

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 anderen 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 Gorbachëvs 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 Österreich; 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 zusammenggeführt 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 Statistikercherche 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., & Nečáeva 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.