского *motion* было заимствовано слово *моушн*, которое используется для обозначения движущейся графики в 2D или 3D. *Моушн-графика* соединяет видео, аудио и текст, и ее созданием занимаются люди новой профессии: *моушн-дизайнеры*.

### ... и демотиваторы

Со значением мотивации как побуждения к действию связано возникновение нового жанра интернет-литературы: демотиваторов или демотивационных постеров. Так называют картинки на черном фоне с подписями, которые – согласно сайту [demconstructor.ru](http://demconstructor.ru), на котором можно создать свой демотиватор, – призваны демотивировать окружающих, вызвать у них уныние и грусть. Они, в свою очередь, пародируют мотивационные плакаты, которые используются в школах или на рабочих местах. Например, демотиватор о википедии сообщает, что много часов твоего упорного труда могут быть немедленно удалены (зачем тогда писать в википедию?), а демотиватор о лекарстве от коронавируса изображает мистера Бина, который смотрит на часы, садится и наконец ложится на землю (о быстром появлении лекарства можно не мечтать). Демотиваторы похожи на другие курсирующие в интернете юмористические картинки и мемы, однако их можно легко отличить по использованию черного фона, кратким текстам и довольно грубому юмору.

### Примечания

<sup>1</sup> Более подробно эти значения описаны, например, в Большом толковом словаре Кузнецова (Кузнецов, С. А. (2014). *Большой толковый словарь русского языка*. Норинт. [авторская редакция на сайте [www.gramota.ru](http://www.gramota.ru)]).

<sup>2</sup> Оба эти варианта упоминает Макс Фасмер (Фасмер, М. (1986). *Этимологический словарь русского языка. В четырех томах*. Том II, С. 664. Прогресс).

<sup>3</sup> Крысин, Л. П. (1998). *Толковый словарь иностранных слов*. Русский язык (доступен на [https://dic.academic.ru/contents.nsf/dic\\_fwords/](https://dic.academic.ru/contents.nsf/dic_fwords/))

<sup>4</sup> В уже упомянутом словаре Кузнецова приведены два названных значения слова *мотивация*, а также третье, которое используется в лингвистике, – ‚словообразовательная связь между словами‘. Для глагола *мотивировать* приведено только первое значение (‚приводить мотивы, доводы‘), однако в национальном корпусе русского языка есть множество примеров глагола *мотивировать* в смысле побуждения к действию в будущем (*мотивировать к чему, на что и что делать*).

<sup>5</sup> Согласно словарю Черных (Черных, П. Я. (1999). *Историко-этимологический словарь современного русского языка*. Том I, С. 546. Русский язык).

<sup>6</sup> Даль, Владимир (1881). *Толковый словарь живаго великорускаго языка*. Томъ второй., С. 360. Издание Вольфа.

Anastasia Drackert, Ruhr-Universität Bochum, Deutschland

Kristina Propp, Ruhr-Universität Bochum, Deutschland

## Der Pass der sprachlichen Herausforderungen

Eine motivationsunterstützende Methode für das Russischlernen inner- und außerhalb des Unterrichts

### Abstract 1

The paper describes a project conducted at Ruhr-University Bochum that aims to increase the motivation of Russian language learners by helping them to actively integrate Russian into their everyday life. Based on Slavkov & Séror (2019) and in collaboration with trainee and in-service teachers of Russian we developed a Passport of Linguistic Challenges for Russian, which can be used in both university and school contexts. The passport identifies 83 authentic challenging situations in which learners can use Russian outside the classroom, such as posting a comment in Russian on a social network or composing an email to their instructor in Russian. Learners can mark each linguistic action performed with a check mark and rate its difficulty. The motivation to use Russian as frequently as possible in everyday life also promotes students' autonomy. In addition, learners who have mastered a certain number of risky situations with the help of the passport can be additionally motivated by rewards, e.g. at the end of the semester or half-year. The paper ends with concrete scenarios for the use of the instrument in different teaching contexts.

---

Keywords: task-based language learning, authentic situations, autonomy, overcoming L2 anxiety

---

### Abstract 2

В статье представлен проект, целью которого является повышение мотивации изучающих русский язык как иностранный за счёт его активной интеграции в повседневную жизнь. По материалам Slavkov & Séror (2019) в Рурском университете города Бохум в тесном сотрудничестве со студентами и преподавателями русского языка мы разработали Паспорт Лингвистических Испытаний, который можно использовать как в университете, так и в школе. Паспорт включает 83 аутентичных ситуаций, в которых учащиеся могут применить русский язык за пределами класса, например, разместив комментарий на русском языке в социальной сети или написав письмо учителю на русском языке. Учащиеся могут отметить каждое выполненное языковое действие галочкой и оценить уровень его сложности. Мотивация как можно чаще использовать русский язык в повседневной жизни также способствует развитию автономии учащихся. Дополнительным стимулом для преодолевших определённое количество рискованных ситуаций является возможное вознаграждение в конце семестра или полугодия. В заключение приводятся конкретные сценарии использования инструмента в различных учебных контекстах.

---

Keywords: обучение языку на основе заданий, аутентичные ситуации, автономия, преодоление страха в L2

---



## 1. Einleitung

Die Motivation ist einer der zentralen Einflussfaktoren, die den Lernprozess und -erfolg beim Sprachenlernen beeinflussen (Drackert, 2018; Dörnyei, 2019). Dabei steht sie z.B. in Wechselwirkung mit der Lerner\*innenautonomie, der Angst sowie der Bereitschaft, in der Fremdsprache zu kommunizieren (vgl. Drackert, 2017; Slavkov, 2019, S. 4–6; Liu & Chen, 2016, S. 193; Mozgalina, 2015). Insbesondere Sprechangst kann sich negativ auf die Motivation und den Lernprozess auswirken. Eine sprachliche Handlung in einer Fremd- bzw. nicht dominanten Sprache impliziert immer das Risiko, Fehler zu begehen, missverstanden zu werden, sein Gegenüber nicht richtig zu verstehen und damit zu scheitern (vgl. Slavkov, 2019, S. 1). Da das Scheitern i. d. R. mit negativen Konnotationen und Emotionen einhergeht, führen solche Erfahrungen bei vielen Lerner\*innen zu Hemmungen und damit zur Senkung der Motivation und der Lern- bzw. Sprechbereitschaft.

Vor diesem theoretischen Hintergrund wurde die *Linguistic Risk-Taking Initiative* an der Universität Ottawa in Kanada gegründet. Sie soll zur Förderung der beiden Amtssprachen (Englisch und Französisch) und damit des Bilingualismus der Studierenden der Universität beitragen. In diesem Kontext entwickelte Nikolay Slavkov den *Linguistic Risk-Taking Passport* in den beiden Sprachen. Das Ziel dieses Passes ist die Entwicklung von Sprachkompetenz und Sicherheit in der jeweiligen Zweitsprache (L2), die zum einen durch die Überwindung von sprachlichen Hemmungen und der Minimierung der Angst vor dem Scheitern, zum anderen durch die Förderung der Lerner\*innenautonomie und der Steigerung der Motivation erreicht werden sollen. Des Weiteren soll der Pass dazu dienen, den Lernenden aktive und authentische Sprechmöglichkeiten in der L2 außerhalb des Unterrichts aufzuzeigen.

Die Möglichkeit der Übertragung und Adaptation dieses Projekts auf weitere Sprachen und Kontexte erschien uns in Bezug auf die russische Sprache sinnvoll und vielversprechend. Dementsprechend haben wir einen „Pass der sprachlichen Herausforderungen“ entwickelt, der sowohl an Universitäten als auch an Schulen eingesetzt werden kann. Es gibt eine deutsche und eine russische Version, welche sowohl als bearbeitbare Powerpoint-Präsentation als auch als PDF-Datei auf der Homepage von Anastasia Drackert<sup>1</sup> heruntergeladen werden können. Diesen Pass beschreiben wir im nachfolgenden Kapitel.

## 1. Pass der sprachlichen Herausforderungen

### 1.1 Ziele

Eines der zentralen Ziele des *Passes der sprachlichen Herausforderungen* ist die Förderung der Motivation zum Lernen und Anwenden der russischen Sprache, sowohl innerhalb als auch außerhalb des Klassenraums. Das Vermindern der Sprechangst und die Förderung von Lerner\*innenautonomie sind zwei wichtige Faktoren, welche die Motivation und damit die Bereitschaft zum Sprechen in der Fremdsprache positiv beeinflussen sollen. Die Sprechangst ist ein affektiver

<sup>1</sup> [http://www.drackert.net/en/?page\\_id=22](http://www.drackert.net/en/?page_id=22)

Einflussfaktor auf die Motivation und impliziert das Gefühl von Druck, das Lerner\*innen verspüren, wenn es um die Verwendung der L2 geht. Dieser Druck bezieht sich auf alle Teilfertigkeiten (Hören, Sprechen, Schreiben, Lesen) und eine seiner negativen Folgen ist das Vermeiden von jeglichen Situationen, in denen die L2 angewendet werden könnte (Papi, 2010, S. 469). Positive Lernerfahrungen vermindern jedoch die Sprechangst und erhöhen somit die Motivation. Der *Pass der sprachlichen Herausforderungen* stellt solche positiven Lernerfahrungen insofern sicher, als das Abhaken und Bewerten der zu bewältigenden Situationen, sogenannter Herausforderungen, bereits belohnend wirkt. Des Weiteren trägt die mit der Lehrkraft vereinbarte Belohnung, die nach dem Erreichen einer bestimmten Anzahl von gemeisterten Herausforderungen eingelöst wird, zur positiven Lernerfahrung bei.

Ein weiteres Ziel des Passes ist die Ermöglichung der Lerner\*innenautonomie. Je selbstbestimmter der Lernprozess vollzogen wird, desto motivierter sind die Lerner\*innen (Papi, 2010, S. 470). Nach der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1987) gehört Autonomie zu den ausschlaggebenden Einflussfaktoren, die sich auf die Motivation auswirken. Sie fördert vor allem die intrinsische Motivation, d. h. jene Motivation, die durch das Interesse am Sprachenlernen selbst entsteht und damit bereits selbstbestimmt ist. Dies ist die höchste Form der Motivation. Auch extrinsische Motivation, die durch Belohnung oder andere äußere Einflüsse hergestellt wird, kann selbstbestimmt sein, wenn das Ziel autonom verfolgt wird (vgl. Deci & Ryan, 1987, S. 1033–1034).

Mit dem Pass dürfen die Lerner\*innen selbst über den Zeitpunkt, den Ort und die Wahl der Herausforderungen entscheiden und arbeiten somit autonom und selbstbestimmt. Die sprachlichen Handlungen werden außerdem nicht benotet, sondern ausschließlich gewürdigt und belohnt, wodurch extrinsische Motivation hergestellt wird, während die Angst vor Evaluation und negativer Bewertung abnimmt. Auf diese Weise können die Lerner\*innen ihre sprachlichen Hemmungen überwinden, das sprachliche Selbstbewusstsein steigern und dadurch ihre Motivation zum Lernen und Nutzen der L2 erhöhen. Studien belegen, dass Eigenschaften und Verhaltensmerkmale von selbstbewussten und motivierten Lerner\*innen positive Auswirkungen auf Leistung und Lernerfolg haben (vgl. Dörnyei, 2019, S. 47).

Darüber hinaus ist das Aufzeigen von Situationen, in denen das Russische im Alltag verwendet werden kann, ein zusätzliches Ziel des Passes. Häufig sind sich die Lerner\*innen nicht bewusst, dass das Russische in vielen weiteren Kontexten als nur in der Schule benutzt werden kann (z. B. in russischen Geschäften, auf russischen Events, im Internet etc.). Durch die im Pass vorgeschlagenen Situationen und Herausforderungen werden die Lerner\*innen dazu angeregt, sich inspirieren zu lassen und ggf. nach weiteren Möglichkeiten zu suchen, in denen sie die russische Sprache anwenden können. Das Ziel ist, dass solche Möglichkeiten auch nach Ende der Arbeitsphase mit dem Pass wahrgenommen und genutzt werden.

Die Einsatzmöglichkeiten des Passes werden im Vergleich zum *Risk-Taking Passport* in Kanada auf den schulischen Kontext erweitert. Es werden Herausforderungen aufgezeigt, die sowohl auf Herkunftssprecher\*innen als auch auf Fremdsprachenlerner\*innen ausgerichtet sind. Der Aufbau und die Struktur des Passes werden im nächsten Abschnitt erläutert.

## 1.2 Struktur

Der Pass gliedert sich in insgesamt drei Teile – in die Einführung, die Situationen sowie die Reflexion:

1. Die Einführung beinhaltet einen kurzen Willkommenstext an die Nutzer\*innen des Passes, eine Seite zu persönlichen Daten (Name, E-Mail, Kurs/Lernjahr) und eine Erläuterung des Ziels des Passes. Außerdem werden hier die Regeln zur Nutzung des Passes aufgestellt, die z. B. die Art des Ankreuzens, die Wahlmöglichkeiten der Herausforderung und die Reihenfolge, in der die Herausforderungen gemeistert werden, betreffen.
2. Den Kern des Passes bilden die Situationen bzw. die Herausforderungen, die in die einzelnen Teilfertigkeiten unterteilt sind: Mündliche Interaktion, Schreiben, Lesen, Hören/Sehen, Sprachmittlung und Sonstiges.
3. Abschließend stehen den Lerner\*innen zwei Seiten für weitere Kommentare zur Verfügung, die jede(r) Lerner\*in individuell nutzen kann. Damit soll z. B. die Möglichkeit geboten werden, über die Arbeit mit dem Pass und/oder die eigene Leistungsentwicklung zu reflektieren.

## 1.3 Entwicklungsschritte

Die sprachlichen Herausforderungen durchliefen mehrere Phasen der Überarbeitung. Beide Autorinnen haben zunächst allgemeine Ideen für Situationen, in denen Russisch gesprochen werden kann, gesammelt. Im Anschluss wurde der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) herangezogen sowie der Kernlehrplan für die russische Sprache. Auf diese Weise entstanden neue Ideen für Herausforderungen. Auf Grundlage der Vorgaben des GER wurden die Kommunikationssituationen nach Anforderungsniveau (von leicht zu hoch) sortiert. Des Weiteren wurde zunächst zwischen Herausforderungen für Fremdsprachenlerner\*innen und Herkunftssprecher\*innen unterschieden. Da Überschneidungen zwischen den Situationen für die beiden Zielgruppen festgestellt wurden, haben wir auf eine derartige Differenzierung verzichtet, sodass keine Lerner\*innen ausgeschlossen werden.

Nach Vorliegen des ersten Entwurfs der Liste von sprachlichen Herausforderungen wurde dieser mit einer Gruppe von Russischlehrer\*innen, -student\*innen und Professor\*innen im Rahmen einer Videokonferenz gemeinsam reflektiert.<sup>2</sup> Dabei entstanden Vorschläge für neue Situationen und die Teilfertigkeit der Sprachmittlung wurde separat eingeführt. Umgesetzt wurde außerdem die Idee, den Pass im bearbeitbaren Format zur Verfügung zu stellen, sodass jede\*r Lehrer\*in und Dozent\*in ihn an seine\*ihre Lerngruppe anpassen kann. Das Layout wurde im Anschluss von einer Russischreferendarin<sup>3</sup> erstellt. Abbildung 1 zeigt die Titelseite und zwei Seiten mit sprachlichen Herausforderungen aus dem Pass.

---

<sup>2</sup> Wir bedanken uns an dieser Stelle herzlich bei Maria Appel, Darja Felberg, Edin Ferhatović, Inga Folkers, Vera Jaquet, Elke Kolodzy, Natascha Margulis, Linda Pelchat, Evgeniya Raube, Julia Ruleva, Christina Schindler, Klaus Sewing, Anna Shibarova, Polina Töws, Olga Vaiser sowie Heike Wapenhans, die wertvolle Kommentare und Hinweise zu einzelnen Situationen und der Implementierung des Passes in unterschiedlichen Kontexten angebracht haben.

<sup>3</sup> Unser Dank gilt auch Julia Ruleva für die Erstellung der Powerpoint-Vorlage des Passes.



Abbildung 3: Pass der sprachlichen Herausforderungen für Russischlehrer\*innen

Quelle: [http://www.drackert.net/en/?page\\_id=22](http://www.drackert.net/en/?page_id=22)

Nach der Einarbeitung der Verbesserungsvorschläge der teilnehmenden Personen und der Berücksichtigung neuer Ideen wurden die Situationen in den Pass eingefügt und die Gestaltung entsprechend angepasst. Um einen Einblick in den Pass zu geben, stellen wir hier zehn Situationen kurz vor:

- Ich habe einen\*eine russische\*n (E-)Tandem-Partner\*in gefunden und mit ihm\*ihr Russisch gesprochen.
- Ich habe mit einem\*einer russischen Muttersprachler\*in ein Interview zu einem unterrichtsrelevanten Thema geführt (z. B. als Vorbereitung für eine Präsentation über kulturelle Gemeinsamkeiten/Unterschiede).
- Ich habe einen Kommentar auf Russisch in einem sozialen Netzwerk (Instagram, FB, VK etc.) gepostet.
- Ich habe bei einem Online-Spiel mit meinem\*meiner Mitspieler\*in im Chat auf Russisch kommuniziert.
- Ich habe  1 Woche/  2 Wochen/  3 Wochen/  4 Wochen/  mehr als 4 Wochen ein Tagebuch auf Russisch geführt.
- Beim Kochen/Backen habe ich ein Rezept in russischer Sprache verwendet.
- Ich habe die Sprache auf meinem Handy/meinem Tablet für  einen Tag/  eine Woche/  dauerhaft auf Russisch umgestellt.
- Ich habe eine (Instagram/Snapchat-)Story eines\*einer russischen Influencers\*Influencerin angeschaut.
- Ich habe einem russischen Verwandten/Bekanntem beim Anschauen einer deutschen Fernsehsendung auf Russisch wiedergegeben, worum es geht.
- Ich habe Scrabble (Эрудум) auf Russisch gespielt.

## 1.4 Vorschläge für die Implementierung

Der Pass der sprachlichen Herausforderungen kann sowohl im schulischen als auch im universitären Russischunterricht eingesetzt werden. Im Rahmen der Videokonferenz mit Lehrer\*innen, Student\*innen und Professor\*innen wurden für die unterschiedlichen Kontexte Methoden zum Einsatz des Passes im Unterricht entwickelt und diskutiert. Im Folgenden werden zunächst diejenigen Ansätze vorgestellt, die für beide Zielgruppen (Schüler\*innen und Student\*innen) denkbar sind. Einigkeit bestand über die Notwendigkeit der pädagogischen Begleitung des autonomen Arbeitens mit dem Pass im Klassenraum. Dadurch wird die Arbeit mit dem Pass gesichert. Die Möglichkeit des Austausches zwischen den Lerner\*innen im Unterricht und die damit einhergehende Würdigung der vollzogenen sprachlichen Handlungen fördert außerdem die Motivation, den Pass zu verwenden.

Die Begleitung der Arbeit mit dem Pass kann auf unterschiedliche Weise erfolgen. Ein Beispiel ist die Arbeit mit einem Portfolio. Dieses ermöglicht den Lerner\*innen durch die Dokumentation ihrer individuellen Arbeit mit dem Pass innerhalb eines bestimmten Zeitraums (z. B. ein Halbjahr/Semester) ihre Entwicklung und ihren Leistungszuwachs nachzuvollziehen und zu reflektieren.

Eine weitere Möglichkeit der Reflexion ist das Führen eines Videotagebuchs. Hier können die Lerner\*innen mündlich über ihre Erfahrungen, Erfolge und Herausforderungen berichten. Auch das Filmen der sprachlichen Herausforderungen ist möglich. Auf Wunsch kann durch die Präsentation dieser Videos im Unterricht Feedback eingeholt werden. Der Vorteil des Videotagebuchs ist, dass die Lerner\*innen beim Erstellen von Videos nicht nur ihre kommunikativen Fähigkeiten üben, sondern durch das Anschauen des Videomaterials ihren Sprachgebrauch immer wieder reflektieren können.

Insbesondere für Schüler\*innen können individuelle Wochen- bzw. Monatspläne erstellt werden. Diese legen bestimmte Wochenziele fest, z. B. das Meistern von mindestens zwei Herausforderungen im Bereich des Lesens/der mündlichen Interaktion etc. Der Schwierigkeitsgrad und die Ziele können dem Niveau der Schüler\*innen entsprechend gewählt werden. Dadurch wird ein kleinschrittiges und differenzierendes Arbeiten möglich.

Im Klassenraum kann weiterhin Raum für bestimmte sprachliche Herausforderungen aus dem Pass geschaffen werden. So können Situationen im Unterricht simuliert werden, die im Alltag der Lerner\*innen eher selten zustande kommen. Die Simulation kann aber auch als Vorbereitung auf die Bewältigung der Herausforderungen im Alltag wahrgenommen werden. Dies kann v. a. für Fremdsprachenlerner\*innen mit wenigen russischsprachigen Bezugspersonen hilfreich sein.

Unabhängig von der Wahl der Methoden sollte Zeit im Unterricht für die Reflexion der Arbeit mit dem Pass eingeplant werden. Dies können z. B. jeweils die ersten oder letzten zehn Minuten der Unterrichtsstunde sein oder eine monatliche Stunde. Bei jüngeren Schüler\*innen sollte die Reflexion möglichst regelmäßig erfolgen, während Student\*innen länger selbstständig mit dem Pass arbeiten können.

Der Einsatz des Passes kann über einen längeren Zeitraum erfolgen (ein Halbjahr/ein Semester) oder auf bestimmte kürzere Perioden abgestimmt werden. So kann der Pass z. B. begleitend zu einem Schüler\*innenaustausch genutzt werden. Durch die Möglichkeit der Bearbeitung können



die Situationen dementsprechend angepasst werden. Ein Schüler\*innenaustausch impliziert eine sehr intensive Arbeitsform mit dem Pass, da die Schüler\*innen mehrfach täglich mit authentischen Kommunikationssituationen konfrontiert werden.

Im universitären Kontext kann der Pass im Rahmen eines (E-)Tandem-Programms angeboten werden. Die gemeinsame Bearbeitung des Passes bietet den Tandempartner\*innen neue und spannende Ideen für eine effektive Gestaltung der gemeinsamen? Zeit und die gegenseitige Unterstützung.

Da der Pass nicht benotet wird, besteht die Notwendigkeit einer Alternative, durch welche die aktive Mitarbeit der Lerner\*innen erreicht werden soll. Neben dem Einbeziehen des Passes in den Unterricht kann ein Zertifikat oder Diplom erstellt werden, welches am Ende der Arbeitsphase überreicht wird. Eine andere Option ist die Belohnung in Form eines Tokensystems. Hierbei werden Punkte für das Annehmen der Herausforderungen vergeben. Nach Erreichen einer bestimmten Punktzahl können die Lerner\*innen diese für eine von ihnen gewählte Aktivität/Belohnung einsetzen. Im Klassenverband könnten dies z. B. gemeinsame Ausflüge sein oder eine von den Lerner\*innen gestaltete Unterrichtsstunde (in der zusammen gekocht wird, ein Film geschaut wird etc.). Individuell können diese Punkte z. B. für die Kompensation einer Hausaufgabe o. Ä. eingelöst werden. Dieses System bietet den weiteren Vorteil, dass das kollektive Sammeln von Punkten für ein gemeinsames Ziel nicht nur die Motivation, sondern auch den Teamgeist der Lerner\*innen stärkt.

## 2. Fazit

Der Pass der sprachlichen Herausforderungen unterstützt die Förderung der Motivation, indem zahlreiche mit der Motivation in Wechselwirkung stehenden Faktoren positiv beeinflusst werden. Die Lerner\*innenautonomie und Selbstbestimmtheit werden durch die selbstständige Arbeit und Wahlmöglichkeit gefördert. Die Angst vor dem Scheitern wird durch gesicherte Erfolgserlebnisse (Abhaken, Belohnung, Würdigung im Unterricht) gemindert. Dadurch können Hemmungen in der Verwendung der Fremd-/Herkunftssprache schrittweise überwunden werden. Auf dieser Grundlage können Lerner\*innen langfristig eine positive Einstellung zum Lernen und Verwenden des Russischen entwickeln. Das Ergebnis sind ein Lernerfolg und somit verbesserte Russischkenntnisse.

Das bearbeitbare Format des Passes bietet den Lehrer\*innen und Dozent\*innen den Vorteil, die Situationen an ihre Lerngruppen und den Lernkontext anzupassen. Somit ist der Einsatz des Passes im Rahmen des universitären Unterrichts, des Schulunterrichts, eines (E-)Tandems oder eines Schüler\*innenaustausches möglich.

Aufgrund der vielfältigen Einsatz- und Auswahlmöglichkeiten kann die Arbeit mit dem Pass differenzierend erfolgen. Die Situationen entsprechen unterschiedlichen Anspruchsniveaus, zwischen denen die Lerner\*innen individuell wählen können.

Der Einsatz des Passes ist sowohl im schulischen als auch im universitären Kontext in Bezug auf den Arbeits- und Zeitaufwand als realistisch und vielversprechend einzuordnen.

### 3. Literaturverzeichnis

- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(6), 1024–1037.
- Drackert, A. (2017). Ich will Harry Potter im Original lesen können. Lernmotivation erhöhen durch Zielorientierung. *PRAXIS Fremdsprachenunterricht Basisheft*, 5, 8–10.
- Drackert, A. (2018). Autonomie, Motivation und Aufgabenerfüllung im Anfangsunterricht Russisch. In A. Bergmann, O. Caspers & W. Stadler (Hrsg.), *1. Arbeitskreis „Didaktik der Slawischen Sprachen“ in Berlin (12.-14.9.2016)* (S. 33–56). Innsbruck University Press. DOI: 10.15203/3187-11-5-04
- Dörnyei Z. (2019). From integrative motivation to directed motivational currents: The evolution of the understanding of L2 motivation over three decades. In M. Lamb, K. Csizér, A. Henry & S. Ryan (Eds.), *The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning* (pp. 39–69). Palgrave Macmillan, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-28380-3\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-030-28380-3_3)
- Liu, H., & Chen, C. (2015). A comparative study of foreign language anxiety and motivation of academic- and vocational-track high school students. *English Language Teaching*, 8(3), 193–204.
- Mozgalina, A. (2015). More choice or less choice? The influence of autonomy on task motivation and task engagement. *System*, 49, 120–132. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.01.004>
- Papi, M. (2010). The L2 motivational self-system, L2 anxiety, and motivated behavior: A structural equation modeling approach. *System*, 38, 467–479.
- Slavkov, N., & Séror, J. (2019). The development of the Linguistic Risk-Taking Initiative at a bilingual post-secondary institution in Canada. *Canadian Modern Language Review*, 75(3), 254–272.

Marianne Langwieser-Posawetz, Universität Graz & BG/BRG Kirchengasse Graz, Österreich

## Mit Kettenfragen zum Sprechen motivieren

### Der Einsatz von Kettenfragen im Russischunterricht

#### Abstract 1

The article deals with chain questions to promote communicative competence in the Russian language classroom and offers already tested didactic material with a ready-made set of chain questions. It emphasizes the central role of speaking skills in foreign language teaching and introduces an interactive method with chain questions, which aims to motivate students to speak freely with classmates in small steps, to institutionalize foreign language speaking in the classroom, and to increase students' speaking time during class through motivating and interesting activities for them. The use of chain questions is explained in detail. It is closely related to the training of reading and listening skills. The subsequent training of speaking skills is demonstrated with concrete examples. A set of chain questions on the topic *Знакомство* („Getting to know each other“) is attached to the current article.

---

Keywords: communicative competence, speaking skills, chain questions, Russian as a Foreign Language, best-practice

---

#### Abstract 2

Der Artikel beschäftigt sich mit dem Einsatz von Kettenfragen zur Förderung der kommunikativen Kompetenz im Russischunterricht und bietet mit einem fertigen Satz von Kettenfragen im Unterricht erprobtes didaktisches Material. Er unterstreicht die zentrale Rolle der Fertigkeit Sprechen im Fremdsprachenunterricht und stellt mit den Kettenfragen eine interaktive Methode vor, die darauf abzielt, die Schüler\*innen in kleinen Schritten zum freien Sprechen mit Mitschüler\*innen zu motivieren, fremdsprachliches Sprechen im Unterricht zu institutionalisieren und die Sprechzeit der Schüler\*innen während des Unterrichts durch motivierende und für sie interessante Aktivitäten zu erhöhen. Der Einsatz von Kettenfragen wird detailliert erklärt. Er steht in engem Zusammenhang mit der Schulung der Lese- und Hörkompetenz. Die anschließende Schulung der Sprechkompetenz wird anhand von konkreten Beispielen aufgezeigt. Dem Beitrag ist ein Satz Kettenfragen zum Thema *Знакомство* („Sich Kennenlernen“) angeschlossen

---

Keywords: kommunikative Kompetenz, Fertigkeit Sprechen, Kettenfragen, Russisch als Fremdsprache, best-practice

---

## 1. Die zentrale Rolle der kommunikativen Kompetenz

Die kommunikative Kompetenz bezeichnet die Fähigkeit, in verschiedenen Situationen sprachlich angemessen zu handeln. Dazu setzen die Sprachverwendenden und Sprachlernenden linguistische, soziolinguistische, pragmatische und strategische Teilkompetenzen ein (vgl. Thaler, 2014, S. 107).



Der aktuelle, in Österreich geltende Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schulen weist in den didaktischen Grundsätzen für die 5.–8. Klasse für die erste und zweite lebende Fremdsprache die kommunikative Sprachkompetenz als übergeordnetes Lehr- und Lernziel des Fremdsprachenunterrichts aus.

Dem handlungsorientierten Ansatz gemäß, stellt die kommunikative Sprachkompetenz das übergeordnete Lehr- und Lernziel des Fremdsprachenunterrichts dar. Das heißt, fremdsprachliche Teilkompetenzen sind in dem Maße zu vermitteln, wie sie für erfolgreiche mündliche und schriftliche Kommunikation nötig sind (RIS, 2021, S.135).

Ziel des Unterrichts der ersten und zweiten Fremdsprache ist der Erwerb von kommunikativen Teilkompetenzen, zu denen folgende gehören: „Hören, Lesen, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen und Schreiben“ sowie linguistische, pragmatische und soziolinguistische Kompetenzen (RIS, 2021, S. 137). Die Basis für diese Kompetenzen stellen die sogenannten „Kann-Beschreibungen“ dar, wie sie im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) für die standardisierten Kompetenzniveaus A1–B2 beschrieben werden. Ziel des vorliegenden Artikels ist es, mit dem Kettenfragenspiel für den Russischunterricht ein Best-Practice-Beispiel zur Förderung des Sprechens, insbesondere der mündlichen Interaktion, auf dem GER-Niveau A2 vorzustellen.

Neben dem Fokus auf die mündliche Interaktion bietet das Kettenfragenspiel die Möglichkeit, die Fertigkeiten Hören, Lesen und Schreiben integrativ und in gleichem Maße zu üben und damit einer weiteren Forderung des Lehrplans gerecht zu werden, nämlich jener, dass die einzelnen Fertigungsbereiche im Unterricht „mit gleicher Gewichtung, regelmäßig und möglichst integrativ zu üben“ sind (RIS, 2021, S. 135).

## 2. Die Schüler\*innen zum Sprechen motivieren

Die Fertigkeit Sprechen nimmt im sprachlichen Alltag eine herausragende Stellung ein. Das Verhältnis von mündlicher und schriftlicher Kommunikation wird in der Literatur mit 95 % und 5 % angegeben, das heißt, dass die mündliche Kommunikation mit Abstand am häufigsten verwendet wird (vgl. Haß, 2006, S. 92). Dass diesem Umstand auch im L2-Unterricht Rechnung getragen werden muss, wird durch die Tatsache bekräftigt, dass die Fertigkeit Sprechen das designierte Lernziel eines Großteils der Lernenden ist (vgl. Dörnyei, 2001, S. 63).

Die Schüler\*innen nachhaltig zum Sprechen in der ersten und zweiten lebenden Fremdsprache zu motivieren, ist eine Aufgabe, die mit viel Fingerspitzengefühl und dem Einsatz geeigneter Methoden gelingen kann. Wichtig dabei ist, im Klassenzimmer die Bedingungen dafür zu schaffen, dass das Sprechen in der lebenden Fremdsprache für die Schüler\*innen zu einer selbstverständlichen, regelmäßig praktizierten und für sie interessanten Aktivität wird, die es ihnen u.a. ermöglicht, ihre Mitschüler\*innen im Rahmen des Sprachunterrichts besser kennenzulernen. Die Schaffung einer motivierenden Lernumgebung und einer vertrauensvollen Atmosphäre durch die Lehrperson ist in diesem Zusammenhang ausschlaggebend:

Teachers are group leaders, they're responsible for their students' well-being, and one of their main roles is to conceive an environment that is psychology safe, in which the

students respect and trust each other, in which they can communicate freely and grow.  
(Pugliese, 2017, S. 9).

Besondere Aufmerksamkeit verdient der positive Umgang mit Fehlern, die als integrativer Teil des Fremdsprachenerwerbs angesehen werden sollten, damit Sprechen im Unterricht nicht durch das Vermeiden von Fehlern verhindert, sondern aktiv gefördert wird. „It’s OK to make mistakes: they are learning points“ (Dörnyei, 2001, S. 46).

### 3. Mit Kettenfragen zum Sprechen motivieren

Der Einsatz von Kettenfragen ist erfolgversprechend, wenn es darum geht, bereits gemeinsam erarbeiteten Lehrstoff mit einem Kartenspiel zu festigen und die Schüler\*innen in kleinen Schritten und über die vorbereitende Schulung von Lese- und Hörkompetenz zum Sprechen zu motivieren.

Kettenfragen eignen sich deshalb besonders gut für den Einsatz im Unterricht, weil sie vielfältig verwendet werden können, alle Vorteile eines Spiels besitzen und durch ihren Einsatz neben dem Sprechen auch die Fertigkeiten Lesen und Hören und in der Nachbereitung auch das Schreiben geschult werden.

#### 3.1 Was sind Kettenfragen?

Kettenfragen bestehen aus einem Satz von Karten, der folgendermaßen strukturiert ist: Jede Karte enthält eine Antwort auf eine Frage, die auf einer anderen Karte gestellt wird, und eine Frage, dessen Antwort wiederum auf einer anderen Karte zu finden ist. Der Kartensatz mit Fragen und Antworten ist so strukturiert, dass es für jede gestellte Frage nur eine mögliche Antwort gibt. Das bedeutet, dass das Spiel mit jeder beliebigen Karte begonnen werden kann, wobei der Kartensatz vollständig sein muss und alle Karten ausgeteilt werden müssen:

|                                     |   |  |
|-------------------------------------|---|--|
| Мы любим кататься на<br>велосипеде. | Меня зовут Мария.                                   | Мои друзья зовут меня<br>Маша.         |
| <b>Как тебя зовут?</b>              | <b>Как тебя зовут твои<br/>друзья или родители?</b> | <b>Когда у тебя день<br/>рождения?</b> |

Tabelle 1: Die ersten drei Kärtchen aus dem 34-teiligen Kartensatz *Знакомство*

Das Erstellen von Kettenfragen ist eine Herausforderung, da man darauf achten muss, dass es auf jede gestellte Frage nur eine mögliche Antwort gibt und dass die Anzahl der Karten mindestens so groß ist, wie die Anzahl der Schüler\*innen. Idealerweise ist die Anzahl der Kettenfragen so groß, dass die Lernenden jeweils zwei, max. 3 Karten für das Spiel erhalten.

### 3.2 Spielablauf: Mit Kettenfragen Lese- und Hörverstehen trainieren

Bei der Vorbereitung des Spiels geht es zunächst um die Schulung der **Lesekompetenz**. Die Lernenden legen die vor dem Spiel gemischten und ihnen nach dem Zufallsprinzip zugeteilten Karten auf und versuchen, Fragen und Antworten auf ihren Karten zu verstehen. Der\*die Lehrer\*in unterstützt die Lernenden individuell bei Verständnisschwierigkeiten.

Wenn das Spiel damit beginnt, dass ein\*e Lernende\*r eine Karte auswählt und die auf der Karte ausgewiesene Frage dem Plenum stellt, sind **Hörkompetenz** und **Aufmerksamkeit** gefragt. Jetzt gilt es herauszufinden, wer die Antwort auf die gestellte Frage auf der eigenen Karte hat. Das führt hin und wieder aufgrund von fehlender Aufmerksamkeit zu lustigen Pausen, wenn z.B. jene Person, welche die Frage stellt, zufällig selbst die Karte mit der richtigen Antwort vor sich liegen hat und das nicht gleich bemerkt.

Ist die einzig richtige Antwort gefunden, stellt der\*die Schüler\*in, der\*die das Kärtchen mit der richtigen Antwort vor sich liegen hat, dem Plenum eine neue Frage, die auf seinem\*ihrem Kärtchen steht. Anschließend wird die Karte umgedreht. Ziel des Spieles ist es, möglichst schnell alle Karten umzudrehen. Dabei ist nicht nur Wissen, sondern auch Glück gefragt – ein Umstand, der sich erfahrungsgemäß motivierend auf die Schüler\*innen auswirkt.

Das Spiel ist beendet, sobald alle Karten umgedreht sind. Die Schüler\*innen geben dann die Karten an die Lehrperson zurück. Anschließend werden die Gewinner\*innen des Spiels prämiert. Das Spiel kann als geschlossene Übung eingesetzt oder durch weiterführende Arbeitsaufträge wieder geöffnet werden.

### 3.3 Mit Kettenfragen Sprechkompetenz fördern

Für die anschließende Förderung der **Sprechkompetenz**, die durch das Spiel mit den Kettenfragen und die damit verbundene Schulung der Lese- und Hörkompetenz vorbereitet wurde, gibt es aus meiner Erfahrung mehrere Möglichkeiten, von denen im Anschluss drei vorgestellt werden. Allen gemeinsam ist, dass die bereits durch das Kartenspiel bekannten Fragen und Antworten Ausgangspunkt für weitere Aktivitäten sind.

**Variante 1:** Die Schüler\*innen erhalten eine Liste mit allen Fragen und Antworten. Während die Lehrperson laut vorliest, versehen die Schüler\*innen die Fragen und Antworten mit Betonungszeichen. In der darauffolgenden Partnerarbeit lesen sie einander zunächst alle Fragen und Antworten vor, wobei sie auf eine möglichst gute **Aussprache** achten sollen. Anschließend unterstreichen sie drei Fragen, die sie ihrem\*ihrer Gesprächspartner\*in stellen möchten. Die Schüler\*innen stellen einander die von ihnen ausgesuchten Fragen. Aufgrund der in der Liste (siehe Abschnitt 5.2) angeführten Antwort, die mehr oder weniger abgewandelt werden kann, wird das Finden einer individuellen Antwort auf die jeweilige Frage erleichtert. Alle Schüler\*innen sind durchgehend mit Vorlesen, Hören oder Sprechen beschäftigt, während die Lehrperson Hilfestellung leistet. Die Gesprächspartner\*innen wechseln nicht. Im Anschluss können ausgewählte Fragen und Antworten im Plenum vorgestellt werden, indem die Schüler\*innen erzählen, was sie über ihre Gesprächspartner\*innen erfahren haben.

**Variante 2:** Die Schüler\*innen wählen aus dem gesamten Kartenpool jeweils zwei Kärtchen mit für sie interessanten Fragen, nehmen auf einem Stuhl Platz und positionieren sich in einer Sesselreihe mit Blickrichtung zueinander. Sie haben anschließend jeweils zwei Minuten Zeit, ihrem Gegenüber die Fragen zu stellen, dessen Antwort anzuhören und daraufhin selbst die Fragen der gegenüber sitzenden Person zu beantworten. Danach kommt es zu einem Partnerwechsel. Auf einer Seite der Sesselreihe rücken die Schüler\*innen nach dem Prinzip der Kugellagertechnik um einen Stuhl weiter. Die Schüler\*innen nehmen die Kärtchen mit den Fragen mit und bekommen jeweils unterschiedliche Antworten von unterschiedlichen Personen. Alle Schüler\*innen sind mit Hören und Sprechen beschäftigt. Die Fragen bleiben gleich, die Gesprächspartner\*innen wechseln. Die Lehrperson beobachtet und leistet Hilfestellung. Um noch mehr Bewegung in diese Aktivität zu bringen, kann diese auch im Stehen mit einem Innen- und einem Außenkreis durchgeführt werden.

**Variante 3:** Die Lehrperson verteilt die Karten im Klassenzimmer, sodass auf jedem Tisch zwei Karten liegen. Die Schüler\*innen stehen auf und setzen sich zu zweit an einen Tisch und stellen einander die Fragen auf den Kärtchen bzw. beantworten diese. Nach rund zwei Minuten erheben sie sich nach Aufforderung der Lehrperson, verlassen den Tisch und erhalten anschließend die Aufgabe, sich mit einer anderen Person an einen neuen Tisch zu setzen und die dort aufliegenden Fragen zu beantworten. Die Schüler\*innen sind durchgehend mit Lesen und Sprechen beschäftigt. Die Fragen und Gesprächspartner\*innen wechseln.

### 3.4 Kettenfragen als Schreibanlässe

Als Nachbereitung des Unterrichts und zur Festigung der Unterrichtsziele erhalten die Schüler\*innen eine Liste mit allen Fragen und Antworten. Sie wählen eine vom Lehrer/von der Lehrerin vorgegebene Anzahl von Fragen aus, auf die sie als Hausübung schriftlich antworten. Alternativ dazu können die Schüler\*innen schriftlich festhalten und zusammenfassen, was sie während der Gesprächsrunden über andere Interessantes erfahren haben und je nach Sprachniveau mit ihren eigenen Antworten vergleichen.

## 4. Unterrichtserfahrungen mit Kettenfragen

Die im Unterricht gemachten Erfahrungen mit Kettenfragen und den an das Spiel anschließenden Fragerunden sind sehr positiv. Einerseits wirkt sich eine spielerische Aktivität im Unterricht motivierend aus, andererseits erhöht sich durch die Partnerarbeit und den interaktiven Charakter die Sprechzeit der Schüler\*innen im Unterricht um ein Vielfaches. Zudem lernen die Schüler\*innen einander durch den häufigen Partnerwechsel in einer „geschützten“ Zweisamkeit besser kennen. Sprechen in der Fremdsprache wird interessant und zu einer Selbstverständlichkeit. Der Lehrer/die Lehrerin nimmt die Rolle eines/einer Helfer\*in ein.

Die Sprechkompetenz der Schüler\*innen, insbesondere die Teilkompetenz „An Gesprächen teilnehmen“, wird durch die Arbeit mit Kettenfragen entscheidend gefördert.

## 5. Unterrichtsmaterialien

Der im Anschluss präsentierte Kartensatz mit Kettenfragen zum Thema Знакомство („Sich Kennenlernen“) (A2+) besteht aus 34 Karten und wurde von der Autorin für die Lehrveranstaltung *Kompetenzen im Sprachunterricht Russisch* am Institut für Slawistik der Universität Graz im Wintersemester 2018/19 erstellt.

## 6. Literaturverzeichnis

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press.

Haß, F. (Hrsg.) (2006). *Fachdidaktik Englisch*. Tradition/Innovation/Praxis. Ernst Klett.

Pugliese, C. (2017). *Creating motivation. Activities to make learning happen*. Helbling Languages.

RIS (2021). *Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen*. <https://ti-nyurl.com/dvbezv83> (16.10.2021).

Thaler, E. (2014). *Englisch unterrichten*. Cornelsen.



## Kopiervorlage Kettenfragen zum Thema *Знакомство* (A2+)

|                                     |   |  |
|-------------------------------------|---|--|
| Мы любим кататься на велосипеде.    | Меня зовут Мария.                               | Мои друзья зовут меня Маша.                |
| <b>Как тебя зовут?</b>              | <b>Как тебя зовут твои друзья или родители?</b> | <b>Когда у тебя день рождения?</b>         |
| Мой день рождения первого мая.      | Мне шестнадцать лет.                            | Я хожу в гимназию / лицей / среднюю школу. |
| <b>Сколько тебе лет?</b>            | <b>В какую школу ты ходишь?</b>                 | <b>В каком классе ты учишься?</b>          |
| Я учусь в десятом классе.           | Да, у меня есть старший брат и младшая сестра.  | Моему брату 18 лет.                        |
| <b>У тебя есть брат или сестра?</b> | <b>Сколько лет твоему брату?</b>                | <b>Сколько лет твоей сестре?</b>           |
| Моей сестре 9 лет.                  | Я живу на проспекте Мира.                       | Я водолей.                                 |
| <b>Где ты живёшь?</b>               | <b>Кто ты по знаку зодиака?</b>                 | <b>Ты хорошо учишься в школе?</b>          |

|   |   |  |
|---|---|--|
| Да, я хорошо учусь в школе. Я отличница / отличник.       | Математика и физика.                          | Я умею рисовать.                         |
| <b>Какие у тебя любимые предметы?</b>                     | <b>Что ты умеешь делать лучше всего?</b>      | <b>Какого ты роста?</b>                  |
| Я не высокая / высокий. Мой рост метр семьдесят.          | +7 927 567383                                 | maria.ivanova@gmail.com                  |
| <b>Какой у тебя номер телефона?</b>                       | <b>Какой у тебя адрес электронной почты?</b>  | <b>Какую музыку ты любишь?</b>           |
| Я люблю рэп.  | Да, я играю на скрипке.                       | Я играю на скрипке уже 4 года.           |
| <b>Ты играешь на музыкальном инструменте?</b>             | <b>Сколько лет ты уже играешь на скрипке?</b> | <b>Что ты делаешь в свободное время?</b> |
| В свободное время я люблю встречаться со своими друзьями. | Мы ходим в кафе.                              | Я люблю бургеры и кофе.                  |
| <b>Что вы делаете вместе?</b>                             | <b>Что ты любишь заказывать в кафе?</b>       | <b>Что ты не любишь из еды?</b>          |

|   |                                       |   |
|---|---------------------------------------|---|
| <p>Я ем всё, я не вегетарианка / вегетарианец и не веганка / веган.</p> | <p>Я люблю чёрные бургеры.</p>        | <p>Конечно нет! Фейсбук – для стариков.</p>             |
| <p><b>Какой бургер ты любишь больше всего?</b></p>                      | <p><b>У тебя есть Фейсбук?</b></p>    | <p><b>Какими социальными сетями ты пользуешься?</b></p> |
| <p>В основном я пользуюсь Инстаграмом.</p>                              | <p>Да, моего парня зовут Игорь.</p>   | <p>Мы познакомились 3 года назад.</p>                   |
| <p><b>У тебя есть парень?</b></p>                                       | <p><b>Когда вы познакомились?</b></p> | <p><b>Как вы познакомились?</b></p>                     |
| <p>Мы познакомились в фитнес клубе.</p>                                 | <p>Мы одногодки.</p>                  | <p>Для меня спорт – это всё.</p>                        |
| <p><b>Сколько лет Игорю?</b></p>  | <p><b>Ты занимаешься спортом?</b></p> | <p><b>Игорь тоже занимается спортом ?</b></p>           |
| <p>К счастью, мы оба любим спорт.</p>                                   |                                       |   |
| <p><b>Чем вы ещё занимаетесь вместе?</b></p>                            |                                       |   |

## Kopiervorlage Fragen und Antworten zum Thema *Знакомство* (A2+)

### **Как тебя зовут?**

Меня зовут Мария.

### **Как тебя зовут твои друзья или родители?**

Мои друзья зовут меня Маша.

### **Когда у тебя день рождения?**

Мой день рождения первого мая.

### **Сколько тебе лет?**

Мне шестнадцать лет.

### **В какую школу ты ходишь?**

Я хожу в гимназию/ лицей.

### **В каком классе ты учишься?**

Я учусь в десятом классе.

### **У тебя есть брат или сестра?**

Да, у меня есть старший брат и младшая сестра.

### **Сколько лет твоему брату?**

Моему брату 18 лет.

### **Сколько лет твоей сестре?**

Моей сестре 9 лет.

### **Где ты живёшь?**

Я живу на проспекте Мира.

### **Кто ты по знаку зодиака?**

Я водолей.

### **Ты хорошо учишься в школе?**

Да, я хорошо учусь в школе. Я отличница / отличник.

### **Какие у тебя любимые предметы?**

Математика и физика.

### **Что ты умеешь делать лучше всего?**

Я умею рисовать.

### **Какого ты роста?**

Я не высокая / высокий. Мой рост метр семьдесят.

### **Какой у тебя номер телефона?**

+7 927 567383



**Какой у тебя адрес электронной почты?**

maria.ivanova@gmail.com

**Какую музыку ты любишь?**

Я люблю рэп.

**Ты играешь на музыкальном инструменте?**

Да, я играю на скрипке.

**Сколько лет ты уже играешь на скрипке?**

Я играю на скрипке уже 4 года.

**Что ты делаешь в свободное время?**

В свободное время я люблю встречаться со своими друзьями.

**Что вы делаете вместе?**

Мы ходим в кафе.

**Что ты любишь заказывать в кафе?**

Я люблю бургеры и кофе.

**Что ты не любишь из еды?**

Я ем всё, я не вегетарианка / вегетарианец и не веганка / веган.

**Какой бургер ты любишь больше всего?**

Я люблю чёрные бургеры.

**У тебя есть Фейсбук?**

Конечно нет! Фейсбук – для стариков.

**Какими социальными сетями ты пользуешься?**

В основном я пользуюсь Инстаграмом.

**У тебя есть парень?**

Да, моего парня зовут Игорь.

**Когда вы познакомились?**

Мы познакомились 3 года назад.

**Как вы познакомились?**

Мы познакомились в фитнес клубе.

**Сколько лет Игорю?**

Мы одногодки.

**Ты занимаешься спортом?**

Для меня спорт – это всё.

**Игорь тоже занимается спортом?**

К счастью, мы оба любим спорт.

**Чем вы ещё занимаетесь вместе?**

Мы любим кататься на велосипеде.

Laura Fekonja-Fonteyn, Universität Graz, Österreich

Tatjana Koren, Universität Graz, Österreich

# Motivacija pri učenju slovenščine na lektoratih slovenskega jezika v Gradcu in Kölnu

## Izkušnje v obdobju pandemije koronavirusa

### Abstract 1

This paper shows the role of motivation in teaching and studying Slovene at the Departments of Slavic and Translation Studies at the University of Graz and at the Department of Slavic Studies in Cologne. It presents the theoretical framework that guides the authors in fostering motivation for studying Slovene when planning units and designing teaching materials, and further lists several technical tools which help nurture motivation and creativity during online classes. The paper also describes the motivation for studying Slovene under current, i.e. pandemic conditions with exclusively online classes. The findings are based on a self-assessment questionnaire from spring 2021, administered to students in various Slovene language courses and lectures at said departments. Based on the analysis of the received responses, the paper attempts to illustrate students' current willingness to study Slovene and puts forward a few suggestions or rather practical examples which proved effective in maintaining motivation for studying Slovene at different levels of proficiency during class.

---

Keywords: studying Slovene as a second and foreign language, motivation for studying Slovene, studying Slovene through remote learning

---

### Abstract 2

V prispevku bova prikazali, kakšna je vloga motivacije pri poučevanju in učenju slovenščine na Inštitutu za slavistiko in Inštitutu za teoretično in uporabno prevodoslovje Univerze v Gradcu ter na Inštitutu za slavistiko v Kölnu. Predstavili bova teoretična izhodišča, iz katerih izhajava pri spodbujanju motivacije za učenje slovenščine pri snovanju učnih enot in gradiva. Navedli pa bova tudi nekaj tehničnih orodij, s katerimi poskrbiva za motivacijo in kreativno ustvarjanje pri spletnem pouku. Opisali bova, kakšna je motivacija za učenje slovenščine (glede na samooceno) študentk in študentov v trenutnih, tj. pandemičnih razmerah, ko poučevanje poteka izključno na daljavo. Pri tem se bova oprli na vprašalnik, ki sva ga spomladi 2021 posredovali študentkam in študentom različnih jezikovnih vaj in predavanj iz slovenščine na omenjenih inštitutih. Na podlagi razčlenbe dobljenih odgovorov bova skušali prikazati trenutno pripravljenost študentk in študentov za učenje slovenščine ter podati nekaj predlogov oz. primerov iz prakse za vzdrževanje motiviranosti oz. zanosa pri učenju slovenščine na različnih ravneh, ki so se pri pouku izkazali za uspešne.

---

Keywords: učenje slovenščine kot drugega in tujega jezika, motivacija za učenje slovenščine, učenje slovenščine na daljavo

---



## 1. Definicije in predpostavke

Motivacija je eden izmed odločilnih dejavnikov za uspešno učenje tujega jezika.<sup>1</sup> V času pandemije koronavirusa pa je potrebno razmišljati še o motivaciji oz. pripravljenosti spremljanja in učenja jezika na daljavo; lektorice in lektorji moramo poleg osnovne motivacije misliti še na to, kako zasnovati pouk jezika na daljavo, da bo ta za študentke in študente osmišljen in zanimiv. Pri Marentič Požarnik je učna motivacija opredeljena kot skupen pojem za vse vrste motivacij v učni situaciji; obsega vse, kar daje (od zunaj in od znotraj) pobude za učenje, ga usmerja, mu določa intenzivnost, trajanje in kakovost. Kognitivistična opredelitev motivacije posebej poudarja, da je to stanje spoznavnega in čustvenega vznurjenja, ki vodi do zavestne odločitve za ravnanje (učenje) in sproži obdobje vztrajnega intelektualnega in fizičnega napora, da bi dosegli zastavljene cilje (prim. Marentič Požarnik, 2000, S. 184).

V teoriji usvajanja in učenja tujega jezika se ob motivaciji kot pomembni dejavniki v procesu usvajanja jezika omenjajo še starost, osebnostne lastnosti, jezikovna nadarjenost in kognitivni ali učni slog (prim. Pirih Svetina, 2000, S. 27). Gotovo imamo tako lektorice in lektorji kot študentke in študenti predstave o tem, kako motivirani naj bi bili za delo pri pouku eni in drugi. „V idealnem lektorjevem svetu bi študenti vstopili v učilnico občudujoč ciljno kulturo in jezik, v pričakovanju, da bodo dobili od tujega jezika nekaj zase, žejni in željni znanja“ (Cook, 1996, S. 99).<sup>2</sup> Po Gardnerju in Lambertu ločimo dva temeljna tipa motivacije: integrativnega (ang. *integrative*) in instrumentalnega<sup>3</sup> (ang. *instrumental*) (prim. Pirih Svetina, 2000, S. 29). Prvi izraža, ali se študentka oz. študent identificira s ciljno kulturo in ljudmi v nekem smislu ali pa jih morda zavrača. Druga, instrumentalna motivacija, pomeni, da učenje jezika ni nujno povezano z naravnimi govorniki – cilj je narediti izpit, dobiti službo ipd. (prim. Cook, 1996, S. 97). V najboljšem primeru se oba tipa dopolnjujeta. Pomembno je, da se kot lektorice in lektorji zavedamo, da je „motivacija kompleksen konstrukt, ki ga definirajo tri ključne točke: želja, da bi dosegli zadani cilj, trud usmerjen v to smer in zadovoljstvo z opravljeno nalogo“ (Mitchell, Myles, 2004, S. 19). Kot lektorici slovenščine z dolgoletnimi izkušnjami pa se zavedava, da je pomembno upoštevati dejstvo, da motivacija ni nekaj statičnega, temveč je dinamična in se lahko, bodisi zaradi posameznikovih osebnih bodisi zaradi širših družbenih okoliščin, kakršne doživljamo npr. v času pandemije koronavirusa, tudi spreminja.

Po Grein motivacijo pri učenju tujega jezika določajo naslednji dejavniki, ki jih ni mogoče enostavno razmejiti: pomembnost in trajanje: je jezik za študenta pomemben, bo prispeval k izboljšanju njegovega življenja v prihodnosti?; učna snov: ali je učenje čustveno zadovoljivo?; vplivanje: ali učenje spodbuja študentove prihodnje možnosti?“ (prim. Grein 2013, S. 74). Te dejavnike sva upoštevali pri snovanju vprašalnika.

Na motivacijo za učenje pa vplivamo tudi lektorice in lektorji – pomembna sta zlasti odnos, ki ga vzpostavimo s študentkami in študenti kot tudi način našega dela v razredu. Slednja pomembno sooblikujeta motivacijo študentk in študentov za učenje in zanimanje za predmet (prim. Peklaj

<sup>1</sup> Pri Grein je motivacija najpomembnejši dejavnik učnega uspeha (prim. Grein, 2013, S. 33).

<sup>2</sup> Vse vire v članku, ki so v nemškem in angleškem jeziku, sva v slovenščino prevedli avtorici članka.

<sup>3</sup> Pri drugih avtorjih najdemo drugačna poimenovanja, npr. Siebert ločuje med manifestirano in latentno učno motivacijo (prim. Siebert, 2006, S. 61).

et al, 2009, S. 48). Prav tako lahko lektorice in lektorji spodbujamo in vzdržujemo zanimanje za snov z različnimi motivacijskimi strategijami, kot so: ponujanje možnosti izbire učne snovi ali različnih načinov poučevanja; z učinki presenečenja; z dejavnimi učnimi metodami in metodami izkustvenega učenja (igre vlog, simulacije, terensko delo, projektno delo, avtentične naloge, uporaba ustvarjalnih tehnik mišljenja ...); s podporno naravnanim učnim okoljem, v katerem se študentke in študenti počutijo varne ipd. (prim. Peklaj et al, 2009, S. 50). Strategije sva upoštevali pri snovanju pouka in pri zasnovi vprašalnika.

### 1.1 Razumevanj motivacije s stališča nevrodidaktike<sup>4</sup>

Motivacija je torej eden izmed odločilnih dejavnikov za uspešno učenje tujega jezika. S stališča nevrodidaktike je učna motivacija „funkcija naših možganov, ki je povezana z nevronskimi dražljaji in izločanjem neurotransmiterjev. [...] Pozitivne izkušnje in učenje novih stvari spodbudijo izločanje dopamina, kar povzroči občutke ugodja. Na osnovi tega nevronskega sistema nagrajevanja so ljudje v osnovi motivirani za učenje“ (Siebert, 2006, S. 61). Za lektorice in lektorje je pomembno spoznanje, da je glede na to, kako je učna snov posredovana pri pouku, za študentke in študente lažje ali težje, da se ponujeno znanje (dražljaji) v možganski skorji zasidra (prim. Grein, 2013, S. 35). Za pouk tujega jezika je značilno, da je lahko neka učna dejavnost za določeno študentko oz. določenega študenta spodbujajoča, medtem ko je za drugo oz. drugega ta ista dejavnost odbijajoča. To potrjujejo tudi izkušnje v praksi – snovanje pouka je ustvarjalen proces in nujno je, da se lektorice in lektorji prilagajamo različnim dejavnikom in okoliščinam, ki vplivajo na potek in uspešnost pouka.

## 2. Vprašalnik o motivaciji pri učenju slovenščine

Kot je razvidno iz uvoda, je motivacija izjemno pomemben dejavnik uspešnega učenja tujega jezika, hkrati pa gre za zapleteno množico dejavnikov, ki jih ni mogoče enostavno razmejiti, še manj pa meriti. Da bi ugotovili, kakšna je motiviranost za učenje slovenščine pri študentkah in študentih v času pandemije koronavirusa, sva zasnovali enostaven vprašalnik, ki zaobjema nekatere temeljne dejavnike motivacije, ki jih naštevava v prvem poglavju, kot so pomembnost učenja slovenščine, zadovoljivost učne snovi (in načinov dela), vloga lektorice oz. lektorja ipd.

### 2.1 Vzorec

Vzorec raziskave predstavlja 13 študentk in študentov, ki so v študijskem letu 2020/2021 obiskovali pouk na inštitutih za slavistiko v Gradcu in Kölnu ter na inštitutu za prevajalstvo v Gradcu. Resda gre za številčno skromen vzorec, vendar predstavlja večino študentk in študentov, ki so v tem času obiskovali najin pouk in bili pripravljeni sodelovati v raziskavi. Povprečna starost

---

<sup>4</sup> Nevrodidaktika je „interpretiranje procesov in problemov pri učenju s stališča neznanosti; izboljševanje in ocenjevanje didaktičnih konceptov s pomočjo nevrobioloških dognanj“ (Grein, 2013, S. 6–7).



sodelujočih je bila približno 21 let. Zanimala so naju predvsem njihova stališča do najpogostejših oblik dela in kako te vplivajo na njihovo motiviranost za učenje slovenščine.

## 2.2 Postopek zbiranja podatkov

Zbiranje podatkov je potekalo februarja 2021. Študentkam in študentom sva predstavili raziskavo in njene cilje. Sodelovanje je bilo prostovoljno. Odločili sva se za vprašalnik v nemškem jeziku, ki obsega štiri sklope trditvev, o katerih so se nato študentke in študenti izrekli. Z (ne)strinjanjem s trditvami sva opazovali in merili njihova stališča in s tem posredno tudi njihovo motiviranost za določeno dejavnost. Trditve zaobjemajo petstopenjsko lestvico, s pomočjo katere so študentke in študenti izrazili svoje ne/strinjanje s posameznimi trditvami. Študentke in študenti so lahko izbirali med naslednjimi možnostmi: *sploh se ne strinjam, ne strinjam se, delno se strinjam, strinjam se, popolnoma se strinjam oz. sploh mi ni všeč, ni mi všeč, to imam delno rad/a, všeč mi je in zelo mi je všeč*. Zavedava se, da je med posameznimi vrednostmi lestvice majhna razlika, a zanimale so naju predvsem skrajne vrednosti, ki so bolj informativne. Vprašalnik sva pripravili in ga poslali študentkam in študentom preko Google Forms (Obrazci), saj se nama je zdel ta način najprimernejši. Izvedli sva ga namreč na spletu, kajti takrat je pouk potekal na daljavo in ga ni bilo mogoče izvesti v živo. Vprašalnik je enostaven, prijazen do uporabnika in anonimen.

## 2.3 Rezultati in interpretacija

Sledi prikaz ugotovljenih stališč študentk in študentov glede nekaterih osnovnih dejavnikov, ki so ne- ali posredno povezani z motivacijo. Številke v okvirih predstavljajo število študentk in študentov, ki so se odločili za določen odgovor. Program Google Forms nama je izpisal število študentk in študentov, ki so se odločili za posamezno trditev, nato pa sva podatke ročno prepisali v spodnje tabele. Zanimalo naju je, (a) kako na študentke in študente vpliva dejstvo, da poteka pouk v celoti na daljavo (spletni pouk), (b) kakšen je po njihovem mnenju vpliv nas, torej lektorice in lektorjev na njihov nivo motivacije oz. pripravljenosti za delo, (c) katere dejavnosti imajo pri pouku tujega jezika najraje in še (č) kateri je njihov glavni vzgib oz. motiv za učenje slovenščine.

(a) O učenju na daljavo oz. preko spleta so študentke in študenti izrazili svoja stališča glede naslednjih trditvev:

| Vpliv učenja na daljavo   |                      |                |                   |             |                       |
|---|----------------------|----------------|-------------------|-------------|-----------------------|
| Trditev   | Sploh se ne strinjam | Ne strinjam se | Delno se strinjam | Strinjam se | Popolnoma se strinjam |
| Težje sledim pouku, če poteka preko spleta, kot če bi potekal v razredu (v živo). | 2                    | 3              | 2                 | 4           | 2                     |
| Pouk preko spleta mi je pisan na kožo.  | 2                    | 2              | 7                 | 1           | 1                     |
| Rad(a) se učim s pomočjo novih  |                      | 2              | 4                 | 3           | 4                     |

|  |  |   |   |   |   |
|--|--|---|---|---|---|
| tehnologij (spletnih konferenc, videoposnetkov, kvizov ...).       |  |   |   |   |   |
| Pouk preko spleta je zame enako uspešen kot pouk v živo v razredu. |  | 1 | 7 | 4 | 1 |

Tabela 1: Vpliv učenja na daljavo (preko spleta) na motivacijo študentk in študentov.

Različni načini poučevanja imajo lahko spodbuden ali negativen vpliv na motiviranost študentk in študentov. V času izvedbe vprašalnika je bilo učenje na daljavo tako za večino lektorice in lektorjev kot tudi za študentke in študente nova izkušnja, zato se nama je zdelo pomembno ugotoviti, kako ga dojemajo. Kot je razvidno iz zgornje tabele, so stališča študentk in študentov glede pouka preko spleta zelo neenotna oz. razpršena. Večina študentk in študentov (6 od 13 se strinja oz. se popolnoma strinja) težje sledi pouku, če ta poteka preko spleta. Pri trditvi, da jim je pouk preko spleta pisan na kožo, je večina (7 študentk in študentov) neodločena. Predvidevava, da so se študentke in študenti težko odločili za skrajno mnenje, ker je v času izvedbe pouk preko spleta potekal šele drugi semester. Odgovori študentk in študentov pri tretji trditvi pa nakazujejo, da se radi učijo s pomočjo novih tehnologij (4 se s trditvijo delno strinjajo, 3 se strinjajo in 4 se popolnoma strinjajo; nihče ni odgovoril, da se s trditvijo sploh ne strinja). Na podlagi izkušenj meniva, da je najboljša kombinacija obojega – pouk naj torej poteka v živo, v razredu, nove tehnologije pa uporabljamo za dodatno, samostojno učenje, za povečanje izpostavljenosti ciljnemu jeziku (torej slovenščini) ipd. Pri zadnji trditvi o enakovrednosti spletnega pouka in pouka v živo, se je večina (7 od 13) študentk in študentov odločila za zlato sredino, torej delno se strinjam.

Čeprav je v času izvedbe vprašalnika pouk potekal izključno na daljavo, sva bili s študentkami in študenti v stiku prek videokonferenc. Na osnovi pogovorov z njimi sklepava, da so določeni vidiki spletnega pouka, ki študentkam in študentom ustrezajo (predvsem prihranek časa in denarja), po drugi strani pa so vsi omenjali pomanjkanje medosebnih stikov.

(b) Drugi sklop je povezan s trditvami, s pomočjo katerih sva ugotavljali, kakšen je po mnenju študentk in študentov vpliv lektorice in lektorjev na njihovo motivacijo za učenje slovenščine.

| Vpliv lektorice in lektorjev na motivacijo                          |                      |                |                   |             |                       |
|---|----------------------|----------------|-------------------|-------------|-----------------------|
| Trditev   | Sploh se ne strinjam | Ne strinjam se | Delno se strinjam | Strinjam se | Popolnoma se strinjam |
| Zame je pomembno, kakšen je odnos lektorice oz. lektorja do mene.   |                      |                |                   | 4           | 9                     |
| Zame je pomembno, da zna lektorica oz. lektor dobro razložiti snov. |                      |                |                   |             | 13                    |
| Zame je pomembno, da redno dobivam ustrezno                         |                      |                |                   | 6           | 7                     |

|  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| povratno informacijo o napredku.                                 |   |   |   |   |   |
| Zame je pomembno, da lektorica oz. lektor izbere ustrezne teme.  |   |   | 2 | 5 | 6 |
| Zame je pomembno, da se v skupini počutim sproščeno in sprejeto. |   |   |   | 5 | 8 |
| Zame je pomembno, da lektorica oz. lektor zna nemško.            | 1 | 2 | 6 | 3 | 1 |

Tabela 2: Vpliv lektorice in lektorjev na motivacijo študentk in študentov.

Lektorice in lektorji imamo, kot je razvidno iz uvoda, pomembno vlogo pri motivaciji študentk in študentov, tako z izbiro ustreznih tem, motivacijskih strategij, našim odnosom do študentk in študentov. Poleg omenjenih dejavnikov je pomembno tudi dajanje konstruktivne in spodbudne povratne informacije (prim. Peklaj et al, 2009, S. 48–49), zato sva v vprašalniku zajeli tudi to dejavnost.

Pri trditvah o vplivu lektorice in lektorjev so bili študentke in študenti veliko bolj enotni oziroma so izrazili jasna stališča. Najbolj so se strinjali glede tega, da jim je zelo pomembno, da zna lektorica oz. lektor snov dobro razložiti (13 odgovorov oz. 100 %), torej, kot bi lahko pričakovali, je zanje zelo pomembna lektorjeva strokovnost. Tudi odnos lektorice oz. lektorja do njih, enako tudi sproščeno in vključujoče vzdušje v predavalnici, se jim zdita izjemno pomembna dejavnika za vzdrževanje motivacije za učenje. Še najbolj so bili njihovi odgovori razpršeni pri trditvi, kako pomembno se jim zdi, da lektorica oz. lektor zna nemško. Večina (6 od 13) se delno strinja s tem, da je znanje nemščine pomembno.

(c) V tretjem sklopu naju je zanimalo, katere dejavnosti v razredu imajo študentke in študenti najraje.

| Stališča do posameznih dejavnosti            |                  |            |                     |            |                 |
|--|------------------|------------|---------------------|------------|-----------------|
| Dejavnost                                    | Sploh mi ni všeč | Ni mi všeč | To imam delno rad/a | Všeč mi je | Zelo mi je všeč |
| Branje besedil                               |                  |            | 2                   | 8          | 3               |
| Odgovarjanje na vprašanja (ustno in pisno)   | 1                |            | 2                   | 6          | 4               |
| Razlaganje in širjenje besednega zaklada     |                  |            | 2                   | 3          | 8               |
| Slovnične vaje (vstavljanje ustreznih oblik) |                  |            | 3                   | 4          | 6               |
| Razumevanje slušnih besedil                  |                  | 2          | 2                   | 6          | 3               |
| Dialogi / igranje vlog                       | 1                |            | 1                   | 4          | 7               |

Tabela 3: Stališča do posameznih dejavnosti pri pouku slovenščine.

Izbira učnih metod, dejavnosti in učne snovi je pomemben motivacijskih dejavnik, na katerega imamo neposreden vpliv lektorice in lektorji. Zato je pomembno, da dobro poznamo svoje študentke in študente in da je izbira učnih metod in dejavnosti preiščena. Kot je razvidno iz zgornje tabele, imajo študentke in študenti radi vse dejavnosti, ki so si jih lahko izbrali. Kot sva pričakovali, imajo izmed vseh dejavnosti najraje dialoge oz. igre vlog. Večini študentk in študentov (7 od 13) je ta dejavnost zelo všeč. Tudi v teoriji usvajanja jezika velja, da je učenčev glavni cilj „sodelovati pri sporazumevanju z drugimi“ (Littlewood, 1991, S. 17). Večini študentk in študentov (8 od 13) so zelo všeč tudi vaje za razlaganje in širjenje besednega zaklada. Študentke in študenti imajo radi tudi slovnične vaje (6 so takšne vaje zelo všeč, 4 pa všeč), kar potrjujejo tudi najine izkušnje. Pri dejavnostih potrebujemo nekaj iznajdljivosti, ponovno pa se v razredu najbolje obnese, če jih kombiniramo.

(č) V četrtem sklopu trditev naju je zanimalo, kakšni so razlogi oz. vzgibi študentk in študentov za učenje slovenščine.

| Razlogi za učenje slovenščine                                  |                      |                |                   |             |                       |
|--|----------------------|----------------|-------------------|-------------|-----------------------|
| Slovenščino se učim, ker ...                                   | Sploh se ne strinjam | Ne strinjam se | Delno se strinjam | Strinjam se | Popolnoma se strinjam |
| ... mi bo nudila boljše možnosti za zaposlitev.                | 2                    | 4              | 3                 | 2           | 2                     |
| ... mi ponuja dodatno poklicno kvalifikacijo.                  |                      | 1              | 2                 |             | 10                    |
| ... gre za nišno področje oz. jezik.                           | 2                    |                | 6                 | 4           | 1                     |
| ... se mi zdi zanimiva.  |                      |                |                   | 5           | 8                     |
| ... me zanimajo slovanski jeziki in kulture.                   |                      |                | 1                 | 2           | 10                    |
| ... je moja partnerica oz. moj partner iz Slovenije.           | 12                   |                |                   |             | 1                     |
| ... rad/a potujem v Slovenijo oz. bi to počel/a v prihodnosti. | 1                    |                | 1                 | 4           | 7                     |

Tabela 4: Razlogi za učenje slovenščine.

Kot je razvidno iz zgornje tabele, študentke in študenti večinoma nimajo občutka, da je znanje slovenščine nišno področje (6 od 13 se s to trditvijo delno strinja). Se pa vsi vprašani na splošno zanimajo za slovanske jezike (10 od 13 se popolnoma strinja s trditvijo Zanimajo me slovanski jeziki ...). Vsem študentkam in študentom se slovenščina zdi zanimiva (8 od 13 se popolnoma strinja s trditvijo, 5 od 13 pa se strinja). Večina tudi meni (10 od 13), da jim bo znanje slovenščine ponudilo dodatno kvalifikacijo pri iskanju zaposlitve. Radi tudi potujejo v Slovenijo oz. bi to želeli početi v prihodnosti. Odgovori torej nakazujejo, da so študentke in študenti za učenje slovenščine motivirani tako instrumentalno (verjamejo, da jim bo znanje slovenščine ponudilo

dodatne možnosti zaposlitve) kot tudi integrativno, saj jih zanimajo tako slovanski jeziki na splošno kot tudi slovenščina.<sup>5</sup>

### 3. Nekaj primerov za spodbujanje motivacije iz prakse

Kot je razvidno iz izvedenega vprašalnika, so motivi oz. razlogi za učenje slovenščine pri vprašanih študentkah in študentih (13) zelo različni. Ker je vzorec majhen, sva pri razlagi odgovorov zadržani, saj verjetno nakazujejo samo nek trend. Za nekatere študentke in študente je slovenščina 'zgolj' zanimiva, drugi pa se širše zanimajo za slovanske jezike in kulture, nekateri (bodoče prevajalke in bodoči prevajalci) jo bodo gotovo uporabljali v poklicu. Bistveno je zavedanje, da so vse to gradniki oz. osnovni temelji, na katerih potem gradimo tudi učno motivacijo, in prav lektorice in lektorji smo, kot kaže tudi najin vprašalnik, zelo pomemben dejavnik motivacije.

V času spletnega poučevanja sva pouk izvajali sinhrono, torej v času, ko bi se sicer (po fakultetnem urniku) srečali v živo v predavalnicah. To možnost sva izbrali, ker meniva, da je za učenje jezika zelo pomembna stalnost, po drugi strani pa je tudi izjemno pomembno, da smo s študentkami in študenti v rednem stiku. Poleg virtualnega pouka v živo ob ustaljenih terminih sva vse zapiske virtualnih srečanj in uporabljene materiale skrbno nalagali na skupno univerzitetno platformo *Moodle*, ki služi prav kombinaciji najinih metod, hkrati pa ponuja dovolj novih tehničnih orodij, ki poskrbijo za dinamiko učnega procesa.

V času pandemije sva se posluževali različnih delovnih metod, s katerimi sva se trudili dvigniti raven motivacije pri študentkah in študentih. Med najbolj enostavnimi in največkrat uporabljenimi klasičnimi metodami bi izpostavili branje avtentičnih besedil (denimo različno slovensko spletno časopisje) ali pa ogled krajših videoposnetkov (npr. Kulturne miniaturre iz Arhiva RTV-Slovenija). Po branju ali ogledih so študentke in študenti o vsebinah pripovedovali z navdušenjem, povedali so tudi, da so se nato samostojno lotili nadaljnjega branja in poslušanja, kar nakazuje, da sta jih ti dve dejavnosti dodatno motivirali. Tudi dejstvo, da so v teh besedilih (zapisanih ali govorjenih) veliko razumeli, jih je dodatno motiviralo.

Izjemno ponosni pa sva na samostojno ustvarjanje študentk in študentov, ki so kot semestrski izdelek ustvarili kratek, 10-minutni video, v katerem so predstavili slovenske sledi v Gradcu. Projektno delo v teoriji velja za motivacijsko spodbujajoče in pri tem konkretnem primeru se je izkazalo, da to drži.

Med tehnično podprtimi metodami, ki sva jih uporabili, bi izpostavili tri učna orodja, ki se nama zdijo zanimiva, saj so raznolika in tudi študentke in študenti so jih zelo dobro sprejeli. Med najbolj enostavnimi bi omenili *Wordcloud* kot del platforme *Moodle*, ki je podoben učnemu orodju *Answergarden*. Pri obeh gre za neke vrste možgansko nevihto, kjer zastavimo določeno vprašanje ali zgolj iztočnico, študentke in študenti pa z besedami/besednimi zvezami, na katere najprej pomislijo, odgovarjajo. Prednost je, da lahko tako študentke in študenti kot lektorice in

---

<sup>5</sup> „Kdor se uči tujega jezika, ker ga zanimajo ta dežela, njeni ljudje in kultura [...] je motiviran integrativno; o instrumentalni motivaciji pa govorimo, kadar se tujega jezika učimo zaradi poklicnih razlogov, družbenega ugleda ipd.“ (Storch, 1999, S. 332)

lektorji v sistem tega orodja sočasno vnašajo svoje misli in ideje, aktualizirane vnose pa vsi udeleženci vidijo na svojih zaslonih. Študentke in študenti so to orodje ustno ovrednotili kot zelo zanimivo in spodbujajoče, saj jih sistem sočasnosti in hitre reakcije na dane iztočnice zelo motivira. Seveda lahko namesto tehničnega učnega pripomočka naredimo podobno nalogo kot konverzacijsko vajo.

Naslednje zanimivo orodje je *Quizizz*, ki sva ga največkrat uporabili za sestavljanje kvizov, bodisi slovničnih bodisi kulturoloških. Ponavadi sva izbrali obliko vprašanj z več možnimi odgovori, kjer študentke in študenti izberejo pravega. Ta oblika se je izkazala za zelo zanimivo pri jezikovnih vajah določenega slovničnega področja (npr. osebni zaimki, glagolski vid, naklonski glagoli), kakor tudi pri obravnavi kulturoloških tem (slovenski prazniki, geografija Slovenije, znane osebnosti Slovenije ipd.). Prednost tega učnega orodja je tudi možnost posredovanja povezave do orodja študentkam in študentom, ki lahko nato kviz rešijo denimo za domačo nalogo (tudi večkrat). Tehnična dovršenost orodja pa ponuja še tekmovalni pridih, saj lahko denimo pri uri študentke in študenti med seboj tekmujejo, kdo bo najhitreje rešil zastavljeno nalogo. To orodje potrjuje nevrodidaktično razumevanje motivacije, saj pozitivne izkušnje spodbudijo izločanje dopamina, kar nas motivira za nadaljnje delo.

Kot zadnje orodje, ki se je izkazalo kot zelo primerno, bi izpostavili skupno tablo *Miro*, namenjeno kreativnemu soustvarjanju študentk in študentov ter lektorice in lektorjev. *Miro* je interaktivna tabla, na kateri lahko sodeluje več uporabnikov. Omogoča 'mapiranje misli', risanje diagramov, postopkov, miselnih vzorcev, idej. Dodajati je mogoče fotografije, čustvenčke – prostora za ustvarjanje je več kot dovolj. To orodje je primerno zlasti za vizualne tipe študentk in študentov, ki jim denimo učenje teorije ni pisano na kožo in lahko z vizualizacijo 'shranijo' naučeno. Tudi pri tem orodju je prednost sočasnost ustvarjanja table, vsi udeleženci namreč v istem trenutku vidijo vse narejene spremembe. Lahko pa ob posredovani povezavi služi tudi samostojnemu ustvarjanju/dopolnjevanju/domači nalogi/ponavljanju. Ko menimo, da smo tablo miselno zaključili, jo je možno tudi izvoziti v PDF-obliki in jo poslati/shraniti/naložiti.

Izpostavili sva le tri izmed mnogih orodij, ki so se nama zdela primerna in za katera so študentke in študenti pokazali največ zanimanja in ustvarjalne žilice. Študentke in študenti so se z veseljem posluževali teh orodij, torej je bila to zanje motivacija za učenje, ki je tako pridobilo na intenzivnosti in kakovosti.

Na srečo so nam vsem zaposlenim na Univerzi v Gradcu in na Univerzi v Ljubljani v času pouka na daljavo nudili veliko možnosti dodatnega izobraževanja na področju tehničnih možnosti soustvarjanja pouka in verjameva, da lahko takšna kombinirana oblika (torej tehnična orodja v povezavi s poukom v živo) postane stalnica tudi v prihodnje.

#### 4. Zaključek

Kot ugotavlja že uvodoma, je motivacija sicer kompleksen, po drugi strani pa zelo pomemben temelj za uspešno grajenje sporazumevalne zmožnosti. Tako izkušnje pri poučevanju (sem prištevava tudi pogovore s študenti) kot tudi izveden vprašalnik nakazujejo, da način dela (torej v živo ali preko spleta) ni odločilen dejavnik za samo raven motivacije študentk in študentov.

Motivacijo (so)ustvarjamo skupaj s študentkami in študenti tudi s pomočjo zgoraj predstavljenih orodij.

Glede na odgovore študentk in študentov je razvidno, da je slovenščina zanje zanimiv jezik, da jim pomeni včasih dodatno, pri nekaterih študentkah in študentih pa osnovno poklicno kvalifikacijo. Pokazalo se je tudi, da lektorice in lektorji po mnenju študentk in študentov pomembno vplivamo na njihovo pripravljenost oz. motivacijo za učenje jezika in delo. To je za nas sicer velika odgovornost, pa drugi strani pa tudi dodatna motivacija za delo.

## 5. Literatura

- Cook, V. (1996). *Second language learning and language teaching*. Oxford University Press.
- Grein, M. (2013). *Neurodidaktik. Grundlagen für Sprachlehrende*. Hueber.
- Littlewood, W. (1990). *Communicative Language Teaching. An introduction*. Cambridge University Press.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. DZS.
- Mitchell, R., & Myles, F. (2004). *Second language learning theories*. Routledge.
- Peklaj, C., Kalin, J., Pečjak, S., Puklek Levpušček, M., Valenčič Zuljan, M., Ajdišek, N., Marentič-Požarnik, B., & Gojkov, G. (2009). *Učiteljske kompetence in doseganje vzgojno – izobraževalnih ciljev v šoli*. Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Pirih Svetina, N. (2000). *Razvoj jezikovne zmožnosti pri usvajanju slovenščine kot drugega jezika*. Doktorska disertacija. Filozofska fakulteta Ljubljana.
- Siebert, H. (2006). *Lernmotivation und Bildungsbeteiligung*. Studententexte für Erwachsenenbildung. W. Bertelsmann.
- Storch, G. (1999). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. Wilhelm Fink.