

Motivationstheoretische Grundbedingungen für den erfolgreichen Einsatz von Neuen Medien im Fremdsprachenunterricht

Antonie Alm

1991 MA Université de Bordeaux; 1994 Ph.D. in Germanic Languages an UCLA. Lehr-tätigkeit in Frankreich, den USA, Australien, Neuseeland. Seit 1995 Dozentin am Department of Languages and Cultures der University of Otago (Neuseeland).

E-mail: antonie.alm@stonebow.otago.ac.nz.

Erschienen online: 1. Januar 2007

© *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 2007

Abstract. Dieser Artikel untersucht den Einsatz von Neuen Medien im Fremdsprachenunterricht aus motivationstheoretischer Perspektive. Anhand der Selbstbestimmungstheorie der Motivation wird gezeigt, dass Lernmotivation von der Erfüllung von bestimmten menschlichen Grundbedürfnisse abhängig ist und dass diese Bedürfnisse in der Unterrichtsgestaltung berücksichtigt werden müssen, um Lernende langfristig zu motivieren. Ein Vergleich von älteren und neueren Computeranwendungen soll verdeutlichen, dass sich Neue Medien besser als herkömmliche Lernprogramme zur Gestaltung von anregenden Lernumgebungen eignen, da sie die Faktoren, die menschliche Motivation steuern, besser unterstützen.

1. Einleitung

Motivation spielt eine wichtige Rolle im Fremdsprachenunterricht (FSU) und wird als entscheidender Faktor für erfolgreiches Lernen angesehen. Die Motivationstheorie erlebt nach den Worten von Gardner und Tremblay (1994) eine „Renaissance“ in der Sprachlehrforschung. In der englischsprachigen Literatur folgten dem 1991 erschienen Artikel von Crookes und Schmidt eine Vielzahl von Veröffentlichungen, die auf Motivationsmodelle der Psychologie zurückgreifend, neue Perspektiven über Motivationsprozesse beim Fremdsprachenlernen eröffneten (Überblick bei Dörnyei 2000; Dörnyei & Schmidt 2001). Auch in Deutschland gewinnt das Thema seit einigen Jahren wieder an Bedeutung (Kleppin 2001, 2002; Riemer 2003; *Fremdsprache Deutsch* 26; *ZIF* 9: 2). Die

Erkenntnisse aus der Motivationsforschung wurden aber noch nicht auf den elektronischen Fremdsprachenunterricht (eFSU) übertragen.

Computer haben eine lange Tradition im FSU und ihr Einsatz wird seit dem Aufkommen und der Verbreitung des Internets oft mit seinen positiven Auswirkungen auf die Lernbereitschaft von Lernenden begründet. Der beobachtete „Drive“, so beispielsweise Grießhaber (2003: 36), wurde bisher noch nicht theoretisch hinterfragt. Vielmehr bezeugen Aussagen von Fremdsprachendidaktikern ein eher oberflächliches Verständnis für das Motivationspotential von Neuen Medien. Sie werden als „Katalysator für Motivation“ (Berndt 2002: 15) gewertet, oder in die Kategorie von Spielen eingeordnet (Kleppin 2001: 28), die zwar eine positive, aber untergeordnete Rolle im fremdsprachlichen Klassenzimmer einnehmen. Einige Untersuchungen thematisieren den motivationalen Einfluss von CALL (*computer assisted language learning*), insbesondere von Internetaktivitäten auf Lernende (Warschauer 1996; Rico García & Vinagre Arias 2000; Fotos 2004) beziehen sich in ihrer Analyse aber nicht auf aktuelle Motivationstheorien.

In diesem Artikel soll der Einsatz von Neuen Medien im Fremdsprachenunterricht anhand der Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Deci & Ryan 1985, 2002) untersucht werden. Die Theorie verdeutlicht, dass Motivation ein innerer Zustand ist, der sich nicht von externen Beeinflussungsmechanismen steuern lässt, sondern von der Erfüllung von drei psychologischen Grundbedürfnissen abhängt.

Der Artikel ist in drei Teile gegliedert. Er beginnt mit einem allgemeinen Überblick über die parallele Entwicklung von Computertechnologien und den drei großen Lerntheorien der letzten 50 Jahre, dem Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus, und über den Einsatz von Computern im Fremdsprachenunterricht in diesem Zeitraum. Dieser Abschnitt schließt mit einer generellen Beobachtung über das Verständnis von Motivation, das sich in den besprochenen Lerntheorien ausdrückt. Danach soll die Selbstbestimmungstheorie der Motivation vorgestellt werden. Die Theorie unterscheidet zwischen vier Motivationsformen, die durch drei Grundbedürfnisse, nämlich soziale Integration, Kompetenz- und Autonomieerfahrung bestimmt sind. Schließlich soll dargelegt werden, inwieweit diese Grundbedürfnisse in einzelnen Phasen des computerbasierten bzw. elektronischen Fremdsprachenunterrichts (eFSU) berücksichtigt wurden. Anhand dieser Beobachtungen werden anschließend motivationstheoretische Grundbedingungen für den erfolgreichen Einsatz von Neuen Medien im FSU aufgezeigt.

2. Technologische und theoretische Entwicklungen

Die Entwicklung von Computern und Computeranwendungen der letzten 50 Jahre lässt sich grob in drei Abschnitte einteilen. Der Einsatz von Computern im Unterricht begann in den 60er Jahren mit Lernprogrammen, die auf den ersten

Antonie Alm, Motivationstheoretische Grundbedingungen für den erfolgreichen Einsatz von Neuen Medien im Fremdsprachenunterricht, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 23 S.

Großrechnern (*mainframe*) liefen. Die zweite Phase setzte in den 80er Jahren mit der Verbreitung des PCs und Lernsoftware auf Disketten und CD-ROMs ein. Computer- und Kommunikationstechnologien ermöglichen in der gegenwärtigen dritten Phase das Phänomen des *e-learning*. Technische Entwicklungen verhelfen heute zu dem immer weiteren und variierteren Einsatz von Computern im Klassenzimmer. Sie ermöglichen auch die Umsetzung von lerntheoretischen Erkenntnissen im Unterricht. Die drei Phasen werden daher mit den drei großen Lerntheorien dieser Zeit, dem Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus, in Verbindung gebracht (Baumgartner & Payr 1994).

Die Paradigmen des Lehrens und des Lernens, die sich von diesen Lerntheorien ableiten lassen, bewegen sich ideologisch zwischen Objektivismus und Subjektivismus. Der Objektivismus geht von einem allgemeingültigen Wissen aus, das mittels Lernmaterialien oder durch Lehrende von Lernenden übernommen wird. Der Subjektivismus lehnt hingegen die Idee eines solchen Wissenstransfers ab. Er geht vielmehr davon aus, dass sich Menschen Wissen aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen aneignen. Während behavioristische Lerntheorien im Objektivismus verankert sind, lassen sich neuere Lerntheorien dem Subjektivismus zuordnen.

Zur Übermittlung von klar definierten Lerninhalten eigneten sich im Behaviorismus Lehrmaschinen, die nach Skinners Modell des programmierten Lernens entwickelt wurden. Die binäre Struktur der ersten Computerprogramme lies sich mit dem behavioristischen Stimulus-Response Paradigma vereinen. Tutorielle Systeme und Drill-&-Practice-Programme lieferten die Struktur und den genau bestimmten Inhalt, die den Lernprozess steuern sollten.

Dieses mechanische Lernmodell wurde von Kognitivisten kritisiert, die die inneren Prozesse untersuchten, die menschliches Verhalten beeinflussen. Der Mensch wurde als aktives und selbstgesteuertes Wesen betrachtet, das äußere Reize selbständig verarbeitet. Nicht Konditionierung, sondern die selbständige Auseinandersetzung mit einer Situation bestimmt zufolge kognitivistischer Lerntheorien das Verhalten einer Person. Sie erklären Lernen als Interaktionsprozess zwischen der kognitiven Struktur der Lernenden und dem Lernmaterial. Es galt daher nicht mehr wie im Behaviorismus alle Informationen fertig strukturiert zu präsentieren. Lernende sollten Informationen selbst finden und bearbeiten, um selbständig Regeln und Prinzipien daraus abzuleiten. Fortschritte in der künstlichen Intelligenz erweiterten das Potential von tutoriellen Computerprogrammen und wurden den theoretischen Anforderungen des Kognitivismus ansatzweise gerecht. Adaptive Lernprogramme ermöglichten Lernenden zunehmend, Übungen auf ihre individuellen Bedürfnisse abzustimmen und differenziertere Rückmeldungen über ihre Eingaben zu erhalten. Durch die Individualisierung der Lernwege wurden die Möglichkeiten selbstbestimmten Lernens größer.

Kommunikationstechnologien und Hypermedia boten sich schließlich zur Verwirklichung von konstruktivistischen Lernmodellen an. Der Konstruktivismus teilt mit dem Kognitivismus die Ansicht, dass Lernen ein innerer Prozess ist, geht aber einen Schritt weiter und betrachtet Wissen, im Gegensatz zu Kognitivismus und Behaviorismus, als einen subjektiven Erkenntnisvorgang. Lernen wird als ein aktiver Konstruktionsprozess verstanden. Lernende orientieren sich nicht mehr an vorgegebenen Lernmodellen, vielmehr werden ihnen Mittel zur Verfügung gestellt, die es ihnen ermöglichen, ihre eigene Lernwelt zu gestalten.

2.1. Technologische und theoretische Entwicklungen im eFSU

Diese Entwicklung ist auch in der Literatur der Fremdsprachendidaktik dokumentiert. Kern und Warschauer (2000) identifizieren drei Zeitabschnitte: den Behaviorismus, den Kognitivismus und den Sozio-Kognitivismus. Die behavioristische Phase ordnen sie sprachwissenschaftlich dem Strukturalismus zu. Von B. F. Skinner beeinflusst, wurde das Erlernen einer Sprache anderem Lernen gleichgesetzt und als Imitationsprozess verstanden. Durch häufiges Wiederholen und Nachahmen sollten fehlerfreie Sprachgewohnheiten eingeübt werden. Typische Aufgaben waren z.B. Satzübungsmuster und das Auswendiglernen von Modelldialogen. Diese Übungstypen ließen sich leicht auf Computeranwendungen übertragen. Drill-&-Practice-Programme boten Einsetzübungen, Mehrfachwahlaufgaben und Lückenübungen, denen stets unmittelbares Feedback folgte. Einfache tutorielle Systeme gaben Lerninhalte vor und leiteten Lernende durch den vorprogrammierten Lernprozess. Kern und Warschauer (2000: 13) beschreiben den Einsatz von Computern als Lernmittel „to provide unlimited drill, practice, tutorial, explanation, and corrective feedback“.

Chomskys Generative Transformationsgrammatik zeigte, dass sich das Erlernen einer Sprache nicht auf die Aneignung von Oberflächenstrukturen (beispielsweise Sprachgewohnheiten) beschränkt, sondern vielmehr die Entwicklung von Tiefenstrukturen voraussetzt. Fremdsprachenerwerb wird nach kognitiver Ansicht als Aufbau von internen Repräsentationen des Sprachsystems aufgefasst, die während des Erwerbsprozesses ständig restrukturiert werden (McLaughlin 1987: 133). Für die Unterrichtspraxis bedeutet das, dass anregender verständlicher Input und qualitativ hochwertige Rückmeldungen als Voraussetzung für eine gedanklich aktive Auseinandersetzung mit dem Lernmaterial gegeben sein müssen.

Die Hypertext-Struktur multimedialer Lernprogramme ermöglicht Sprachlernenden ihren eigenen Lernweg zu wählen und den Lernstoff selbständig zu erforschen. Auch Computeranwendungen, die eigentlich nicht für den FSU konzipiert waren - wie beispielsweise Autorenwerkzeuge und das gesamte Spektrum von CD-ROM oder Online-Informationsquellen und Nachschlagewerken - geben Lernenden die Möglichkeit, ihren eigenen Interessen nachzugehen und ihre Hypothesen zu testen. Kern und Warschauer (2000: 13) sehen die

Antonie Alm, Motivationstheoretische Grundbedingungen für den erfolgreichen Einsatz von Neuen Medien im Fremdsprachenunterricht, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 23 S.

Aufgaben von Computern in dieser Phase „to provide language input and analytic and inferential tasks“.

Kern und Warschauer bezeichnen die aktuelle Phase als soziokognitiv. Sie beziehen sich auf die Soziolinguisten Hymes und Halliday, die nicht nur den sprachlichen Input, sondern auch die soziale Interaktion in der Sprechgemeinschaft als erforderliche Voraussetzung für den Spracherwerb sehen. Mittels Kommunikationstechnologien wird Lernenden die Möglichkeit gegeben, Sprachverständnis durch den Dialog mit Mitmenschen zu entwickeln. Kommunikationstechnologien eröffnen Klassenpartnerschaften und –korrespondenzen neue Dimensionen. Ob asynchroner Emailaustausch, synchroner Chat oder mündliche Gespräche über Internettelefon, diese Neuen Medien ermöglichen Lernenden mit Menschen aus der Zielsprachenkultur zu kommunizieren und die Zielsprache in ihrem natürlichen Kontext zu erlernen. Computer als Kommunikationsmittel verhelfen Lernenden in dieser Phase: „to provide alternative contexts for social interaction; to facilitate access to existing discourse communities and the creation of new ones“ (Kern & Warschauer 2000: 13).

2.2. Lernziele

Die drei Phasen unterscheiden sich nach Warschauer (2000a) in ihrer pädagogischen Ausrichtung. Das Lernziel der Fehlerfreiheit (*accuracy*) reflektiert in der ersten Phase den Anspruch der Formbarkeit der Lernenden. Durch Imitation sollte ein fehlerfreies Resultat entstehen. In der nächsten Phase wurde nicht mehr ausschließlich das sprachliche Produkt betrachtet, vielmehr rückte der Spracherwerbsprozess in den Vordergrund. Der Gebrauch der Sprache stand an erster Stelle. Lernziel war nun, neben Fehlerfreiheit, flüssiges Sprechen (*fluency*). Mit dem Hauptziel der dritten Phase beschreibt Warschauer einen motivationalen Aspekt, nämlich *agency*, die Überzeugung der eigenen Wirksamkeit. Damit führt Warschauer ein neues Konzept in die Fremdsprachendidaktik ein. Er bezieht sich auf Murray (1997: 126), die *agency* als „the satisfying power to take meaningful action and see the results of our decisions and choices“ definiert. Eben dies sei durch Neue Medien erreichbar. Aufgaben können so konzipiert werden, dass Lernende einen weiteren Zweck in ihrem Gebrauch sehen, z.B. durch die Veröffentlichung eines Projekts auf dem Internet, der Gestaltung von multimedialen Lernprogrammen für Mitlernende oder der Kommunikation mit Muttersprachlern. Dieses Engagement resultiert in einer intensiveren Beschäftigung mit der Zielsprache, die sich positiv auf den Spracherwerb auswirkt.

2.3. Motivationsformen

Eigenmotivation findet in der behavioristischen Lerntheorie, wie auch alle anderen inneren Zustände, keine Berücksichtigung. Es wird davon ausgegangen, dass Motivation von äußeren Stimuli abhängig ist. Nach dem Reiz-Reaktions-Modell der klassischen Konditionierung, lösen vorausgehende Reize eine erwartete Reaktion aus. Die Operante Konditionierung setzt Verhalten mit den Ereignis-

Antonie Alm, Motivationstheoretische Grundbedingungen für den erfolgreichen Einsatz von Neuen Medien im Fremdsprachenunterricht, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 23 S.

sen, die ihm nachfolgen (Belohnung, Lob, Anerkennung oder auch Bestrafung) in Verbindung. Behavioristische Lernprogramme folgen dem Modell Frage (Reiz) → Antwort (Reaktion) → Bestätigung/ Korrektur (Verstärkung). In der Motivationsforschung wird diese abhängige Form der Motivation als extrinsisch bezeichnet.

Lerntheorien des Kognitivismus betrachten Motivation als angeborenes Bedürfnis, die Welt zu verstehen und neue Erlebnisse in innere Strukturen zu integrieren. Sie gehen davon aus, dass Lernende keine äußere Verstärkung, keine Belohnung oder Bestrafung benötigen, um ihre Motivation aufrecht zu erhalten. Vielmehr muss das Lernmaterial ihrem Wissensstand angepasst sein¹ und als eine Bereicherung empfunden werden. Dann wird das Lernen selbst als Belohnung angesehen. Diese innere Form der Motivation wird auch intrinsisch genannt. Sozio-kognitive und sozio-kulturelle Ansätze betonen das Zusammenspiel von internen und externen Faktoren. Dem Dialog mit Mitmenschen wird eine wesentliche Rolle im Lernprozess zugesprochen. Das motivationale Verhalten einer Person ist daher auch von der Umwelt mitbestimmt.

Computeranwendungen unterstützen unterschiedliche Motivationsformen. Behavioristische Drill-&-Practice-Programme fördern, wenn sie als fremdbestimmt empfunden werden, eher extrinsische Motivation, während Programme, die selbstbestimmtes Lernen ermöglichen, intrinsisch motivieren. Die folgende Tabelle soll die parallele Entwicklung von Lerntheorie und Computeranwendungen und ihren Einfluss auf das Lernverhalten verdeutlichen.

Phase	Behavioristische/ strukturalistische Phase	Kognitive Phase	Konstruktive/sozio- kognitive Phase
Computer- anwendungen	Lernprogramme Tutorielle Program- me	Multimedia CD-Rom Hilfsprogramme Hypermedia	WWW Kommunikations- technologien
Lernverhalten	fremdbestimmt	selbstbestimmt	selbstbestimmt
Motivation	äußere Stimuli	interner Prozess	interner, von Umge- bung beeinflusster Prozess

Fig. 1. Lerntheorie und Computeranwendungen und ihr Einfluss auf das Lernverhalten.

3. Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation

Die Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan 1985, 2002) liefert ein dialektisches Erklärungsmodell für menschliche Motivation. Der Mensch wird als aktives Wesen betrachtet, das sein Verhalten selbst steuert, Herausforderungen in

Antonie Alm, Motivationstheoretische Grundbedingungen für den erfolgreichen Einsatz von Neuen Medien im Fremdsprachenunterricht, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 23 S.

seiner Umgebung sucht und bemüht ist, sein Potential zu verwirklichen. In diesem Sinne stimmt die Selbstbestimmungstheorie (SBT) mit kognitiven Entwicklungstheorien überein. Motivation wird als innerer Zustand betrachtet, der sich z.B. als Neugier oder Explorationsdrang manifestiert. Dieser organismischen Tendenz stellt die SBT einen sozialen Faktor gegenüber. Der Theorie zufolge beeinflusst die soziale Umwelt das natürliche Bestreben nach Entwicklung, indem sie menschliche Grundbedürfnisse unterstützt oder einschränkt. Externe Faktoren können das natürliche intrinsisch motivierte Verhalten einer Person behindern. Das motivationale Verhalten einer Person ist demnach von den Gegebenheiten ihrer Umwelt bestimmt.

3.1. Psychologische Grundbedürfnisse

Deci und Ryan gehen davon aus, dass Menschen neben physiologischen Grundbedürfnissen (Maslow 1943) drei psychologische Grundbedürfnisse haben: Kompetenzerfahrung, soziale Zugehörigkeit und Autonomie (Deci & Ryan 2002: 8f).

Das Bedürfnis nach *Kompetenzerfahrung* bezieht sich auf das Gefühl einer Aufgabe gewachsen zu sein und durch ihre Bewältigung etwas erreicht zu haben. Um dieses Gefühl der Wirksamkeit zu erlangen, suchen wir nach optimalen Herausforderungen und nach Möglichkeiten, unseren Fähigkeiten Ausdruck zu verschaffen.

Soziale Zugehörigkeit verweist auf das Bedürfnis nach Anerkennung und auf das Verlangen, einer Gruppe von Menschen anzugehören.

Das Bedürfnis nach *Autonomie* bezieht sich auf die natürlichen Tendenzen, sich selbst als Handelsinitiator erleben zu wollen, für eigene Entscheidungen verantwortlich zu sein, aus Interesse zu handeln und den Zustand der Fremdbestimmung zu meiden oder sich ihm zu widersetzen (Deci & Ryan 2002: 7-8; Krapp & Ryan 2002: 72).

Die drei Grundbedürfnisse bestimmen menschliches Handeln. Situationen, in denen sich eine Person als kompetent, sozial zugehörig und autonom erlebt, werden mit positiven Gefühlen verbunden. Wenn diese Grundbedürfnisse jedoch aufgrund von Einflüssen der Umgebung eingeschränkt sind, wenn z.B. eine Handlung nicht aus freiem Willen, sondern aus Zwang vollzogen wird, wird eine solche extrinsisch motivierte Handlung als unangenehm empfunden.

Diese Reaktion ist auch im Klassenzimmer zu beobachten. So setzt z.B. eine autoritäre Lernumgebung das Bedürfnis der Lernenden nach Autonomie herab (Reeve 2002: 188). Ryan und Deci vermuten, dass Bestrafung, Termindruck, auferlegte Ziele, Überwachung, Wettbewerb und Bewertung intrinsische Motivation vermindern, weil Lernende sich in diesen Situationen kontrolliert fühlen (Deci & Ryan 2002: 12). Aber auch andere Elemente können das Erleben von

Antonie Alm, Motivationstheoretische Grundbedingungen für den erfolgreichen Einsatz von Neuen Medien im Fremdsprachenunterricht, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 23 S.

Autonomie im Klassenzimmer reduzieren. So sind z.B. Belohnungen ein umstrittenes Thema, da einige Untersuchungen belegen, dass sie die intrinsische Motivation der Lernenden herabsetzen. Andere Untersuchungen zeigen den positiven Einfluss von Belohnungen. Deci und Ryan kamen zu dem Schluss, dass Belohnungen einen negativen, d.h. motivationreduzierenden Wert haben, wenn sie zum Ziel der Handlung werden. Nicht mehr die Aufgabe selbst, sondern die Belohnung wird zum Handlungsziel. Wenn Handlung und Handlungsziel nicht mehr übereinstimmen, ist die Handlung extrinsisch motiviert (Heckhausen 1980). Untersuchungen haben gezeigt, dass Belohnungen als positiv aufgefasst werden, wenn sie unerwartet erfolgen (wenn sich die Anstrengung nicht auf die Belohnung, sondern auf die Aufgabe bezieht) und wenn es sich um eine spontane und aufrichtige mündliche Reaktion handelt. Entsprechend gilt auch für Rückmeldungen: Je nachdem wie sie von Lernenden aufgenommen werden, können sie die Lernmotivation positiv oder negativ beeinflussen. In der Regel gilt, wenn sie als kontrollierend empfunden werden, setzen sie die Motivation herab, wenn sie hingegen einen informativen Wert haben, bestärken sie Lernende in ihrer Handlung (vgl. Krapp 2003: 22).

3.2. Das Selbstbestimmungskontinuum

In der „Organismic Integration Theory“ (OIT), einer Subtheorie der Selbstbestimmungstheorie, beschreiben Deci und Ryan (2002) extrinsisch motivierte Verhaltensweisen. Diese Theorie ist für den Kontext des institutionellen Lernens von besonderer Bedeutung. Da nicht alle Lernaktivitäten den individuellen Interessen der Lernenden entsprechen, sind extrinsische Motivationslagen im Klassenzimmer unumgänglich. Deci und Ryan sehen extrinsische Motivation nicht ausschließlich als Gegensatz zu intrinsischer Motivation, sondern differenzieren zwischen vier Motivationsstufen, die sie auf einem Kontinuum zwischen den extremen Polen der Amotivation (Nichtvorhandensein von Motivation) und der intrinsischen Motivation ansiedeln.

Externale Regulation: Die unterste Stufe extrinsischer Handlungsregulation beschreibt ein Lernverhalten, dass ausschließlich durch externe Kontrollmaßnahmen (Belohnung, Bestrafung) motiviert ist, z.B. lernen, um in einem Test eine gute Note zu bekommen. Es handelt sich um eine abhängige Motivationsform, da kontinuierlich externe Anreize gegeben werden müssen, um die Lernmotivation aufrechtzuerhalten. Dabei orientieren sich Lernende gewöhnlich an einem geringen Qualitätsstandard und benutzen oberflächliche Lernstrategien bei der Aufgabenbearbeitung, um in kürzester Zeit die fremdgesetzten Ziele zu erreichen.

Introjektion: Auf der nächsten Stufe basiert der Grund für die Durchführung einer Handlung zwar auf internalisierten Motiven, wird aber immer noch als fremdbestimmt empfunden. Lernende akzeptieren Druck und Regeln von außen und lernen, um ein schlechtes Gewissen zu vermeiden. Ihre Anforder-

rungen sind von dem sozialen Umfeld geprägt, z.B. Lehrer und Mitstudenten, von denen sie anerkannt werden wollen.

Identifikation: Auf diesem Niveau handeln Lernende aus innerer Überzeugung und persönlichem Interesse. Ihr Engagement steigt mit dem Gefühl, die für die Aufgabe erforderlichen Kompetenzen zu besitzen.

Integration: Auf der höchsten extrinsischen Motivationsstufe besteht eine völlige Identifikation der Lernenden mit dem Aufgabengebiet. Sie haben, so Krapp und Ryan, die mit dem Aufgabengebiet verbundenen Ziele „in das Gesamtsystem der persönlichen Wertbezüge eingeordnet“ und handeln völlig „authentisch“ (Krapp & Ryan 2002: 61f; vgl. auch Deci & Ryan 2002: 17; Kleppin 2001: 222; Noels, Clément & Pelletier 1999: 25; Dörnyei 2000: 276).

Die OIT (Organismic Integration Theory) vertritt die Annahme, dass Menschen die Tendenz haben, sich auch auf uninteressante Tätigkeiten einzulassen, wenn sie durch Mitmenschen dazu bewogen werden. Sie internalisieren die anfängliche externe Regulation einer Tätigkeit, wenn sie in Einklang mit ihrem eigenen Selbstbild (*sense of self*) gebracht werden kann. Das Selbstbestimmungs-kontinuum illustriert diesen Prozess der Integration und Internalisierung. Die Erfüllung der drei Grundbedürfnisse spielt dabei eine zentrale Rolle:

Das Gefühl der sozialen Zugehörigkeit ist erforderlich, um den Internalisierungsprozess zu aktivieren. Extrinsisch motivierte Handlungen werden nicht aus persönlichem Interesse, sondern wegen des Gewinns, der mit der Handlung in Verbindung gebracht wird, durchgeführt. Dieser Gewinn kann ein materieller sein (Belohnung) oder auch die Anerkennung von Mitmenschen bedeuten. Eine Person kann in letzterem Fall eine Handlung durchführen, weil sie einer Gruppe angehört, die die Handlung befürwortet oder auch von dem Bedürfnis stammen, von anderen anerkannt zu werden. Über soziale Zugehörigkeit hinaus ist es weiterhin notwendig, dass eine Person das Gefühl hat, die Tätigkeit erfolgreich durchführen zu können. Fehlt diese Zuversicht, wird der Einfluss der Gruppe nicht ausreichen, die Handlung zu vollziehen. Kompetenzerfahrung trägt damit zur Erleichterung der Internalisierung bei. Autonomieerfahrung nimmt schließlich eine entscheidende Funktion ein, da sie bestimmt, ob die Internalisierung nur teilweise stattfindet und zu Introjektion führt oder vollständig ist und Integration zur Folge hat (Ryan & Deci 2002: 19f). Ryan und Deci betonen, dass die Internalisierung nach dem Selbstbestimmungskontinuum nicht ein linearer Prozess sein muss und je nach Vorerfahrung und dem zwischenpersönlichem Klima einer Situation bei jedem Punkt ansetzen kann.

Antonie Alm, Motivationstheoretische Grundbedingungen für den erfolgreichen Einsatz von Neuen Medien im Fremdsprachenunterricht, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 23 S.

Motivationsform	Amotivation	Extrinsische Motivation				Intrinsische Motivation
Regulationsform	Keine Reg.	Externale Reg.	Introjektion	Identifikation	Integration	Intrinsische Reg.
Verhaltensqualität	Fremdbestimmt				Selbstbestimmt	

Fig. 2 Das Selbstbestimmungskontinuum. Aus: Deci und Ryan (2002: 16).

3.3. Autonomie

Das motivationale Verhalten einer Person, die innere Bereitschaft sich für einen längeren Zeitraum mit einem Thema zu befassen, ist zufolge der SBT dadurch bestimmt, ob die Handlung als autonom erfahren wird. Das Konzept der Autonomie bezieht sich also nicht auf erlebte Unabhängigkeit von der sozialen Umgebung, sondern darauf, „ob eine Person mit den Anregungen, Vorgaben oder Normen der Umwelt übereinstimmt und deshalb freiwillig bereit ist, das eigene Verhalten daran zu orientieren“ (Krapp & Ryan 2002: 65). Autonomie beschreibt einen inneren Zustand, der im Gegensatz zu traditionellen Vorstellungen von Autonomie (DeCharms 1968) nicht von der handelnden Person ausgehen muss. „One can quite autonomously enact values and behaviors that others have requested or forwarded, provided that one congruently endorses them“ (Ryan & Deci 2002: 8). Das ist von zentraler Bedeutung für das Verständnis von Motivation im Lernkontext. Wenn Lernende sich mit dem Ziel einer Übung identifizieren, ihren Sinn einsehen und von ihrer Notwendigkeit überzeugt sind, kann ihr Verhalten als autonom bezeichnet werden.

3.4. Motivationsqualität

Das Selbstbestimmungskontinuum ermöglicht Motivation nicht nur nach ihrer *Intensität* (geringe oder starke Motivation), sondern auch nach ihrer *Qualität* zu beurteilen. Und gerade die Qualität ist ausschlaggebend bei der Beurteilung der Rolle der Motivation im Lernprozess. Motivation kann nicht allein an der Anstrengungsbereitschaft der Lernenden gemessen werden, denn auch ein externer Lernanreiz kann zu einer hohen Lernbereitschaft führen. Der Internalisierungsgrad bestimmt hingegen, so Krapp und Ryan (2002: 58) „Persistenz, Qualität des emotionalen Erlebens und ... Qualität des erworbenen Wissens“. Noels (2001: 50) verweist auf eine Reihe von Untersuchungen, die ergeben, dass intrinsische Motivation und Identifikation zu reduzierter Ängstlichkeit, einer positiveren Haltung gegenüber Fremdsprachenlernen und einem stärkeren Gefühl von Selbstwirksamkeit führen können. Weiterhin wurden Sprachgebrauch, der Vorzug bestimmter Sprachlernstrategien, Ausdauer und Motivationsintensität mit autonomeren Formen der Motivation in Verbindung gebracht. Schließlich wurde auch belegt, dass sie zu besseren Lernergebnissen führen. Noels nennt

Antonie Alm, Motivationstheoretische Grundbedingungen für den erfolgreichen Einsatz von Neuen Medien im Fremdsprachenunterricht, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 23 S.

u.a. ein besseres Gefühl für Grammatik (*grammatical sensitivity*) und Fertigkeiten im Sprechen und Lesen.

Während externe Regulation für oberflächliches Lernen (z.B. Auswendiglernen) oft ausreichend ist, zeigt sich der Vorteil von autonomen Formen insbesondere bei konzeptionellem Lernen (Krapp 2002: 64). Untersuchungen haben gezeigt, dass intrinsisch motivierte Lernende Wissen besser verarbeiten und verstehen. Sie zeigen ein größeres Interesse am Lernstoff und eine höhere Bereitschaft für zukünftiges Lernen. Es wurde daraus geschlossen, dass „intrinsische Motivation eine wichtige Bedingung für qualitativ anspruchsvolle Formen des Lernens darstellt“ (Krapp 2002: 59).

4. Menschliche Grundbedürfnisse im eFSU

Die Selbstbestimmungstheorie zeigt, dass das Lernumfeld das motivationale Verhalten von Lernenden bestärken oder reduzieren kann. Die Grundbedürfnisse nach sozialer Zugehörigkeit, Kompetenzerfahrung und Autonomie müssen in der Unterrichtsgestaltung berücksichtigt werden, um Lernende langfristig zu motivieren.

Der folgende Überblick soll zeigen, wie die drei Grundbedürfnisse im FSU unterstützt werden können und in welchem Maße Computeranwendungen in den historischen drei Phasen (Lernmaschinen in der behavioristischen, multimediale CD-ROMs in der kognitiven und Internetanwendungen in der sozio-kognitiven Phase) helfen können, diesen Anforderungen gerecht zu werden.²

4.1. Soziale Zugehörigkeit

Das Grundbedürfnis nach sozialer Zugehörigkeit drückt sich in dem Bedürfnis einer Gruppe anzugehören und dem Verlangen nach Anerkennung aus. Um dieses Bedürfnis im FSU zu unterstützen, muss Lernenden die Gelegenheit gegeben werden, sich in die Lernergruppe zu integrieren und in Kontakt zu Menschen der Zielsprachenkultur zu treten. Lernaktivitäten, die Zusammenarbeit und den Meinungs austausch zwischen Lernenden und zwischen Lernenden und Muttersprachlern fördern, helfen Lernenden sich als ein Teil der Lerngemeinschaft zu fühlen, in der sie Feedback geben und erhalten.

Behavioristische Lernprogramme schließen soziale Faktoren des Lernens grundsätzlich aus. Sie fördern weder den Dialog zwischen Lernenden noch zwischen Lernenden und Muttersprachlern. Das isolierte Lernen am Computer wird als Vorteil betrachtet, da es Lernenden ermöglicht, ihr Lerntempo selbst zu regulieren und sie nicht dem Druck ihres sozialen Umfelds ausgesetzt sind. Sie entgehen der direkten Kritik von Mitlernenden und Lehrenden, erhalten von ihnen aber auch kein konstruktives Feedback oder Anerkennung für ihre Leistungen. Das automatisierte Feedback des Lernprogramms beschränkt sich auf einsilbige Äußerungen wie etwa „richtig“, „noch einmal“ oder „falsch“.

Antonie Alm, Motivationstheoretische Grundbedingungen für den erfolgreichen Einsatz von Neuen Medien im Fremdsprachenunterricht, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 23 S.

Programme der folgenden Phase zeichnen sich durch den Versuch aus, die Interaktivität zwischen Lernenden und Lernprogramm zu verbessern, sie ermöglichen aber keine zwischenmenschlichen Interaktionen.³ Differenzierte Rückmeldungen (Bestätigung und Kommentar bei richtiger oder, Erläuterung, Hilfestellung bei falscher Antwort) geben den Anschein eines mitdenkenden Lernpartners. Manche Programme „erkennen“ Lernende wieder, setzen bei späteren Besuchen bei der anschließenden Übung an, oder werten gespeicherte Reaktionen am Ende einer Unterrichtseinheit aus.

Das Bedürfnis nach sozialer Zugehörigkeit wird in Internet-basierten Lernumgebungen durch das Medium unterstützt. Der Einsatz von Kommunikationstechnologien verschafft Kontaktmöglichkeiten im direkten Lernumfeld und zu Menschen der Zielsprachkultur. Schriftliche Kommunikationen können synchron in Lernwelten (MOOs) oder in Chats, asynchron in Diskussionsforen oder Weblogs abgehalten werden. Es wird zunehmend einfach auch Konversationen zu führen (z.B. mit Hilfe von Skype oder Wimba). Lernumgebungen, die so den Meinungs- und Informationsaustausch zwischen Lernenden, zwischen Lernenden und Lehrenden und zwischen Lernenden und Muttersprachlern fördern, ermöglichen Lernenden informationshaltiges Feedback auf diesen drei Ebenen zu erhalten. Webgestützte Lern- und Lehrplattformen wie beispielsweise Blackboard oder Moodle ermöglichen weiterhin die Verbindung von Lerngegenständen, Informationsmaterialien und Kommunikation und erleichtern die Integration von Mitlernenden in den Lernprozess. Lernende werden in ihrer Aktivität gefördert, wenn ihr Beitrag in der Lernumgebung anerkannt wird oder gar zu einer erfolgreichen Kommunikation mit Muttersprachlern führt.

4.2. Kompetenzerfahrung

Das Grundbedürfnis nach Kompetenzerfahrung findet Ausdruck in dem Verlangen, Fähigkeiten zu entwickeln und dem Bestreben, Herausforderungen einzugehen und Leistungen zu vollbringen (Ryan & Deci 2002). Um diesem Bedürfnis entgegenzukommen, muss die Lernumgebung eine stützende Struktur anbieten, die gleichzeitig zunehmend selbständiges Lernen fördert. Lernziele sollten den Lernvoraussetzungen der Lernenden angepasst und klar formuliert sein, um sie in ihrer Zuversicht zu stärken, Aufgaben bewältigen zu können. Aktivitäten müssen dem Leistungsniveau der Lernenden entsprechen, um sie optimal zu fördern. Der Lernfortschritt sollte fortwährend durch Feedback von der Lerngemeinschaft reflektiert werden. Konstruktive Verbesserungsvorschläge leiten Lernende durch den Lernprozess und geben ihnen Anerkennung für erzielte Leistungen (s.a. Noels 2001: 55).

Behavioristische Sprachlernprogramme haben eine klare, lineare Struktur. Lernende müssen sich dieser Struktur, die Lernziele und Lernniveau bestimmt, anpassen. Die Lernziele sind niedrig angesetzt, um die Erfolgszuversicht zu verstärken. Die Begrenzung auf ein einziges Niveau bedeutet, dass der Schwierigkeitsgrad der Übungen nur für eine geringe Anzahl von Lernenden eine opti-

Antonie Alm, Motivationstheoretische Grundbedingungen für den erfolgreichen Einsatz von Neuen Medien im Fremdsprachenunterricht, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 23 S.

male Herausforderung darstellt. Bei Unterforderung wird sich schnell Langeweile einstellen, bei Überforderung Frustration, wenn das Programm keine adäquate Hilfestellung bietet. Durch den automatisierten Feedbackmechanismus erfolgt zwar eine unmittelbare Erfolgskontrolle, die aber oft nicht dem Gedankenprozess der Lernenden entspricht und daher leicht als kontrollierend und nicht als unterstützend aufgenommen werden kann.

Auch multimediale CD-ROM Lernprogramme weisen generell eine klare Struktur auf. Die durch die Hypertextstruktur erreichte Adaptivität lässt die Auswahl von unterschiedlichen Lernwegen zu und die Abstimmung des Übungsgeschehens an das Niveau der Lernenden. Rückmeldungen enthalten Informationen, die Lernenden helfen, eigenständig an Problemstellungen zu arbeiten.

Wie gut eine Lernsoftware das Bedürfnis nach Kompetenzerfahrung unterstützt, hängt jedoch ganz von seiner Qualität ab. So entscheidet die Übersichtlichkeit des Interface Designs, wie zugänglich die angebotenen Lernwege wirklich sind. Die Gestaltung von komplexen Lernwegen setzt weiterhin ein gutes Verständnis für Interface Design, Lernerbedürfnisse und Spracherwerbsprozesse voraus, ein Verständnis, das von Softwareautoren, Pädagogen und Sprachlehrforschern gemeinsam entwickelt werden müsste. Viele Softwarehersteller greifen jedoch oft auf bekannte behavioristische Lernmodelle zurück und schmücken Lernprogramme lediglich mit audiovisuellen Elementen aus. Kritiker (Benson 2001: 137; Grieshaber 2003: 29/30) bemängeln, dass sie traditionellen Drillprogrammen oft nur aufgesetzt sind und keine neuen Lernwege eröffnen. Die Überstimulation durch eine überladene Kombination von Bild-, Ton- und Textinformation kann sich sogar negativ auf den Lernprozess auswirken, da das gleichzeitige Verfolgen unterschiedlicher Informationsquellen kognitiv zu aufwendig ist (Götz & Tschacher 1995).

Das Feedback muss dem Niveau und dem Aufgabentyp entsprechen. Bei Anfängern, die relativ einfache Konzepte (z.B. konkrete Vokabeln) erlernen, kann noch eine kurze Rückmeldung ausreichen, auf fortgeschrittenem Niveau werden jedoch spezifischere Rückmeldungen notwendiger, um der Komplexität des Gedankenprozesses gerecht zu werden. Mitschian (2004: 44) betrachtet „alle Versuche, intelligente Software zu produzieren, die tatsächlich eigenständig lernrelevante Entscheidungen trifft, als gescheitert“. Sie generiere keine Reaktionen auf Benutzerreaktionen, sondern bewege sich „in einem Rahmen vorgegebener Verbindungen zwischen Eingaben und abgestimmten Rückmeldungen“.

Während Lernprogramme und CD-ROMs direkt für Sprachlernende konzipiert sind, ist das Internet ein offenes Informations- und Kommunikationsmedium. Internet-gestützter FSU kann auf fertig gestellten Sprachlernübungen aus dem WWW basieren (Sprachwebsites, die mit audiovisuellen Einlagen, Animationen und interaktiven Flashanwendungen CD-ROM Programmen Konkurrenz machen) oder auf kursspezifischen Aufgaben, die Lehrende selbst entwickeln. Das Gleiche gilt für CMC; Lehrende können auf etablierte Strukturen auf dem Inter-

Antonie Alm, Motivationstheoretische Grundbedingungen für den erfolgreichen Einsatz von Neuen Medien im Fremdsprachenunterricht, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 23 S.

net zurückgreifen oder eigene online Sprechgemeinschaften einrichten. In beiden Fällen lässt sich das Lernmaterial durch weitere Verbindungen ins Internet erweitern und auch an die Struktur des FSU anpassen. Im Gegensatz zu den vorigen Phasen ist die Lernstruktur nicht mehr durch das Computerprogramm bedingt, sondern kann und muss von Lehrenden und Lernenden mitbestimmt werden. Die angemessene Gestaltung von Lerninhalten setzt Medienkompetenz der Lehrenden voraus. Die Lernaktivitäten müssen so strukturiert sein, dass Lernende auf jedem Niveau optimal gefordert werden, ihre Lernziele erreichen können und nicht durch zu schwierigen Input überfordert oder durch überflüssige Informationen abgelenkt werden. Feedback kann etwa durch automatisierte Rückmeldungen oder durch den Einbezug von Mitlernenden und Muttersprachlern in Projektarbeiten vermittelt werden.

4.3. Autonomie

Das Lernen mit Lernprogrammen wird gern als autonom betrachtet, da sich Lernende unabhängig von Lehrenden und Mitlernenden mit dem Lernmaterial beschäftigen. Diese Idee lässt sich jedoch nicht mit der SBT vereinbaren, derzufolge Autonomie kein organisatorisches Prinzip ist, sondern sich auf die innere Bereitschaft der Lernenden bezieht, sich mit dem Lernmaterial auseinanderzusetzen. Menschen üben gemäß der SBT Handlungen nur dann bereitwillig aus, wenn sie sich mit dem eigenen Selbstbild vereinen lassen (Ryan & Deci 2002: 8). Weiterhin setzt autonomes Verhalten ein bestimmtes Maß an Kompetenz voraus. Wenn die Erwartungen an Lernende zu hoch sind, wenn beispielsweise zu schnell selbständiges Lernen erwartet wird oder Lernende nicht mit der Technologie vertraut sind, lässt das Interesse nach und die Motivation nimmt ab. Eine autonomieunterstützende Lernumgebung muss Lernenden helfen, Fähigkeiten anzuwenden (s. Kompetenzerfahrung), Verständnis für geforderte Aktivitäten zu entwickeln, sie dazu ermutigen, eigene Interessen und Initiativen zu verfolgen und die Verantwortung für eigene Entscheidungen zu übernehmen.

Eine Lernumgebung unterstützt Interessenbildung, wenn Lernende einen persönlichen Bezug zum Lernmaterial herstellen können oder wenn aufgrund von leichten Abweichungen von gewohnten Denk- und Lernmustern Neugier erweckt wird. Sie unterstützt Eigeninitiative, wenn Lernenden Entscheidungshilfen angeboten werden, die verdeutlichen, warum Aufgaben (oder der Einsatz von Technologien) ihrem Spracherwerb helfen sollen. Schließlich müssen Entscheidungsfreiheiten in der Auswahl des Lernmaterials gegeben werden. Autorität und Fremdbestimmung sollten in allen Bereichen gemieden werden (s.a. Noels 2001: 54).

Behavioristische Lernprogramme zeichnen sich durch die Abwesenheit der genannten Kriterien aus. Monotone Aufgabenstellungen erwecken kaum Neugier und Eigeninitiative ist überflüssig, da Lernenden keine Entscheidungen treffen müssen. Das Lernmaterial ist linear angeordnet und lässt keinen Raum für exploratives Lernen oder individuelle Schwerpunktsetzungen.

Antonie Alm, Motivationstheoretische Grundbedingungen für den erfolgreichen Einsatz von Neuen Medien im Fremdsprachenunterricht, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 23 S.

Multimediale CD-ROM Lernprogramme sind attraktiver als ihre Vorgänger gestaltet. Ein ansprechendes Interface Design kann eine anregende Wirkung auf Lernende haben und situationales Interesse erwecken. Das Interesse wird anhalten, wenn das Programm auch im Fortlauf der Anwendung evozierten Erwartungen nachkommt. So sollten Lernende gewählte Lernwege weiter verfolgen können und relevante Informationen vorfinden. Der Computer ist in dieser Phase nicht mehr Lernmaschine, sondern Lernwerkzeug: das Programm formt nicht die Lernenden, sondern es stellt ihnen Mittel zur Verfügung, die den individuellen Lernprozess fördern. Das Lernprogramm bietet eine Struktur, in der sich Lernende relativ frei bewegen können. Sie haben die Auswahl von einer Vielfalt von Lern- und Hilfsmaterialien, die sie je nach Bedarf annehmen und verfolgen können. Ob die Lernerfahrung fremd- oder selbstbestimmt ist, hängt aber letztendlich von der Qualität des Programms ab.

Das umfassende Angebot an authentischen Materialien und an didaktisierten Lerngegenständen im WWW ermöglicht die Gestaltung einer abwechslungs- und inhaltsreichen Lernumgebung. Die Kommunikationsstruktur des Internets erweitert dieses Angebot und gibt Lernenden die Gelegenheit in Kontakt zu Lehrenden, Mitlernenden und Muttersprachlern zu treten (s. soziale Zugehörigkeit) und so Feedback über die eigene Sprachproduktion zu erhalten (s. Kompetenz).

Die Erweiterung des Internets in den letzten 10 Jahren wirkt sich auf seine Bedeutung für den FSU und für individuelle Lernende aus. Warschauer (2000a: 63) hat die Entwicklung in folgenden Worten beschrieben: „It is no longer just a matter of using e-mail and the Internet to help teach English, as I wrote in my first book five years ago, but also of teaching English to help people learn to write and use the Internet“. Durch ihre Integration im Alltagsleben werden Informations- und Kommunikationstechnologien auch relevanter für den FSU. Das breite Spektrum an Computeranwendungen, von Email und Chat über Podcast zu online Games bedeutet, dass viele Lernende mit Neuen Medien vertraut sind und so schnell einen persönlichen Bezug zu ihren pädagogischen Anwendungen im FSU herstellen können. Ausschlaggebend ist jedoch, dass Neue Medien so eingesetzt werden, dass sie Lernenden helfen, ihre Lernziele zu erreichen. Warschauer (2000b: 51/2) hat eine hohe Motivation in Lernenden beobachtet, wenn Aufgaben sowohl in kultureller als auch sozialer Hinsicht relevant sind und der Sinn der Übung verstanden und eingesehen wird.

5. Grundbedingungen für den eFSU

Der Einsatz von Lernprogrammen, Lernsoftware oder Internetanwendungen im FSU wirkt sich dann positiv auf die Lernmotivation aus, wenn sie dazu beitragen eine Lernumgebung zu schaffen, die die Bedürfnisse von Lernenden aller Altersgruppen nach sozialer Zugehörigkeit, Kompetenzerfahrung und Autonomie unterstützt.

Antonie Alm, Motivationstheoretische Grundbedingungen für den erfolgreichen Einsatz von Neuen Medien im Fremdsprachenunterricht, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 23 S.

Bei früheren Computeranwendungen wurden die Grundbedürfnisse aufgrund der rigiden Struktur der Hard- und Softwares eingeschränkt. Vor allem der Faktor Soziale Zugehörigkeit, dem zufolge der OIT eine besondere Rolle in der Initiati-on von Selbstbestimmung spielt, kam zu kurz. Aber auch behavioristische Lern-programme können einen motivationsfördernden Effekt haben, wenn sie in eine Struktur integriert werden, die komplementär auf die Grundbedürfnisse eingeht. Der Erfolg von Online-Programmen wie *Quia* oder *Hot Potatoes* zeigt, dass nicht nur die Struktur des Programms, sondern ihr Integrationspotential in die Lernumgebung ausschlaggebend ist. Einzelne Lehrverfahren des Behaviorismus sind auch im FSU angebracht. Sie können eingesetzt werden, wenn das Lernma-terial in Form einzelner Punkte vorliegt und nicht vereinfacht werden muss. Das Vokabellernen z.B. bezieht sich besonders im Anfängerstadium auf relative kleine Lerneinheiten (Mitschian 2000: 3). Wenn diese Übungen dem Leistungs-niveau des Lernenden entsprechen und das automatisierte Feedback ausreichen-de Informationen enthält (wenn Antworten noch antizipiert werden können), können sie durchaus ein Gefühl der Kompetenzerfahrung vermitteln. Untersu-chungen belegen, dass die Automatisierung von Oberflächenwissen (*lower or-der thinking*) in manchen Bereichen nötig ist, um Denkfähigkeiten höherer Ord-nung (*higher order skills*) zu ermöglichen (Hulstijn 2000).

Auf der anderen Seite ist der Einsatz von Neuen Medien, die die Grundbedürf-nisse potentiell unterstützen, nicht erfolgreich, wenn sie in einem behavioristi-schen Rahmen angewendet werden. Sie üben keine langfristige positive Wirk-ung auf die Lernmotivation aus, wenn sie in eine Unterrichtsstruktur eingebaut sind, die die Grundbedürfnisse einschränkt. Beobachtungen zeigen, dass die Motivation abnimmt, wenn CMC-Aktivitäten Lernenden nicht erlaubt, eigenen Interessen und Initiativen nachzugehen und stattdessen durch den Eingriff von Lehrenden Gesprächsthemen vorgegeben sind und der Schwerpunkt der Aufga-be auf grammatikalischer Richtigkeit liegt.

Das Motivationspotential Neuer Medien ist im Bereich CMC relativ gut doku-mentiert. Untersuchungen (Pellettieri 2000, Braine 2004) haben gezeigt, dass sich CMC vorteilhaft auf die Kommunikationsbereitschaft von Fremdsprachen-lernenden auswirken kann. Ein Beispiel zeigt die Begeisterung, mit welcher manche Lernende in einer MOO-Umgebung mit Muttersprachlern kommunizie-ren:

I'm really enjoying the MOO. I haven't figured out all the commands, but I keep playing with it. When I first started I was hooked. I almost forgot to go to class and another time I was late to class because I was on a MOO. Whe-never I get into a good conversation I like to stay and chat. It's great to see how fluent Spanish speakers speak or in this case write. I had to cut down my time on it just because it is so addictive!!! I could easily spend an hour a day, but I have four other classes to think about! Sorry I was late (Hughart 1995 in: Egbert 2003: 501)!

Antonie Alm, Motivationstheoretische Grundbedingungen für den erfolgreichen Einsatz von Neuen Medien im Fremdsprachenunterricht, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremd-sprachenunterricht* 12:1, 2007, 23 S.

In einem Lernprojekt für Schreibkompetenz beobachtete Warschauer (1996), dass sich Lernende in einer CMC-Lernumgebung weniger bedroht fühlten (als in einer mündlichen Konversation), stimulierende internationale Kontakte knüpfen konnten und das Gefühl hatten, an einem sinnvollem Projekt zu arbeiten. Das beobachtete Engagement der Lernenden führt Warschauer auf vier Motivationsfaktoren zurück: Kommunikation, Unabhängigkeit, Gefühl der Ermächtigung (*empowerment*), und das Gefühl eine bedeutende Leistung vollbracht zu haben (*achievement*). Diese vier Faktoren entsprechen den drei Grundbedürfnissen: Kommunikation fördert das Zusammengehörigkeitsgefühl und Unabhängigkeit entspricht natürlich der Autonomieidee. Das sogenannte Gefühl der Ermächtigung umschreibt Warschauer später (2000a, 2000b) als *agency*, also einem Gefühl, das sowohl auf Kompetenzerfahrung als auch Autonomie basiert. Leistung ist schließlich ein Aspekt, der in den Bereich der Kompetenzerfahrung fällt.

Obwohl Warschauers Beobachtungen nun schon 10 Jahre zurückliegen, wurde der Zusammenhang zwischen Motivation und psychologischen Bedürfnissen im eFSU bisher nicht weiter verfolgt. In einer jüngeren Motivationsstudie erwähnt Fotos (2004: 116) zwar Warschauers Erkenntnisse und weist auf Untersuchungen hin, die positive Gefühle wie „enjoyment“ oder „accomplishment“ als *Konsequenz* von erfolgreichen CMC Kommunikationen sehen, nicht erkannt werden hingegen menschliche Grundbedürfnisse, die es zu verstehen und unterstützen gilt, um Motivation zu fördern.

Zusammenfassend sind hier Faktoren aufgelistet, die Grundbedürfnisse unterstützen, bzw. einschränken:

Grundbedürfnisse	Unterstützung durch:	Einschränkung durch:
Soziale Zugehörigkeit	Integration in Lern- und/ oder Zielsprachengemeinschaft Anerkennung von Leistungen durch andere kooperative Lernverfahren	Isolierung Konkurrenzdenken
Kompetenzerfahrung	optimale Herausforderung informationshaltiges Feedback	unangemessenes Anforderungsniveau fehlendes Feedback kontrollierendes Feedback
Autonomie	Relevanz Verständnisförderung Wahlfreiheit	Autorität und Fremdbestimmung Lehrerdominanz

Fig. 3 Grundbedingungen für den eFSU.

Antonie Alm, Motivationstheoretische Grundbedingungen für den erfolgreichen Einsatz von Neuen Medien im Fremdsprachenunterricht, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 23 S.

Obwohl die drei Grundbedürfnisse getrennt aufgeführt und besprochen wurden, sollte aus der Darstellung erkenntlich geworden sein, dass die drei Bereiche ineinander übergreifen. Zuzufolge der OIT bestimmt in extrinsischen Motivationslagen das Gefühl sozialer Zugehörigkeit, ob sich eine Person auf geforderte Handlungen einlässt. Die Handlung gewinnt an Relevanz, wenn sie von der Umgebung als wichtig anerkannt wird. Das Kompetenzgefühl bestimmt, ob und wie autonom die Handlung durchgeführt wird.

Im pädagogischen Kontext fällt dem Aspekt der sozialen Integration eine besondere Bedeutung zu. Besonders wenn Lernmotivation gering (externale Regulierung) ist, hilft die Unterstützung von Lehrenden und Mitlernenden unmotivierten Lernenden einen Bezug zu dem Lernmaterial und Verständnis für Aufgaben zu entwickeln. Motivierte Lernende auf der anderen Seite sind nicht auf die Unterstützung anderer angewiesen, wenn sie optimal gefördert werden (Ryan & Deci 2002: 14). Eine Untersuchung von Bryce und Higgins (2001) belegt, dass sich bei Computerspielen ein idealer Ausgleich an Anspannung und Herausforderung einstellen kann, der zu der höchsten Form intrinsischer Motivation, dem sog. Flow (Csikszentmihalyi 1991) führen kann. Es wäre ein interessantes Vorhaben zu untersuchen, ob sich dieser Zustand auch auf Computerspiele für den FSU übertragen lässt (Prensky 2001).

6. Schluss

Der SBT zufolge beruht Motivation auf dem grundlegenden Bedürfnis nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Zugehörigkeit. Motivation wird als innerer Zustand angesehen, der durch die Umwelt unterstützt oder eingeschränkt werden kann. Unabhängig von Lernstilen, von Leistungsniveau und Lernbiographie betreffen die Grundbedürfnisse alle Lernenden.

Die drei Grundbedürfnisse müssen als grundlegendes Gestaltungsprinzip in die Unterrichtsplanung integriert werden. Computer im FSU sind dann motivierend, wenn durch ihren Gebrauch Möglichkeiten geschaffen werden, die Grundbedürfnisse zu unterstützen, die sonst nicht gegeben wären. Computer sind so gesehen kein Motivationsmittel, das Lernende motiviert, sondern ein Mittel, das Lehrenden hilft eine Lernumgebung zu schaffen, in der sich Lernende selbst motivieren.

Neue Medien bieten sich als Lernmilieu an, nicht (nur), weil sie neu und aufregend sind, sondern weil sie aufgrund ihrer interaktiven Kommunikationsstruktur, ihrer Materialvielfalt und ihrer Adaptivität ideale Voraussetzungen zur Unterstützung der Grundbedürfnisse liefern.

Literatur

Baumgartner, Peter & Payr, Sabine (1994), *Lernen mit Software*. Innsbruck: Österreichischer Studienverlag.

Benson, Phil (2001), *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Harlow: Pearson Education.

Berndt, Annette (2002), Motivation ist nicht statisch - Motivation verändert sich. Der Faktor Motivation als Kernkompetenz lebenslangen Fremdsprachenlernens. *Fremdsprache Deutsch* 26, 12-15.

Braine, George (2004), Teaching second and foreign language writing on LANs. In: Fotos, Sandra & Browne, Charles (Hrsg.) (2004), *New Perspectives on CALL for Second Language Classrooms*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 109-118.

Bryce, Jo & Rutter, Jason (2001), In the game – in the flow: presence in public computer gaming. Poster presented at *Computer Games and Digital Textualities*. IT University of Copenhagen.
[Online: <http://www.digiplay.org.uk/Game.php> 15. September 2006.]

Csikszentmihalyi, Mihaly (1991), *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper Perennial.

Crookes, Graham & Schmidt, Richard W. (1991), Motivation: reopening the research agenda. *Language Learning* 41: 4, 469-512.

DeCharms, Richard (1968), *Personal Causation: The Internal Affective Determinants of Behaviour*. New York: Academic Press.

Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (1985), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.

Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (Hrsg.) (2002), *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester: University of Rochester Press.

Dörnyei, Zoltan (2000), *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Longman.

Dörnyei, Zoltan & Schmidt, Richard (Hrsg.) (2001), *Motivation and Second Language Acquisition*. Honolulu: University of Hawai'i Press.

Egbert, Joy (2003), A study of flow theory in the foreign language classroom. *Modern Language Journal* 87: 4, 499-518.

Antonie Alm, Motivationstheoretische Grundbedingungen für den erfolgreichen Einsatz von Neuen Medien im Fremdsprachenunterricht, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 23 S.

Fotos, Sandra (2004), Writing as talking: e-mail exchange for promoting proficiency and motivation in the foreign language classroom. In: Fotos, Sandra & Browne, Charles (Hrsg.) (2004), *New Perspectives on CALL for Second Language Classrooms*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 109-118.

Fremdsprache Deutsch 26.

Gardner, Robert C. & Tremblay, Paul F. (1994), On motivation, research agendas, and theoretical frameworks. *Modern Language Journal* 78, 359-368.

Götz, Klaus & Tschacher, Wolfgang (1995), *Interaktive Medien im Betrieb*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Grießhaber, Wilhelm (2003), Was bleibt? Zu den didaktischen Möglichkeiten der neuen Medien. In: Tischer, Peter (Hrsg.) (2003), *Neue Medien - Neues Lehren - Neues Lernen*. Bochum: AKS-Verlag, 27-40.

Hulstijn, Jan H. (2000), The use of computer technology in experimental studies of second language acquisition: a survey of some techniques and some ongoing studies. *Language Learning & Technology* 3: 2, 32-43.

Heckhausen, Heinz (1980), *Motivation und Handeln*. Springer Verlag: Berlin.

Kern, Richard & Warschauer, Mark (2000), Theory and practice of network-based language teaching. In: Warschauer, Mark & Kern, Richard (Hrsg.) (2000), *Network-Based Language Teaching: Concepts and Practice*. New York: Cambridge University Press, 1-19.

Kleppin, Karin (2001), Motivation. Nur ein Mythos? Teil I. *Deutsch als Fremdsprache* 4, 219-225.

Kleppin, Karin (2002), Motivation. Nur ein Mythos? Teil II. *Deutsch als Fremdsprache* 1, 26-30.

Krapp, Andreas & Ryan, Richard (2002), Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54-82.

Krapp, Andreas (2003), Nachhaltige Lernmotivation: Ergebnisse und Konsequenzen aus der neueren psychologischen Forschung. In: Staatsinstitut für Schulpädagogik und Schulforschung (Hrsg.) (2003), *Nachhaltige Lernmotivation und schulische Bildung*. München: Arbeitskreis Gymnasium und Wirtschaft e.V., 13-27.

Antonie Alm, Motivationstheoretische Grundbedingungen für den erfolgreichen Einsatz von Neuen Medien im Fremdsprachenunterricht, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 23 S.

- Krashen, Stephen D. (1985), *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Maslow, Abraham H. (1943), A theory of human motivation. *Psychological Review* 50, 370-396.
- McLaughlin, Barry (1987), *Theories of Second-Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Mitschian, Haymo (2000), Vom Behaviorismus zum Konstruktivismus. Das Problem der Übertragbarkeit lernpsychologischer und -philosophischer Erkenntnisse in die Fremdsprachendidaktik. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 4: 3, 26 S.
[Online: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-04-3/beitrag/mitsch4.htm. 10. Mai 2006.]
- Mitschian, Haymo (2004), *Lernsoftware: Bewertung in Theorie und Praxis*. München: Kopaed.
- Murray, Janet H. (1997), *Hamlet on the Holodeck: The Future of Narrative in Cyberspace*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Noels, Kimberly (2001), New orientations in language learning motivation: towards a model of intrinsic, extrinsic, and integrative orientations and motivation. In: Dörnyei, Zoltan & Schmidt, Richard. (Hrsg.) (2001), *Motivation and Second Language Acquisition*. Honolulu: University of Hawai'i Press, 43-68.
- Noels, Kimberly A. & Clément, Richard & Pelletier, Luc G. (1999), Perceptions of teachers' communication style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *The Modern Language Journal* 83: 1, 23-34.
- Pellettieri, Jill (2000), Negotiation in cyberspace: The role of *chatting* in the development of grammatical competence. In: Warschauer, Mark & Kern, Richard (Hrsg.) (2000), *Network-Based Language Teaching: Concepts and Practice*. New York: Cambridge University Press, 59-86.
- Prensky, Marc (2001), *Digital Game-Based Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Reeve, Johnmarshall (2002), Self-determination theory to educational settings. In: Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (Hrsg.) (2002), *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester: University of Rochester Press, 183-204.
- Rico García, Mercedes & Vinagre Arias, Filomena (2000), A comparative study in motivation and learning through print-oriented and computer-oriented tests. *Computer Assisted Language Learning* 13: 4/5, 457-465.

Riemer, Claudia (2003), „Englisch war für mich nur ein Teil meines Stundenplans“ - Motivation zum Englischlernen in Zeiten der Globalisierung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 8: 2/3, 25 S.

[Online: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-08-2-3/beitrag/Riemer1.htm. 10. Mai 2006.]

Ryan, Richard M. & Deci, Edward L. (2002), An overview of self-determination theory: an organismic-dialectical perspective. In: Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (Hrsg.) (2002), *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester: University of Rochester Press, 3-36.

Vygotsky, Lev S. (1978), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Warschauer, Mark (1996), Motivational aspects of using computers for writing and communication. In: Warschauer, Mark (Hrsg.) (1996), *Telecollaboration in Foreign Language Learning* Honolulu, HI: University of Hawai'i Second Language Teaching and Curriculum Center, 29-46.

Warschauer, Mark (2000a), The death of cyberspace and the rebirth of CALL. *English Teachers' Journal* 53, 61-67.

Warschauer, Mark (2000b), On-line learning in second language classrooms: an ethnographic study. In: Warschauer, Mark & Richard Kern (Hrsg.) (2000), *Network-Based Language Teaching: Concepts and Practice*. New York: Cambridge University Press, 41-58.

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 9: 2.

[Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-09-2/journal24.htm>. 11. September 2006.]

Internetadressen der im Text zitierten Programme:

Blackboard <http://www.blackboard.com/>

Hot Potatoes <http://www.hotpotatoes.de/>, <http://hotpot.uvic.ca/>

Moodle <http://www.moodle.de/>

Quia <http://www.quia.com/>

Skype <http://www.skype.com/intl/de>

Wimba <http://www.horizonwimba.com/>

Antonie Alm, Motivationstheoretische Grundbedingungen für den erfolgreichen Einsatz von Neuen Medien im Fremdsprachenunterricht, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 23 S.

Anmerkungen

¹ Die Idee, dass das Lernmaterial auf das Leistungsniveau der Lernenden abgestimmt sein muss, dass es weder zu neu (bzw. schwer) noch zu bekannt (bzw. einfach) sein darf, um Interesse zu wecken und Lernende zu fördern, findet z.B. in Vygotskys Konzept der *Zone der proximalen Entwicklung* oder in der Sprachlerntheorie in Krashens *input+1* Konzept Ausdruck.

² Der Überblick bezieht sich auf die Kriterien der einzelnen Phasen, die im zweiten Teil besprochen wurden.

³ Zur Differenzierung zwischen Interaktion und Interaktivität s. Mitschian (2004: 44f).