

## Entstehung und Entwicklung von Lernmotiven beim Fremdspracherwerb

Barbara Rösner

Die Untersuchung beschäftigt sich mit dem Problem, wie und unter welchen Bedingungen beim Erwerb von Fremdsprache (Russisch) unter schulischen Bedingungen stabile Lernmotive beim Schüler entstehen und entwickelt werden können. Grundlage dieser Untersuchung bildet das Unterrichtsexperiment zur Gestaltung der Lerntätigkeit der Schüler nach der Lehrstrategie des Aufsteigens vom Abstrakten zum Konkreten im Russischunterricht der Klassen 5 und 6 (Komarowa).

Es wurden vorrangig kommunikative und kognitive Lernmotive untersucht, da sie in besonderem Maße der Lerntätigkeit im Fremdsprachenunterricht entsprechen.

Die Ergebnisse der Untersuchung belegen, daß die Ausbildung der Lerntätigkeit nach der Lehrstrategie des Aufsteigens vom Abstrakten zum Konkreten große Potenzen besitzt, die Entstehung und Entwicklung kommunikativer und kognitiver Lernmotive beim Fremdspracherwerb günstig zu beeinflussen.

Formation and development of learning motives in foreign language acquisition under school conditions

The investigation deals with the problem, how and under what conditions constant learning motives could be formed and developed in pupils in foreign (Russian) language acquisition under school conditions.

The investigation is based on the teaching experiment of formation of pupils' learning activity referring to the principles of the instructional strategy of ascending from abstract to concrete in Russian language instruction in grades 5 and 6 (Komarowa).

First of all communicative and cognitive learning motives were examined, because these ones especially correspond to the learning activity in foreign language instruction.

The results of the investigation prove, that formation of learning activity after the principles of ascending from abstract to concrete shows great potentialities for goal-directed and systematic formation and development of communicative and cognitive learning motives in beginning foreign language learning.

Unumstritten ist die Lösung vieler Probleme des Fremdsprachenunterrichts mit der Motivationsproblematik eng verbunden. Erst auf der Basis grundlegender

Bedürfnisse und Motive, die erkannt, gefördert und entwickelt werden müssen, ist fremdsprachiges Lernen und Lehren überhaupt möglich. Auch wir gehen davon aus, daß das Problem der Erlernbarkeit einer Fremdsprache ein primär motivationales ist. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, den Erwerb von Fremdsprachen unter schulischen Bedingungen unter dem Aspekt zu untersuchen, wie und unter welchen Bedingungen stabile Lernmotive beim Schüler entstehen und entwickelt werden können. Wir stellten uns deshalb die Aufgabe, im Kontext der Forschungsarbeiten zur pädagogisch-psychologischen Analyse der Lerntätigkeit einen Beitrag zur Untersuchung motivationaler Komponenten beim Fremdspracherwerb im Anfangsunterricht der Klassen 5 und 6 zu leisten. Es sollten Entstehungs- und Entwicklungsbedingungen von der Lerntätigkeit im Fremdsprachenunterricht adäquaten Lernmotiven analysiert und Entwicklungspotenzen der Schüler der Klassen 5 und 6 im motivationalen Bereich aufgezeigt werden.

Wir erachteten es deshalb als wichtig, die Untersuchung im Anfangsunterricht anzulegen, da in dieser Etappe das Fundament für die weitere erfolgreiche Lerntätigkeit gelegt wird und ihr besonders in motivationaler Hinsicht entscheidende Bedeutung zukommt.

Erstens besitzt das neue Unterrichtsfach starke emotionale Wirkung, die mit dem „Reiz des

Neuen“ beschrieben werden kann. Das Interesse für den neuen Lerngegenstand begünstigt die Entstehung einer Erkenntnismotivation bei den Schülern.

Zweitens wirkt im Anfangsunterricht eine kommunikative Motivation, die sich u.a. darin äußert, daß die Schüler so schnell und so gut wie möglich in der fremden Sprache sprechen und schreiben, die fremde Sprache in schriftlicher und mündlicher Form verstehen möchten. Die Motive zum Erlernen der Sprache - dabei können durchaus weitere, außer den genannten, wirken - sind zu diesem Zeitpunkt keineswegs als stabil zu bezeichnen. Sie wirken nur kurzfristig. Im bisherigen Fremdsprachenunterricht gibt es zahlreiche Beispiele dafür, daß sie bereits im Verlauf der Klasse 5 und verstärkt in den weiteren Klassenstufen verschwinden; an ihre Stelle treten neue Phänomene, die nicht selten bei der Mehrzahl der Schüler zu einer negativen Motivationsentwicklung führen. Ursachen hierfür sehen wir darin, daß es nicht gelungen ist, an zu Beginn des Erlernens einer Fremdsprache vorhandene Interessen, Bedürfnisse und Motive anzuknüpfen und diese für die Herausbildung stabiler und handlungswirksamer Lernmotive zu nutzen.

Für den Motivationsverlust und den Wechsel von positiver zu negativer Einstellung gegenüber dem Erlernen einer Fremdsprache (übrigens trifft diese Problematik auf Englisch, Französisch u.ä. ebenso zu wie auf Russisch) sehen wir in Übereinstimmung mit Düwell (1979) folgende für den Fremdsprachenunterricht spezifische Gründe, die

a) in Lernschwierigkeiten aufgrund der Anforderung an den Schüler, die Fremdsprache immer umfangreicher und differenzierter zu beherrschen, und eng verbunden

b) in nicht schüleradäquaten Lehr- und Lernmethoden zu suchen sind.

Wir konzentrieren uns in dieser Untersuchung vor allem auf kommunikative und kognitive Lernmotive, denn diese entsprechen u. E. in besonderem Maße dem Wesen der Lerntätigkeit im Fremdsprachenunterricht und stellen dem Lerngegenstand (kommunikative Tätigkeit mittels der Fremdsprache) adäquate Lernmotive dar (Simnjaja, 1989).

#### Theoretische Positionen der Untersuchung

Unsere Untersuchung ordnet sich in den allgemeinen Rahmen des Tätigkeitskonzepts ein. Wir betrachten Motivation nicht als außerhalb bzw. neben der Tätigkeit stehend, sondern als eine Seite der Tätigkeitsregulation in ihrer engen Wechselbeziehung zur Kognition. Lerntätigkeit stellt in diesem Sinne eine Form polymotivierter menschlicher Tätigkeit dar, d.h. sie wird von mehreren Motiven gleichzeitig angetrieben, die sich aus den vielfältigen, sich im Prozeß der Lerntätigkeit realisierenden Beziehungen ergeben, die der Lernende eingeht. Die Grundeinheiten der Tätigkeit sind die sie realisierenden Lernhandlungen, die durch bestimmte Motive hervorgerufen und auf Ziele ausgerichtet werden. Während Ziele von Tätigkeiten immer in das Bewußtsein treten, können Motive, obwohl sie keineswegs vom Bewußtsein getrennt existieren, entweder bewußt werden oder nicht. Die dadurch erfolgende „Aufspaltung der Motivfunktionen“ in Unbewußtes (Nichterkanntes) und Bewußtes (Erkanntes) im motivationalen Bereich führt zur Unterscheidung von stimulierenden und sinngebenden Motiven bzw. Emotionen und persönlichem Sinn. Die Lernmotivation umfaßt inhaltlich gesehen eben diesen Komplex verschiedener, gleichzeitig wirkender und sich wechselseitig beeinflussender Lernmotive, die ein hierarchisch aufgebautes System bilden. Wir gehen von der Einheit der inhaltlichen und energetisch-dynamischen Seite der Lernmotivation aus (Assejew, 1976, Matjuchina 1984).

In der aktuellen Handlungsregulation erfüllen Lernmotive drei Funktionen: Sie geben der Lernhandlung einen Sinn, aktivieren ihre Ausführung und steuern diese auf ein Ziel hin. Zwischen Bedürfnissen, Motiven und Zielen besteht in der Handlungsregulation eine enge Wechselbeziehung. Bedürfnisse stellen eine wesentliche Voraussetzung für die Entstehung von Motiven dar. Sie haben in der Tätigkeitsregulation aktivierende Funktion. Die Befriedigung von Bedürfnissen, insbesondere der höheren/geistigen/produktiven Bedürfnisse, ist beim Menschen ein aktiver und zielgerichteter Vorgang und kann nur durch Tätigkeit

erfolgen (Petrowski 1986, Holzkamp-Osterkamp 1981). In deren Prozeß erfolgt eine Transformation des Bedürfnisses zum Motiv, d.h. aus einem noch unspezifischen Bedürfnis wird durch sein Zusammentreffen mit dem Gegenstand der Tätigkeit, deren Realisierung das Bedürfnis befriedigen kann, das Motiv der Tätigkeit (Leontjew, A.N. 1982, Leontjew, A.N. et al. 1984, Leontjew, A.A. et al. 1984).

Mit diesem Verständnis distanzieren wir uns von Motivauffassungen, die Motive als rein energetische Quelle menschlichen Verhaltens verstehen, welche entweder auf die Befriedigung vorhandener Triebe, Bedürfnisse o.ä. gerichtet ist und/oder die dispositionelle Motivkonstrukte als überdauernde Eigenschaften verstehen, die im Sinne von von vornherein determinierten Anlagen wirken (vgl. Thomae 1983).

Die vielfältigen und unterschiedlichen Motivauffassungen spiegeln sich auch in Erklärungsversuchen für Motivation unter der Spezifik des Fremdsprachenlernens wider (vgl. Solmecke et al. 1976). Angesichts der Vielfalt der Erklärungsansätze der Entstehung von Motivation zum Fremdsprachenlernen scheinen uns folgende kritische Bemerkungen erforderlich zu sein. Obwohl die Bedeutung grundlegender Bedürfnisse und Motive für das Erlernen von Sprache betont wird,

- herrscht relative Unklarheit über das Phänomen Motivation auch im Begriffssystem selbst. Motivation einmal als Motiviertsein, ein anderes Mal als Motivierung zu erklären bzw. die Zuordnung von Motivation zu externalen Faktoren scheint uns wenig exakt;
- wird zu leicht bei der getrennten Betrachtung zweier sich gegenüberstehender Motivarten (primär/ sekundär, intrinsisch/extrinsisch, sachbezogen/ sachfremd, internal/external, integrativ/instrumentell usw.) zur Verabsolutierung einer übergegangen und zu wenig in Betracht gezogen, daß zwischen beiden keine exakte Differenzierung möglich ist bzw. relativ fließende Übergänge bestehen.

Unseres Erachtens ist es deshalb wenig erfolgversprechend, aus diesen Ansätzen die Klärung der Frage, wie im Fremdsprachenaneignungsprozeß auf die Entstehung und Entwicklung spezifischer Motive eingewirkt werden kann, herbeizuführen.

Es steht die Forderung nach intensiven empirischen Forschungen, um differenziertere Aussagen zum Problem spezifischer Motive im Fremdsprachenunterricht machen zu können, einschließlich der Möglichkeiten ihrer Ausbildung. Zu den Ansätzen, die spezifische Motive in den Mittelpunkt rücken, gehören einerseits wenig generalisierbare, z.B. das Erlernen einer Fremdsprache aus dem Machtmotiv heraus (Nelson & Jakobovits 1970), andererseits weitestgehend anerkannte und durchaus auf die Spezifik des Fremdsprachenunterrichts zutreffende.

Gemeint sind Erklärungsversuche, die sich mit dem Wissensmotiv/ Erkenntnismotiv und dem Kommunikationsmotiv/ kommunikativen Motiv beschäftigen (Apelt 1981, Simnjaja 1989, Solmecke u.a. 1976 u.v.a.).

In Anlehnung an Simnjaja (1989), die unter Bezugnahme auf Motivklassifizierungen in der sowjetischen Psychologie (Boshowitsch 1951, Matjuchina 1984, Markowa 1986) den Standpunkt vertritt, daß sich die Lerntätigkeit im Fremdsprachenunterricht in erster Linie aus Motiven ergibt, die beim Zusammentreffen von Bedürfnissen mit dem Lerngegenstand entstehen, gehen wir von folgender Position aus: Lerngegenstand im Fremdsprachenunterricht ist die kommunikative bzw. Sprachtätigkeit (Tätigkeitsaspekt der Sprache) mittels der Fremdsprache (Systemaspekt der Sprache). Lernmotive, die diesem Gegenstand am weitesten entsprechen, sind kommunikative Lernmotive, die auf die Befriedigung kommunikativer Bedürfnisse mittels der Fremdsprache (Aneignung der Fremdsprache zum Zwecke der Kommunikation) zielen, sowie kognitive Lernmotive, die auf die Befriedigung kognitiver Interessen (Fremdsprache als Aneignungsgegenstand selbst) gerichtet sind. Dabei spielen aufgrund des Primats des Tätigkeits- gegenüber dem Systemaspekt der Sprache die kommunikativen gegenüber den kognitiven Lernmotiven eine übergeordnete Rolle.

Folgende Arbeitsdefinitionen legen wir unserer Untersuchung zugrunde: Wir verstehen unter

kommunikativen Lernmotiven das Streben nach aktiver Kommunikation in der Fremdsprache bzw. aktiver fremdsprachlicher Tätigkeit, welches sich ausdrückt

- a) in dem Wunsch, fremdsprachige Äußerungen zu produzieren und
- b) in dem Wunsch nach aktiver Wechselwirkung mittels der Fremdsprache.

Unter kognitiven Lernmotiven verstehen wir das Streben nach Erkenntnis des Wesens und der Gesetzmäßigkeiten der Fremdsprache, welches sich ausdrückt

- a) in dem Wunsch, sich konkrete sprachliche Mittel und Operationen anzueignen und
- b) in dem Wunsch, sich Methoden und Verfahren des weiteren Eindringens in den Lerngegenstand Fremdsprache anzueignen.

Gemeinsam mit diesen wirken im System der Lernmotive auch andere, lerngegenstandsunspezifische.. Sie können sehr handlungswirksam werden, allerdings allein nicht sichern, daß die Lerntätigkeit in eine effektive Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand mündet.

Es scheinen in diesem Zusammenhang drei Anmerkungen notwendig:

1. Es soll weder eine Verabsolutierung dieser zwei Motivkategorien gegenüber den anderen, lerngegenstandsunspezifischen Motiven, noch eine Hervorhebung einer der beiden Motivarten vorgenommen werden. Sowohl zwischen den Lernmotiven im System aller Lernmotive als auch zwischen kommunikativen und kognitiven Lernmotiven bestehen enge Wechselbeziehungen.

2. Wir sind uns der Problematik kommunikativer Motive im Fremdsprachenunterricht bewußt und unterscheiden diese in unserer Definition bewußt von Motiven natürlicher Kommunikation. Im Fremdsprachenunterricht unter heterogenen Sprachbedingungen kann sich kaum auf echte/natürliche Kommunikationsmotive gestützt werden, da einfach keine objektive Notwendigkeit zum Gebrauch der Fremdsprache besteht und damit kein echter Drang bzw. Zwang zur fremdsprachigen Kommunikation vorausgesetzt werden kann (vgl. Alchasischwili 1986, Imedadse & Turupidse 1986, Bühler 1972 u.a.). Wie dennoch das Bedürfnis zur natürlichen/ muttersprachlichen Kommunikation genutzt werden kann, um es unter bestimmten Bedingungen als Bedürfnis zur fremdsprachigen Kommunikation zu modifizieren, wollen wir im weiteren darlegen.

3. Im bisherigen Fremdsprachenunterricht ist es noch nicht gelungen, die Einheit von Sprachtätigkeit und Sprachsystem bzw. von kommunikativem und kognitivem Aspekt erfolgreich didaktisch umzusetzen (Alchasischwili 1986, Solmecke 1976, Piepho 1976 u.v.a.). Vielmehr waren bisher alle Konzepte der unterrichtlichen Fremdspracheneignung von „Pendelschlägen“ von einem Extrem (Sprachsystem) ins andere (Kommunikation) und umgekehrt gekennzeichnet.

Wir sehen in einem nach der Lehrstrategie des Aufsteigens vom Abstrakten zum Konkreten erarbeiteten und erprobten Unterrichtsexperiment eine Möglichkeit, zur Lösung dieser Probleme beizutragen Die theoretischen Grundlagen des Unterrichtsexperiments können allerdings an dieser Stelle nur knapp dargestellt werden:

Kommunikation als Tätigkeit zu betrachten heißt anzuerkennen, daß sie in psychologischer Hinsicht nach denselben Prinzipien organisiert ist wie jede andere Art der Tätigkeit auch, was bedeutet, daß sie in grundlegende Strukturkomponenten, die jede beliebige Tätigkeit ausmachen, untergliedert werden kann: in Bedürfnisse und Motive, Ziele und Handlungen, Mittel und Operationen (Lisina 1986, Komarowa 1989). Sprachhandlungen konstituieren die Sprachtätigkeit und sie besitzen alle Eigenschaften, die der Sprachtätigkeit zugesprochen werden können. Aus diesem Grunde wurde folgende Phaseneinteilung bei der Entstehung einer sprachlichen Äußerung dem Unterrichtsexperiment zugrunde gelegt (vgl. Leontjew, A.A. et al. 1984, Lurija 1982, Simnjaja 1989, Wygotski 1964 u.a.).

1. Motivations-/Bedürfnisphase/Antriebsphase
2. Orientierungs-/Planungsphase
3. Ausführungs-/Realisierungsphase

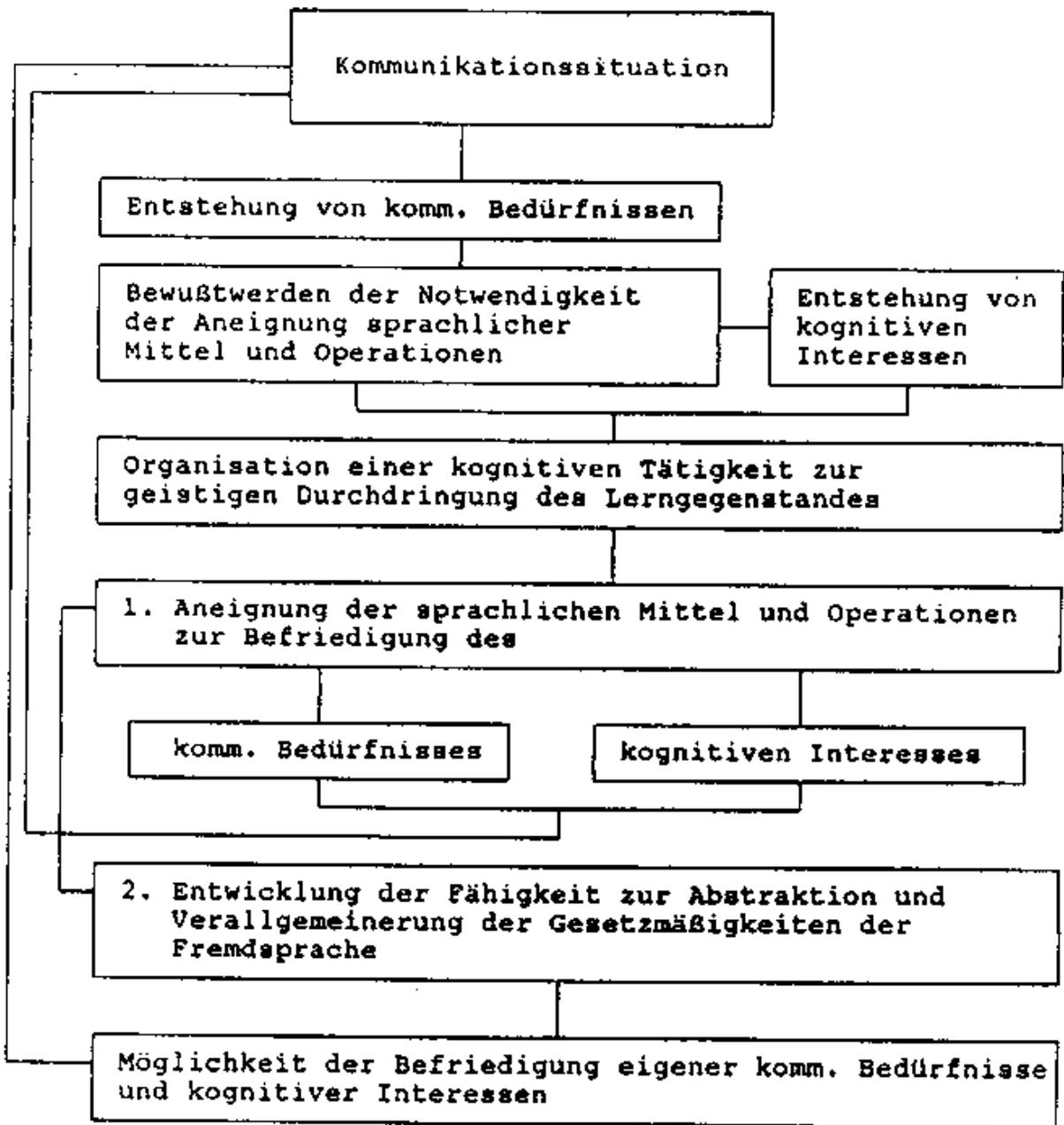
#### 4. Phase der Ziel-Ergebnis-Kontrolle

Ausgangspunkt bei der Entstehung sprachlicher Äußerungen ist die Bedürfnis- bzw. Motivationsphase. Simnjaja (1989) spricht von einem Mechanismus des Entstehens eines Motivs der sprachlichen Äußerung, der durch eine äußere Einwirkung hervorgerufen wird. Im Unterrichtsexperiment wird ein hierarchisch aufgebautes System von Kommunikationssituationen genutzt, das als Auslöser für das Entstehen von sprachlichen Äußerungen fungiert. Die Kommunikationssituationen erfüllen die Bedingung, die natürlichen kommunikativen Bedürfnisse und Motive der Lernenden anzusprechen und diese für die Herausbildung von Motiven fremdsprachiger Kommunikation zu nutzen. Auf der Basis dieser Motive entstehen durch eine speziell organisierte kognitive Tätigkeit der Schüler, in der ihnen erforderliche sprachliche Mittel und Operationen nicht in fertiger Form vorgegeben werden, sondern in der sie Orientierungsgrundlagen erhalten, die sie befähigen, sprachliche Mittel und Operationen selbst zu analysieren, zu ermitteln, mit Hilfe von Lernmodellen zu fixieren, zu abstrahieren und zu verallgemeinern, kognitive Interessen, die auf das Sprachsystem selbst gerichtet sind. Da sich die Notwendigkeit der Aneignung der sprachlichen Mittel und Operationen für die Schüler zwangsläufig aus dem Wunsch, die kommunikative Situation zu bewältigen, ergibt, geraten kommunikative und kognitive Motive nicht in Widerspruch. Kognitive Motive ordnen sich den kommunikativen unter, und es besteht für den Schüler keine Diskrepanz im Sinne von „reden wollen“ und „Grammatik lernen müssen“ (vgl. auch Abbildung 1 und Hypothese 3).

Da es nicht Anliegen dieses Beitrages sein kann, die Bedingungen des Ausbildungsexperiments in detaillierter Form darzustellen, verweise ich auf die Arbeiten von Komarowa (1985, 1987, 1989, in diesem Heft).

Hier geht es lediglich darum, die Potenzen dieser Lehrstrategie für die Entstehung und

Abb.1: Wechselwirkung kommunikativer und kognitiver Komponenten beim Erlernen der Fremdsprache



Entwicklung kommunikativer und kognitiver Lernmotive zu analysieren. Wir denken, daß ein derartiges Vorgehen bei der Gestaltung der Lerntätigkeit große Möglichkeiten für das Entstehen qualitativ hochwertiger Lernmotive (kommunikativer und kognitiver) beinhaltet und verfolgen zur Überprüfung der Annahme folgende Fragen:

Fragestellungen und Hypothesen

1. Wie wirken zwei unterschiedliche Lehrstrategien auf die Entstehung und Entwicklung kommunikativer und kognitiver Lernmotive beim Erwerb der Fremdsprache Russisch?

1.1. Welche Motivation liegt bei Schülern, die entweder

a) nach der Lehrstrategie des Aufstiegens vom Abstrakten zum Konkreten (A --> K) oder  
b) nach bisher gültigem Lehrplan unterrichtet wurden

- am Ende des ersten Unterrichtsjahres (Klasse 5 des Erlernens der russischen Sprache zum Russischlernen vor?

- am Ende des zweiten Unterrichtsjahres (Klasse 6) des Erlernens der russischen Sprache zum Russischlernen vor?

1.2. Welche Veränderungen des Entwicklungsniveaus kommunikativer und kognitiver Lernmotive vollziehen sich im Verlaufe des zweiten Unterrichtsjahres (Klasse 6) des Erlernens der russischen Sprache

a) bei Schülern, die nach der Lehrstrategie des Aufstiegens vom Abstrakten zum Konkreten (A --> K) unterrichtet wurden und

b) bei Schülern, die nach bisher gültigem Lehrplan unterrichtet wurden?

2. Welche Potenzen besitzt die Ausbildung der Lerntätigkeit der Schüler in Klasse 5 und 6 im Russischunterricht nach der Lehrstrategie des Aufstiegens vom Abstrakten zum Konkreten (A --> K) hinsichtlich der Entstehung und Entwicklung kommunikativer und kognitiver Lernmotive?

Wir formulierten folgende Hypothesen:

1. Wir erwarten, daß bei Schülern, die nach der Lehrstrategie A --> K unterrichtet wurden (VG), schon am Ende des ersten Unterrichtsjahres eine höhere Lernmotivation zum Erlernen der russischen Sprache festzustellen ist als bei Schülern, die nach bisher gültigem Lehrplan unterrichtet wurden (KG). Diese Unterschiede sollten auch am Ende des zweiten Unterrichtsjahres erhalten bleiben.

Sie äußern sich u.a. in

- einer positiven Haltung zum Fach Russisch,

- einer positiven Einstellung zum Russischlernen,

- einem höheren Interesse an der Lerntätigkeit im Russischunterricht,

- einem höheren Stellenwert von der Lerntätigkeit im Russischunterricht adäquaten Lernmotiven in der VG.

2. Hinsichtlich des Entwicklungsniveaus kommunikativer und kognitiver Lernmotive erwarten wir folgende Ergebnisse:

2.1. Das Entwicklungsniveau kommunikativer und kognitiver Lernmotive liegt bezüglich ihrer Stärke und ihres Inhalts bei den Schülern der VG höher als bei den Schülern der KG.

2.2 Wir nehmen an, daß kommunikative Lernmotive in beiden Gruppen gegenüber kognitiven Lernmotiven dominieren. Dabei erwarten wir, daß diese Lernmotive in der VG vom Anfang bis zum Ende der Klasse 6 eine positive Entwicklungstendenz aufweisen, wobei sich besonders stark die kognitiven Lernmotive entwickeln. In der KG wird entweder keine bzw. eine negative Entwicklungstendenz dieser Lernmotive erwartet.

3. Die erwarteten Ergebnisse führten wir auf folgende Bedingungen im Rahmen der unterschiedlichen Lehrstrategien zurück:

3.1. Unterricht nach der Lehrstrategie A --> K:

- Berücksichtigung der kommunikativen Bedürfnisse der Schüler. Kommunikation wird im Unterrichtsexperiment nicht nur als letztendliches Ziel, sondern gleichzeitig als

Ausgangspunkt der Lerntätigkeit betrachtet. Dies steht im Gegensatz zu herkömmlichen Auffassungen, daß erst, nachdem ein gewisses Maß an sprachlichen Mitteln usw. angehäuft wurde, der Mensch in der Lage ist, zu kommunizieren. Kommunikation als Ausgangspunkt bedeutet folgendes:

Im Unterrichtsexperiment wird angezielt, die natürlichen Kommunikationsbedürfnisse der Schüler anzusprechen und durch Bereitstellung von Faktoren bzw. Vorgabe von Umständen die Lerntätigkeit der Schüler und insbesondere ihre Sprechhandlungen zu lenken, d.h. sie zu veranlassen, sprachliche Äußerungen zu produzieren. Die Kommunikationssituation als System außersprachlicher und sprachlicher Faktoren erfüllt die Funktion des Auslösers einer sprachlichen Äußerung. Sie ist Ausgangspunkt für die Herausbildung, Bestimmung und Präzisierung konkreter Ziele. Selbständig ausgelöste Zielbildungsprozesse fördern die Herausbildung von Bedürfnissen, das Ziel (die kommunikative Aufgabe) mittels der Fremdsprache zu bewältigen. Da gleichzeitig Bedingungen für die Erreichung des Ziels fixiert werden, fördert dies das Bewußtwerden der funktionalen Gerichtetheit der Sprache sowie der Notwendigkeit der Aneignung neuer sprachlicher Mittel und Operationen für die Erreichung des Ziels.

- Berücksichtigung der kognitiven Interessen der Schüler; Da für die Bewältigung der kommunikativen Aufgabe besonders im Anfangsunterricht ständig neue sprachliche Mittel und Operationen einbezogen werden müssen, stellen diese Anforderungen gleichzeitig Problem- bzw. Widerspruchssituationen dar. Es ist kein direkter Übergang von der kommunikativen Aufgabe zu deren sprachlicher Realisierung möglich. Deshalb erfolgt ihre Transformation in eine Lernaufgabe. Die entstandenen kommunikativen Bedürfnisse werden im Prozeß der bewußten Aneignung sprachlicher Mittel und Operationen zunächst aufgrund der Entstehung eines Interesses an neuen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die die Bewältigung der kommunikativen Aufgabe objektiv erfordert und deren Erlangung als subjektiv bedeutsam erkannt wurde, zurückgedrängt. Die Organisation der kognitiven Tätigkeit, in der sprachliche Erscheinungen nicht einfach in fertiger Form vorgegeben werden, sondern die Schüler Orientierungsgrundlagen für das selbständige Eindringen in das Wesen und die Gesetzmäßigkeiten der Sprache erhalten bzw. erarbeiten, trägt wesentlich zur Entwicklung der Fähigkeit des Abstrahierens und Verallgemeinerns bei, was wesentliche Voraussetzungen für bewußtes und willkürliches Operieren mit der grammatischen Struktur einer sprachlichen Äußerung darstellt. Das Vorgehen im Unterrichtsexperiment entspricht einer Variante, die Aneignung sprachlicher Mittel und Operationen so zu organisieren, daß Sprachfertigkeiten und -fähigkeiten „von oben“, d.h. von der Sprachtätigkeit/Sprachhandlung zu den Operationen gehend, entstehen. In diesem Falle kann man von bewußten Operationen sprechen, die sich nach den Gesetzmäßigkeiten der Interiorisation ausbilden. Die notwendigen sprachlichen Operationen werden als zielgerichtete Lernhandlungen nach den Gesetzmäßigkeiten der etappenweisen Ausbildung geistiger Handlungen (Galperin 1967) ausgebildet. Wesentlich ist, daß die notwendige Aneignung der Aspekte des Sprachsystems in jeder einzelnen kommunikativen Aufgabe aktualisiert wird. Dadurch wird gesichert, daß das Erlernen der Grammatik für die Schüler einen persönlichen Sinn ergibt, weil es auf die Befriedigung ihrer kommunikativen Bedürfnisse gerichtet ist. Das entstehende kognitive Lernmotiv, das auf die Aneignung sprachlicher Mittel und Operationen gerichtet ist, ist stets dem entstehenden kommunikativen Lernmotiv, das auf die Aneignung zum Zwecke der Kommunikation, d.h. der Produktion sprachlicher Äußerungen gerichtet ist, untergeordnet. Beide befinden sich in enger Wechselbeziehung (vgl. Abbildung 1, siehe S. 99).

### 3.2. Unterricht nach bisher gültigem Lehrplan:

Der lehrplanmäßige Unterricht beinhaltet Kommunikation als oberstes Lernziel. Kommunikative Orientiertheit bedeutet, daß das erworbene Wissen und Können bei der Bewältigung alltäglicher Kommunikationssituationen seine Anwendung findet.

Kommunikationssituationen stellen also in erster Linie den Endpunkt des Lernprozesses dar. Bestenfalls existieren sie als Rahmenbedingungen derart, daß Kommunikationssituationen als sogenannte Zielorientierungen vom Lehrer verbal oder nonverbal vorgegeben werden, um einen „Aufhänger“ für die folgenden Arbeitsschritte zu haben, oder daß Kommunikationssituationen als Mittel der thematischen Verknüpfung von lexikalischen oder grammatischen Erscheinungen (Text, Dialog, Sprachmuster usw.) auftreten. In keinem Falle fungieren sie als Auslöser der Sprechhandlungen der Schüler, sondern sollen lediglich die nachfolgenden Lernhandlungen stimulieren, auf diese einstimmen. Zielbildungsprozesse sollen bei den Schülern ausgelöst werden durch Übernahme von Zielorientierungen bzw. Nennung von Lehrzielen durch den Lehrer. Dies ist aus psychologischer Sicht ein schwerwiegender Irrtum.

Fehlende sprachliche Mittel und Operationen werden in fertiger Form vorgegeben und erfaßt, eingepreßt, eingeübt und angewendet. Die nach diesen Phasen (oder auch nach den Schritten Darbietung/Übung/Anwendung (Klippel & Heuer 1987)) erfolgende Sprachaneignung kann als Sprachaneignung „von unten“ (Sprachmaterial -- sprachliche Operationen -- Sprachhandlung) angesehen werden, die eine bewußte und zielgerichtete Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand nicht gewährleistet. Auf diese Art und Weise beherrschen die Schüler bestenfalls Stereotype bzw. sind lediglich in der Lage, sprachliche Äußerungen zu reproduzieren, nicht aber zu produzieren. Eine derartige Organisation der Lerntätigkeit birgt zwei Widersprüche in sich, die sich auf das Entwicklungsniveau kommunikativer und kognitiver Lernmotive u.E. ungünstig auswirken:

- a) zwischen vorhandenen kommunikativen Bedürfnissen und der Bereitstellung der Mittel zu ihrer Befriedigung
- b) zwischen vorhandenen kognitiven Interessen und der Organisation der kognitiven Tätigkeit zu ihrer Befriedigung.

Daraus folgt eine allmähliche Rückentwicklung kommunikativer Bedürfnisse und kognitiver Interessen bei den Schülern.

#### Bedingungen und Methoden der empirischen Untersuchung

In der empirischen Untersuchung haben wir den Weg der kausal-genetischen Methode (Wygotski 1964, 1985, 1987) beschritten, d.h. wir analysierten die Entstehung und Entwicklung bzw. Veränderung motivationaler Komponenten unter definierten Tätigkeitsbedingungen eines Ausbildungsexperiments. In der empirischen Untersuchung setzten wir einen Methodenkomplex ein, der aus handlungsorientierten Methoden der Motiverfassung, Befragungsmethoden und der zielgerichteten Beobachtung bestand.

Auf theoretischer Ebene wurden von uns drei Niveaustufen der Entwicklung kommunikativer und kognitiver Lernmotive bestimmt. Folgende Indikatoren legten wir für die Erfassung der Dimensionen Stärke, Inhalt und Bewußtheit der Lernmotive fest:

#### kommunikative Lernmotive

1. Stärke des Interesses an kommunikativen Anforderungen (hoch vs. gering)
2. Stärke des Interesses an bestimmten Arten kommunikativer Anforderungen (produktive vs. reproduktive)
3. Emotionales Befinden bei der Bewältigung kommunikativ anspruchsvoller (produktiver) Aufgaben (positiv vs. negativ)
4. Inhalt der Planung der eigenen kommunikativen Tätigkeit und Selbständigkeitsgrad dabei (differenziert/selbständig vs. undifferenziert/ unselbständig)
5. Stellung im System bewußter/gewußter Lernmotive (dominierend vs. untergeordnet)

kognitive Lernmotive

6. Stärke des Interesses an geistigen Anforderungen (hoch vs. gering)
7. Stärke des Interesses an bestimmten Arten geistiger Anforderungen (produktive vs. reproduktive)
8. Grad der Selbständigkeit und Ausdauer bei der Lösung von Problemaufgaben (hoch vs. gering)
9. Emotionales Befinden bei der Bewältigung von geistig anspruchsvollen (produktiven) Aufgaben (positiv vs. negativ)
10. Dominierende Orientierungsrichtung in der Erkenntnistätigkeit (mehr methodenorientiert vs. mehr ergebnisorientiert)
11. Inhaltliche Ausrichtung der Erkenntnistätigkeit (auf allgemeine gesetzmäßige Zusammenhänge vs. auf einzelne Merkmale)
12. Stellung im System bewußter/gewußter Lernmotive (dominierend vs. untergeordnet).

Als methodische Zugänge wählten wir folgende konkrete Untersuchungsmethoden (in Klammer - Bezug zu den genannten Indikatoren):

a) Handlungsorientierte Verfahren der Motiverfassung

- \* Aufgabenwahlverfahren AWW (2, 3, 7, 9)
- \* Hilfewahlverfahren HWV (8, 9, 10, 11)
- \* Erfassung der Zielbildung in einer kommunikativen Situation (4)
- \* Erfassung kommunikativer Bedürfnisse und Motive (1)

b) Befragungsmethoden (schriftliche Schülerbefragung, Schülerinterview, schriftliche Lehrerbefragung) und zielgerichtete Beobachtung dienten als ergänzende Methoden und lieferten Daten zu den Indikatoren 1, 2, 5, 6, 7, 9, 12, 13 sowie weitere Ergebnisse.

Als Einzelversuche wurden durchgeführt: AWW, HWV, Erfassung kommunikativer Bedürfnisse und Motive, Schülerinterview.

Als Gruppenversuche wurden durchgeführt: Schriftliche Schülerbefragung, Erfassung der Zielbildung.

Der zeitliche Ablauf der empirischen Untersuchung und des Einsatzes spezieller Methoden wurde wie folgt festgelegt:

1. Ende Klasse 5 (Juni 1988)

- Ermittlung des Ausgangsniveaus in VG und KG, Prüfung der Homogenität der Ausgangsniveaus (VG n = 21, KV n = 95)

Methode: Schriftliche Schülerbefragung (Auswahl der Untersuchungsstichprobe für die Einzeluntersuchung)

2. 1. Halbjahr Klasse 6 (September -Dezember 1988)

- Ausbildungsexperiment (VG) und Unterricht nach gültigem Lehrplan (KG)

Methode: zielgerichtete Beobachtung

3. Ende 1. Halbjahr Klasse 6 (Dezember 1988)

- Durchführung von Einzeluntersuchungen (VG n = 21, KG n = 34)

Methode: AWW, HWV, Erfassung kommunikativer Bedürfnisse und Motive

4. 2. Halbjahr Klasse 6 (März - Mai 1989)

- Ausbildungsexperiment (VG) und Unterricht nach gültigem Lehrplan (KG)

Methode: zielgerichtete Beobachtung

5. Ende 2. Halbjahr Klasse 6 (Juni 1989)

- Durchführung von Einzeluntersuhungen (VG n = 21, KG n = 34)

Methode: AWW, HWV, Interview

- Durchführung von Gruppenverfahren

Methode: schriftliche Schülerbefragung (VG n = 21, KG n = 34)

Erfassung der Zielbildung (VG n = 21, KG n = 34)  
schriftliche Lehrerbefragung

Die Feststellung von Entwicklungseffekten im Niveau der Lernmotive erfolgte durch Mehrpunktmessungen und VG-KG-Vergleiche.

Hauptergebnisse der Untersuchung

1. Bereits nach einjährigem und auch nach zweijährigem Russischunterricht weisen die Schüler der VG eine höhere Lernmotivation als die Schüler der KG auf. Dies äußert sich in einer positiven Einstellung zum Russischunterricht und zum Erlernen der russischen Sprache und konnte an folgenden konkreten Ergebnissen nachgewiesen werden:

1.1. Die Schüler der VG und KG unterscheiden sich signifikant hinsichtlich ihrer Meinungen zur Zugehörigkeit des Faches Russisch zu den bevorzugten bzw. weniger bevorzugten Interessengebieten schulischen Lernens und zum emotionalen Grundzustand beim Russischlernen (Tabelle 1).

1.2. Die Schüler der VG weisen ein signifikant stärkeres Interesse an den Lernhandlungen im Russischunterricht auf und bringen der Lerntätigkeit insgesamt ein höheres Interesse entgegen als die Schüler der KG.

1.3. Als persönlich bedeutsam werden von den Schülern Kriterien für die Gestaltung des Russischunterrichts genannt, die auf eine geistig intensive und selbständige Lerntätigkeit gerichtet sind. In der VG werden diese Kriterien signifikant höher bewertet als in der KG, und das Interesse an der Lerntätigkeit im Fremdsprachenunterricht adäquaten Lernhandlungen ist in der VG stärker ausgeprägt als in der KG.

Tab. 1: Einstellung zum Russischunterricht und zum Erlernen der russischen Sprache (relative Häufigkeiten und Mittelwerte)

<u>Schriftliche Schülerbefragung am Ende der Klasse 5</u>				
Stellung des Faches Russisch im Fächerkanton				
Gruppe	beliebt	weder/noch	unbeliebt	$\bar{x}$
VG n = 21	86	14	0	1.143
KG n = 95	22	37	41	2.189
				h. s.
emotionaler Grundzustand beim Russischlernen				
Gruppe	positiv	weder/noch	negativ	$\bar{x}$
VG n = 21	76	24	0	1.238
KG n = 95	22	63	15	1.926
				h. s.
<u>Schriftliche Schülerbefragung am Ende der Klasse 6</u>				
Stellung des Faches Russisch im Fächerkanton				
Gruppe	beliebt	weder/noch	unbeliebt	$\bar{x}$
VG n = 21	52	48	0	1.476
KG n = 95	7	36	57	2.495
				h. s.
emotionaler Grundzustand beim Russischlernen				
Gruppe	positiv	weder/noch	negativ	$\bar{x}$
VG n = 21	38	62	0	1.619
KG n = 95	6	71	23	2.168
				h. s.

1.4 Sowohl kommunikative als auch kognitive Lernmotive nehmen in einem System von bewußten Lernmotiven bei den Schülern der VG einen signifikant höheren Stellenwert ein als bei den Schülern der KG.

2. Hinsichtlich des Entwicklungsniveaus kommunikativer und kognitiver Lernmotive konnten infolge der Wirkung der Bedingungen des Unterrichtsexperiments folgende Ergebnisse nachgewiesen werden:

Sowohl hinsichtlich der Stärke als auch des Inhalts gibt es nach zweijährigem Russischunterricht signifikante Unterschiede im Entwicklungsniveau kommunikativer und kognitiver Lernmotive. Darauf deuten die ermittelten Niveaustufenbesetzungen hin, in denen ein hoher Anteil der Schüler der VG mit hohem und ein hoher Anteil der Schüler der KG mit niedrigem/mittlerem Niveau kommunikativer und kognitiver Lernmotive zu verzeichnen ist (Tabelle 2).

3. Hinsichtlich der Entwicklung kognitiver Lernmotive im Verlaufe der Klasse 6 zeigte sich:

3.1. In der VG gab es eine positive Entwicklungstendenz, was die Bevorzugung von Aufgaben geistig produktiver Art anbelangt. In der KG konnte diesbezüglich eine negative Entwicklungstendenz festgestellt werden. Diese Veränderungen sind jedoch nicht signifikant (Stärke).

3.2. Bezüglich der Selbständigkeit beim Lösen von Problemaufgaben zeigten die Schüler der VG eine signifikant positive Entwicklung. Die Schüler der KG entwickelten sich mit negativer Tendenz, allerdings nicht signifikant (Abbildung 2).

3.3. In der VG entwickelt sich ein starkes Interesse an Methoden und Verfahren der Erkenntnistätigkeit, verbunden mit einer relativen Abnahme des Interesses

Tab. 2: Niveaustufenbesetzungen im AWV, HWV, bei der Erfassung kommunikativer Bedürfnisse und Motive und bei der Erfassung der Zielbildung am Ende der Klasse 6 (relative Häufigkeiten)

<u>Stärke kommunikativer Lernmotive</u>			
Niveau		VG n = 21	KG n = 34
I niedrig	(keine komm. Bereitschaft vorhanden)	0	35
II mittel	(komm. Bereitschaft vorhanden/ohne Realisierung)	14	47
III hoch	(komm. Bereitschaft ist verbunden mit deren Realisierung)	86	18 h. s.

<u>Inhalt kommunikativer Lernmotive</u>			
Niveau		VG n = 21	KG n = 34
I niedrig	(unselbständige, undifferenzierte Planung)	5	35
II mittel	(teilweise selbständige, differenzierte Planung)	9	21
III hoch	(selbständige, differenzierte Planung)	86	44 h. s.

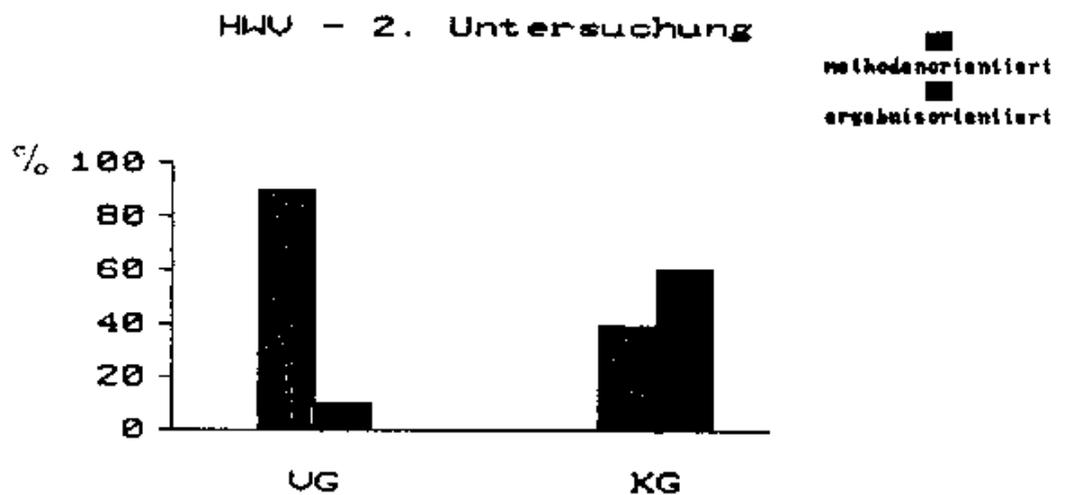
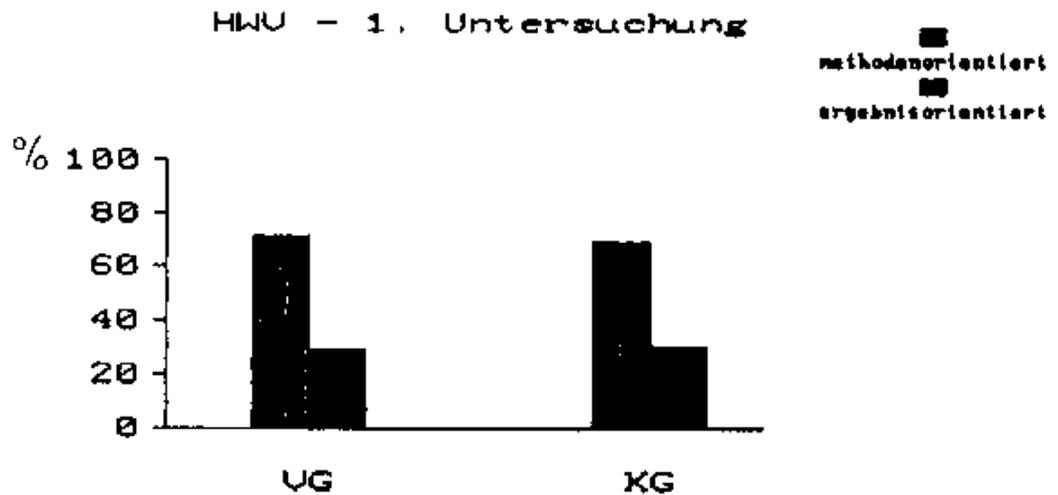
  

<u>Stärke kognitiver Lernmotive</u>			
Niveau		VG n = 21	KG n = 34
I niedrig	(Bevorzugung geistig reproduktiver Anforderungen)	52	65
II mittel	(keine Bevorzugung einer Anforderungsart)	19	29
III hoch	(Bevorzugung geistig produktiver Anforderungen)	29	14 h. s.

<u>Inhalt kognitiver Lernmotive</u>			
Niveau		VG n = 19	KG n = 34
I niedrig	( $\sum H_{Erg.} > \sum H_{Meth.}$ )	11	56
II mittel	( $\sum H_{Erg.} = \sum H_{Meth.}$ )	5	18
III hoch	( $\sum H_{Erg.} < \sum H_{Meth.}$ )	84	26 h. s.

Abb.2 Inhalt kognitiver Lernmotive



am Ergebnis im Problemlöseprozeß. In der KG nimmt das Interesse an Methoden und Verfahren der Erkenntnistätigkeit ab, und die Ergebnisorientiertheit nimmt zu (Inhalt). Hinsichtlich der Ergebnisorientiertheit entwickeln sich die Schüler der KG signifikant positiv, hinsichtlich des Interesses an Methoden und Verfahren der Erkenntnistätigkeit signifikant negativ. In der VG geht der wachsende Grad der Selbständigkeit mit einer deutlichen

Umorientierung auf die Methoden und Verfahren der Erkenntnistätigkeit im Problemlöseprozeß einher (Abbildung 2, siehe S.113).

4. Hinsichtlich des Entwicklungsstandes kommunikativer Lernmotive am Ende der Klasse 6 zeigte sich:

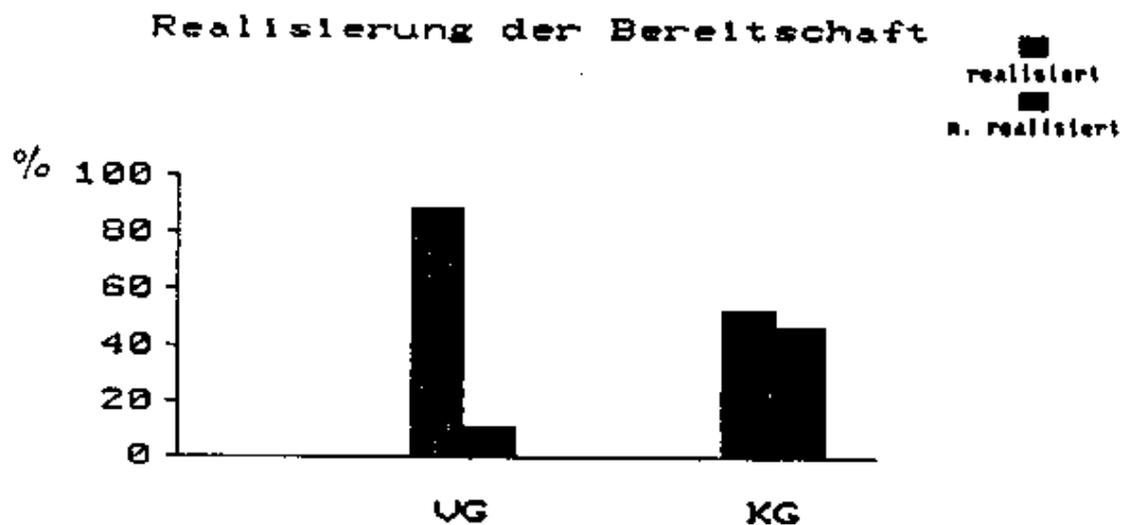
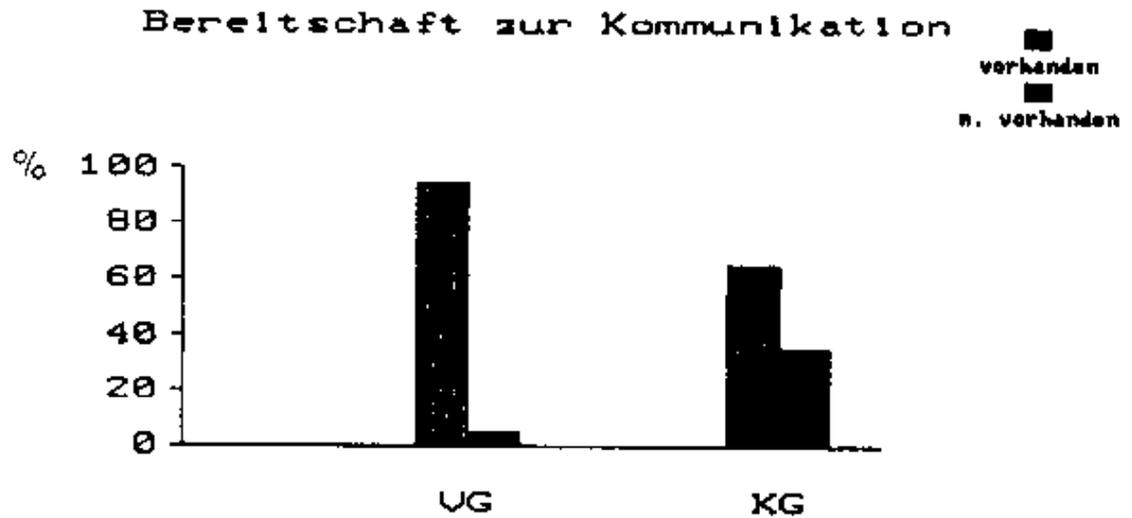
4.1. Die Schüler der VG weisen einen signifikant höheren Grad an Selbständigkeit und Differenziertheit bei der Bildung kommunikativer Lernziele auf als die Schüler der KG (Inhalt).

4.2. Das Vorhandensein von kommunikativen Bedürfnissen und deren Handlungswirksamkeit als Ausdruck der Existenz von Motiven zur fremdsprachigen Kommunikation unterscheidet sich in VG und KG signifikant (Stärke - vgl. Abbildung 3).

Entwicklungstendenzen im Verlauf der Klasse 6 konnte bei kommunikativen Lernmotiven allerdings nicht festgestellt werden, da die Methoden zu deren Erfassung nur einmal eingesetzt werden konnten.

5. Die Ergebnisse der handlungsorientierten Verfahren der Motiverfassung und die Hauptergebnisse der schriftlichen Schülerbefragung und des Interviews zeigen eine Dominanz kommunikativer Lernmotive gegenüber kognitiven in beiden Gruppen. Dies äußert sich

Abb. 3 Stärke kommunikativer Lernmotive



- in einem quantitativ höheren Anteil der Schüler mit höherem Entwicklungsniveau kommunikativer als kognitiver Lernmotive, wenn deren Entwicklungsniveau unterschiedlich ist;
- in einem quantitativ höheren Anteil der Schüler mit kommunikativen Lernmotiven hohen Entwicklungsniveaus in der VG (im Vergleich zu kognitiven Lernmotiven);

- in einer Dominanz kommunikativer Zielstellungen gegenüber kognitiven Zielstellungen für die Lerntätigkeit im Russischunterricht;
- in einer Bevorzugung kommunikativer Anforderungen gegenüber kognitiven Anforderungen in der Lerntätigkeit (vgl. RÖSNER 1990).

Insgesamt stimmen die Ergebnisse mit den in den Hypothesen formulierten Erwartungen überein. Unterschiede in der Entwicklung der Lernmotivation sind u.E. auf die zweijährige Lerntätigkeit nach unterschiedlichen Lehrstrategien zurückzuführen. (Es konnte innerhalb der KG, d.h. zwischen 5 Kontrollklassen, ein relativ homogenes Niveau bei allen untersuchten Anforderungen festgestellt werden. Weiterhin kann von einer auf gleichem Niveau befindlichen Lehrtätigkeit in Versuchs- und Kontrollklassen ausgegangen werden).

Mit den in der Untersuchung gewonnenen Erkenntnissen können Potenzen und Wege für eine zielgerichtete und systematische Entwicklung qualitativ hochwertiger Lernmotive bei der Aneignung der Fremdsprache im Anfangsunterricht aufgezeigt werden. Wir sehen diese Untersuchung als einen pädagogisch-psychologischen Beitrag zur Weiterentwicklung des Bildungs- und insbesondere des Fremdsprachenunterrichtskonzepts an und denken, daß eine Möglichkeit zur Lösung der vieldiskutierten Motivationsproblematik beim Fremdspracherwerb (vgl. Rühl 1983 u.v.a.) unter schulischen Bedingungen gefunden wurde. In Fortführung der Untersuchung ist vorgesehen, diese Erkenntnisse auf die unterrichtliche Aneignung anderer Fremdsprachen (zunächst Englisch) anzuwenden.

## Literatur

- Alchasischwili, A.A. (1986): Obucenie wtoremu jazyku s posicii teorii ustanovki. In: M.S. Baliashwilli; V.V. Grigolava et al.: Usnadse - klassik sovjetskoj psichologii. (S. 16-24). Tbilissi: Mecnijereba.
- Apelt, W. (1981): Motivation und Fremdsprachenunterricht. Leipzig: Enzyklopädie-Verlag.
- Assejew, W.G. (1976): Das Problem der Motivation und die Persönlichkeit. In: E.W. Schorochowa (Hrsg.). Zur Psychologie der Persönlichkeit. (S. 104-121). Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Boshowitsch, L.I. (1951): Otnosenije skol'nikov k uceniju kak psichologiceskaja problema. Moskva: Izd. APN RSFSR.
- Buhler, U.B. (1972): Empirische und lernpsychologische Beiträge zur Wahl des Zeitpunktes für den Fremdsprachenunterrichtsbeginn. Zürich: Füssli.
- Duwell, H. (1979): Fremdsprachenunterricht im Schülerurteil. Tübingen: Narr.
- Galperin, P.J. (1967): Die Psychologie des Denkens und die Lehre von der etappenweisen Ausbildung geistiger Handlungen. In: Untersuchungen des Denkens in der sowjetischen Psychologie (S. 81 - 119) Berlin: Verlag Volk und Wissen.
- Gardner, W.E. & Lambert, E.C. (1972): Attitudes and Motivation in Second Language Learning. Rowley (Mass.): Newbury House.
- Graumann, C.F. (1974): Motivation. Frankfurt/Bern/Stuttgart: Huber.
- Heuer, H. & Klippel, F. (1987): Englischmethodik. Berlin: Cornelsen-Verlag.
- Holz kamp-Osterkamp, U. (1981): Grundlagen der psychologischen Motivationsforschung. Berlin: Verlag Volk und Wissen.
- Imedadse, N.W. & Tupuridse, L.M. (1986): Wtoroj jazyk, ustanovka, emocija. In: M.S. Baliashwilli; V.V. Grigolava et al. Usnadse - klassik sovjetskoj psichologii. Tbilissi: Mecnijereba.
- Komarowa, L. (1985): Die Ausbildung der Lerntätigkeit im Russischunterricht der 5. Klasse nach der Lehrstrategie des Aufsteigens vom Abstrakten zum Konkreten. Berlin: Akademie der Pädagogischen Wissenschaften, Diss. A.

- Komarowa, L. (1987): Aufsteigen vom Abstrakten zum Konkreten beim Fremdsprachenerwerb. *Psychologie für die Praxis*, 5, 144-152.
- Komarowa, L. (1989): Befähigung zum Verstehen und Produzieren fremdsprachiger Äußerungen. In: Lompscher, J. (Hrsg.): *Psychologische Analysen der Lerntätigkeit* (s. 320-366) Berlin: Verlag Volk und Wissen
- Leontjew, A.N., Leontjew, A.A. & Judin, E.G. (1984): Grundfragen einer Theorie der sprachlichen Tätigkeit. Berlin: Akademie-Verlag.
- Leontjew, A.N. (1982): *Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit*. Berlin: Verlag Volk und Wissen.
- Lisina, M.I. (1986): *Problemy ontogenesa obscenija*. Moskva: Pedagogika.
- Lurija, A. (1982): *Sprache und Bewußtsein*. Berlin: Verlag Volk und Wissen.
- Markowa, A.K. (1986): *Formirovanie interesa k uceniju u skol'nikov*. Moskva: Pedagogika.
- Matjuchina, M.V. (1984): *Motivacija ucenija mladsich skol'nikov*. Moskva: Pedagogika.
- Petrowski, A.W. (1986): *Allgemeine Psychologie*. Berlin: Verlag Volk und Wissen.
- Rösner, B. (1990): *Ausbildung von Lernmotiven bei der Aneignung der Fremdsprache Russisch*. Berlin: Akademie der Pädagogischen Wissenschaften. Diss. A.
- Ruhl, P.G. (1983): *Tätigkeit, Einstellung, Fremdsprachenunterricht*  
Tübingen: Narr.
- Simnjaja, I.A. (1989): *Psichologija obucenija njerodnomu jazyku*. Moskva: Russkij jazyk.
- Solmecke, G. & Autorenkollektiv (1976): *Motivation und Fremdsprachenunterricht*. Paderborn: Schöningh.
- Thomae, H. (1983): *Psychologie der Motive*. Göttingen: Hogrefe.
- Wygotski, L.S. (1985/1987): *Ausgewählte Werke*. Bd. 1 und 2. Berlin: Verlag Volk und Wissen.
- Wygotski, L.S. (1964): *Denken und Sprechen*. Berlin: Akademie-Verlag.