



MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Selbstgesteuertes Sprachenlernen am Beispiel von
Rosetta Stone“

verfasst von / submitted by

Barbara Westermayer, BA MA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2021 / Vienna, 2021

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 899

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium
Angewandte Linguistik

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Eva Vetter

DANKSAGUNG

Um ein Forschungsprojekt wie das vorliegende durchführen zu können, benötigt es die Unterstützung sowie das Entgegenkommen zahlreicher Personen, bei denen ich mich an dieser Stelle bedanken möchte.

So gilt der Dank für die Betreuung in erster Linie Univ.-Prof. Dr. Eva Vetter, die nicht nur im Rahmen des Privatissimums immer für Hilfestellungen zur Verfügung stand, sondern dringende Fragen auch via E-Mail schnellstmöglich beantwortete und so den langfristigen Arbeitsprozess bereichert und unterstützt hat. Auch meinen KollegInnen, mit denen ich im Rahmen des Privatissimums oder in anderen Phasen meines Studiums zusammenarbeiten durfte, möchte ich für ihre Anregungen zu meinem Forschungsvorhaben in mündlicher und schriftlicher Form danken. Jeder Kommentar oder jede neue Idee hat mich wieder einen Schritt weiter gebracht.

Diese Untersuchung wäre ohne die Mithilfe der ProbandInnen nicht möglich gewesen. Daher ergeht ein besonders großes Danke an alle fünf LernerInnen, die sich die Zeit genommen haben, um mir bei einem persönlichen oder via Skype stattfindenden Gespräch Einblicke in den Lernprozess mit Rosetta Stone zu geben, und mir dabei durch ihre ausführlichen Beschreibungen oft weit über die geplante Interviewzeit hinaus zur Verfügung standen.

Die erste schwierige Aufgabe beim Verfassen einer Masterarbeit ist das Finden eines geeigneten Forschungsthemas. Hier gilt der Dank meinem Bruder, Bernhard Westermayer, der durch seinen Lebensmittelpunkt in den Vereinigten Staaten mit Rosetta Stone vertraut war, und mich in einigen Gesprächen auf die Idee gebracht hat, dass die Lernsoftware mit ihren Vor- und Nachteilen ein möglicher interessanter Forschungsgegenstand sein könnte.

Stolpersteine kann es auch im Rahmen des Forschungsprozesses geben. So erwiesen sich alle erhältlichen Analyseprogramme als nicht kompatibel mit meinem Computer. Thomas Weiner hat daraufhin seine IT-Kenntnisse genützt, um eine Datenbank mit den für mich wesentlichen Funktionen zu programmieren und mir so den Analyseprozess zu erleichtern. Vielen Dank für die technische Unterstützung!

Trotz des oftmaligen Korrekturlesens bleiben im eigenen Text oft etliche Fehler unbemerkt. Daher ergeht ein Dank an Elfriede Mederitsch, Sigrid Steiner und Gabriele Westermayer, die jeweils einen Teil meiner Arbeit gelesen und korrigiert haben.

Nicht zuletzt darf ich mich bei meinen Eltern und meiner Familie bedanken, die mich während der gesamten Studienzeit und besonders im Rahmen des Arbeitsprozesses zur Fertigstellung der Masterarbeit unterstützt haben.

INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG	1
2. THEORETISCHER TEIL	4
2.1. SPRACHLEHR- UND –LERNFORSCHUNG	5
2.1.1. Spracherwerb vs. Sprachenlernen	5
2.1.2. Sprachlerntheorien	5
2.1.3. Immersion	7
2.1.4. Sprachenlernen bei Erwachsenen	8
2.2. SELBSTORGANISIERTES LERNEN	10
2.2.1. Selbstlernen	10
2.2.2. Selbststeuerung	11
2.2.3. LernerInnenautonomie	12
2.3. COMPUTER ASSISTED LANGUAGE LEARNING	14
2.3.1. Definition	14
2.3.2. Spezifika	15
2.3.3. Sprachlernsoftware	16
2.4. ROSETTA STONE	18
2.4.1. Unternehmen	18
2.4.2. Lernsoftware	20
2.5. FORSCHUNGSFELD	23
2.5.1. Untersuchungen zu CALL	23
2.5.2. Untersuchungen zu Rosetta Stone	24
2.5.3. Der Faktor „Zeit“ beim Sprachenlernen	28
2.5.4. Vergleichbare Lernangebote	29
3. EMPIRISCHER TEIL	33
3.1. FORSCHUNGSINTERESSE	34
3.1.1. Forschungsfrage	35
3.1.2. Vorannahmen	37
3.1.2.1. Positive und negative Erfahrungen	38
3.1.2.2. Lernerfolg	38
3.1.2.3. LernerInnenautonomie	38
3.2. FORSCHUNGSDESIGN	40
3.2.1. Methodenwahl	41
3.2.1.1. ExpertInneninterview	42

3.2.1.2. Leitfaden	45
3.2.2. Datenerhebung und Datenkorpus	47
3.2.3. Aufbereitung und Analyse	49
3.2.3.1. Gesprächsinventare	50
3.2.3.2. Transkription	51
3.2.3.3. Qualitative Inhaltsanalyse	51
3.2.4. Gütekriterien	55
3.2.5. Forschungsethische Überlegungen	57
3.3. DEDUKTIVE ANALYSE	60
3.3.1. Positive Erfahrungen	62
3.3.2. Negative Erfahrungen	62
3.3.3. Spracherwerb	62
3.3.4. Fortschritt/ Kompetenz	63
3.3.5. Anwendungsberichte	63
3.3.6. Sprachlernerfolg	64
3.3.7. Selbstorganisation	65
3.3.8. Zukünftiges Sprachenlernen	66
3.3.9. Empfehlung	66
3.4. INDUKTIVE ANALYSE	69
3.4.1. Vergleich mit anderen (Sprach-)Lernangeboten	69
3.4.2. Wünsche an Rosetta Stone	70
3.4.3. Subcodes	71
3.4.3.1. Positive Folgen	71
3.4.3.2. Explizit positive Bewertung	72
3.4.3.3. Angebot	73
3.4.3.4. Mängel	74
3.4.3.5. Negative Emotionen	75
3.4.3.6. Hürden	75
3.4.3.7. Persönliche Ablehnung	75
3.4.3.8. Zuschreibung allgemeiner negativer Eigenschaften	76
3.4.3.9. Allgemeine Annahmen zum Spracherwerb	76
3.4.3.10. Spracherwerb mit Rosetta Stone	77
3.4.3.11. „Natürlicher“ Spracherwerb	79
3.4.3.12. Selbstorganisation als Notwendigkeit	80

3.4.3.13. Positive Aspekte	80
3.4.3.14. Negative Aspekte	81
3.4.3.15. Möglichkeiten/ Strategien	81
3.4.3.16. Voraussetzung	82
3.4.4. Schnittmengen	83
3.4.4.1. Behaltensleistung	84
3.4.4.2. Eindruck der Sprache	84
3.4.4.3. Erklärungen	85
3.4.4.4. Faktor Zeit	85
3.4.4.5. Grammatikregeln vs. Sprachgefühl	86
3.4.4.6. Hören und Verstehen	87
3.4.4.7. Kulturverständnis	88
3.4.4.8. Lexik	89
3.4.4.9. Schrift	90
3.4.4.10. Wiederholung	91
3.5. DISKUSSION	93
3.5.1. Vorannahmen	93
3.5.2. Abgleich mit bisherigen Studien	94
3.5.3. Zusätzliche Aspekte	95
3.5.4. Hypothetische Schlussfolgerungen	97
3.5.5. Fazit	99
3.6. CONCLUSIO	102
LITERATURVERZEICHNIS	104
BESUCHTE WEBSEITEN	113
A. ANHANG	
A.1. Interviewleitfaden: Version 1 & 2 (Deutsch), Version 3 (Englisch).....	114
A.2. Gesprächsinventare, Transkriptionen, Kategorisierte Textstellen	117
A.3. TeilnehmerInneninformation und Einwilligungserklärung	118
A.4. Kodierleitfaden	120
A.5. Abstract	124
A.6. English Abstract	125
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	
Abbildung 1: Rosetta Stone Portugiesisch	20

1. EINLEITUNG

Im Bereich des Sprachenlehrens und Sprachenlernens haben sich in den vergangenen Jahren durch technische Entwicklungen und Innovationen neue Möglichkeiten aufgetan. Neben den klassischen Angeboten wie Sprachkursen oder Kursbüchern können LernerInnen nun auch auf eine relativ neue Form der Sprachvermittlung, das sogenannte computergestützte Sprachenlernen zurückgreifen. Die verschiedenen teilweise gratis, teilweise kostenpflichtig angebotenen Lernsoftwares rücken jeweils unterschiedliche Aspekte des Sprachenlernens in den Fokus. Die jeweils beworbenen Vorteile des computergestützten Sprachenlernens liegen in der zeitlichen und örtlichen Ungebundenheit der LernerInnen sowie in der Multimedialität der Lerninhalte. Lernende müssen nicht zu einer gewissen Zeit an einem bestimmten Kursort sein, sondern sind flexibel in der Einteilung des eigenen Lernprozesses, was vor allem für berufstätige LernerInnen eine Erleichterung darstellen kann, die Lernenden aber gleichzeitig auch vor Herausforderungen stellt. Interessant ist, welche Vor- und Nachteile die Arbeit mit solchen Lernsoftwareprogrammen mit sich bringt und inwiefern das computergestützte Sprachenlernen als erfolgreich beurteilt werden kann. Für die vorliegende Forschungsarbeit wurde die in den Vereinigten Staaten populäre Lernsoftware Rosetta Stone als Analysegegenstand ausgewählt. Das in mehreren Lektionen aufgebaute Lernformat beruht auf der Zuordnung von gesprochenem beziehungsweise geschriebenem Wortmaterial zu den dazugehörigen Illustrationen. Die Eingabeaufforderungen variieren zwar leicht, das Aufgabenformat bleibt aber im Laufe des gesamten Sprachlernprozesses gleich, während das Wortmaterial in höheren Stufen komplexer wird.

Ausgehend von Erfahrungsberichten von LernerInnen, die Rosetta Stone herangezogen haben, um eine bestimmte Sprache bis zu einem gewissen (nicht durch eine abgelegte Sprachprüfung definierten) Niveau zu erlernen, sollen die folgenden Forschungsfragen beantwortet werden können:

Wie evaluieren LernerInnen ihren Sprachlern- /-erwerbsprozess mit Rosetta Stone in Bezug auf...

- ... die Lernerfahrungen?
- ... den (subjektiv wahrgenommenen) Lernerfolg?
- ... die Entwicklung der LernerInnenautonomie?

Die Studie ist in der qualitativen Forschungstradition zu verorten, da sie ein einzelnes Lernformat in den Blickpunkt rückt und so angelegt ist, dass die Informationen aus Interviews mit einer kleinen Anzahl an ExpertInnen aus diesem Bereich gewonnen werden.

Der theoretische Teil der Arbeit gliedert sich in mehrere Abschnitte. Kapitel 2.1 beleuchtet die theoretischen Hintergründe des Fremdsprachenlernens. Hier werden die Unterscheidung zwischen Spracherwerb und Sprachenlernen sowie einige bekannte Sprachlerntheorien in den Fokus gerückt. Weiters wird das Konzept der Immersion erläutert, das auch im Rahmen des untersuchten Online Lernprogramms eine Rolle spielt. Da sich Rosetta Stone überwiegend an erwachsene LernerInnen richtet, werden einige Spezifika des Sprachenlernens im Erwachsenenalter skizziert. In Kapitel 2.2 werden Begriffe und Konzepte im Zusammenhang mit dem Thema des selbstorganisierten Sprachenlernens abgegrenzt und erklärt. Ein solcher Exkurs begründet sich durch die zuvor erwähnte Flexibilität beim eigenständigen Lernen mit der Sprachlernsoftware. Kapitel 2.3 beschäftigt sich mit der Definition und den Charakteristika des computergestützten Sprachenlernens im Allgemeinen. Um die LeserInnen mit den Funktionen und Möglichkeiten der untersuchten Lernsoftware vertraut zu machen, widmet sich Kapitel 2.4 dem Unternehmen Rosetta Stone sowie dem gleichnamigen Lernprogramm. In Kapitel 2.5 erfolgt die Einbettung des Untersuchungsgegenstands in das Forschungsfeld. Bereits durchgeführte Untersuchungen zum computergestützten Sprachenlernen im Allgemeinen sowie zu Rosetta Stone im Besonderen werden vorgestellt. Ein Unterkapitel nimmt spezifisch den Faktor Zeit unter die Lupe, da einige AnbieterInnen auf dem Online Sprachlernmarkt das beschleunigte Sprachenlernen, das mithilfe computergestützter Angebote erzielt werden soll, in den Werbefokus rücken. Um den Einblick in das Forschungsfeld zu vervollständigen, werden abschließend einige andere vergleichbare computergestützte Sprachlernangebote, die – wie auch Rosetta Stone – erst in Ansätzen im Rahmen wissenschaftlicher Untersuchungen analysiert wurden, beschrieben.

An erster Stelle des empirischen Teils steht die detaillierte Ausführung des Forschungsinteresses in Kapitel 3.1 Hier werden die Schritte bei der Erarbeitung der Forschungsfrage beschrieben sowie die Vorannahmen offengelegt. Kapitel 3.2 beschäftigt sich mit dem konkreten Forschungsdesign, wobei die Auswahl der Methodenwerkzeuge, der Datenerhebung, Datenaufbereitung und Datenanalyse begründet wird und auch auf Gütekriterien und forschungsethische Überlegungen verwiesen wird. Der Analyseprozess gliederte sich in mehrere Schritte, wobei zuerst deduktiv vorgegangen wurde, indem Teile des Datenmaterials vorab festgelegt, aus theoretischem Vorwissen sowie den Forschungsfragen abgeleiteten Kategorien zugeordnet wurden. Das Ergebnis dieses deduktiven Analyseschrittes findet sich in Kapitel 3.3 Die anschließende induktive Analyse wird in Kapitel 3.4 zusammengefasst und lässt sich ihrerseits wiederum in mehrere Phasen aufspalten. So wurden

zuerst jene Teile des Korpus, die mithilfe des deduktiven Rasters nicht erfasst werden konnten, induktiv gebildeten neuen Codes zugeteilt (vgl. Kapitel 3.4.1 und 3.4.2). Anschließend erfolgte die Aufgliederung jener vier Überkategorien, innerhalb derer das Antwortmaterial sehr umfang- und facettenreich war, in einzelne Subcodes (vgl. Kapitel 3.4.3). Schließlich wurden aufgrund der Tatsache, dass viele Materialstellen mehrfach zugeordnet worden waren und sich durch die Einführung zusätzlicher Aspekte verbinden ließen, neue, als Schnittmengen bezeichnete, Kategorien gebildet (vgl. Kapitel 3.4.4).

Im Rahmen der Diskussion in Kapitel 3.5 soll zuerst geklärt werden, inwiefern die theoretischen Vorannahmen durch die Analyse bestätigt oder widerlegt werden konnten. Danach erfolgt ein Abgleich der Analyseergebnisse mit den Erkenntnissen aus bisher durchgeführten Studien zum gleichen Forschungsgegenstand. Ausgehend von diesen bereits vorhandenen wissenschaftlichen Erkenntnissen zu Rosetta Stone werden zusätzliche Aspekte, die von den ProbandInnen dieser Studie ergänzt worden sind, erläutert. Die letzten beiden Abschnitte dieses Kapitels stellen schließlich den Versuch dar, auf Basis von überraschenden oder widersprüchlichen Materialteilen hypothetische Schlussfolgerungen anzustellen und aus den einzelnen Analyseergebnissen ein Fazit abzuleiten. In der Conclusio in Kapitel 3.6 erfolgen die Einbettung der Forschungsergebnisse in den Forschungskontext sowie ein Ausblick auf mögliche zukünftige Forschungsarbeiten, die im gleichen Forschungsfeld angesiedelt sein könnten.

Ziel der Arbeit ist es, den Lernprozess mithilfe eines computergestützten Sprachlernprogramms über die Erfahrungsberichte ausgewählter LernerInnen zu rekonstruieren. Dabei geht es vor allem darum, die positiven und negativen Aspekte aufzudecken sowie die Rolle der Selbststeuerung beziehungsweise der LernerInnenautonomie im Sprachlernprozess zu klären. Die subjektive Wahrnehmung des Sprachlernerfolgs soll auch Aufschluss darüber geben, ob computergestütztes Sprachenlernen zum Erfolg führen kann. Dennoch verfolgt die Arbeit eine deskriptive Ausrichtung und hat nicht die Intention, das Sprachlernprodukt Rosetta Stone positiv oder negativ zu bewerten. Vielmehr sollen die Aspekte, die im Zusammenhang mit dem computergestützten Sprachenlernen relevant sind, am Beispiel von Rosetta Stone heraus gearbeitet und im Kontext der Sprachlehr- und Sprachlernforschung verortet werden. Die Untersuchung soll einerseits einen Beitrag zum Forschungsbereich des computergestützten Sprachenlernens liefern sowie andererseits eine Orientierung für jene LernerInnen bieten, die in Betracht ziehen, eine Sprache mit Rosetta Stone oder einem vergleichbaren Sprachlernprogramm zu erlernen.

2. THEORETISCHER TEIL

Der folgende Teil widmet sich aus theoretischer Sicht jenen Faktoren, die für die vorliegende Untersuchung von Bedeutung sind. Da die Untersuchung im Kontext der Sprachlehr- und Sprachlernforschung angesiedelt ist, werden im ersten Teil theoretische Ansätze zum (Sprachen-)Lernen und zur Sprachvermittlung thematisiert. Es folgt ein kurzer Abriss über einige wichtige Lerntheorien im Rahmen der Geschichte sowie eine Vorstellung jener Ansätze und Konzepte, die für den Forschungsgegenstand wichtig sind. So wird das Konzept der Immersion ebenso thematisiert wie die Charakteristika des (Fremd-)Sprachenlernens im Erwachsenenalter. In weiterer Folge wird auf Begriffe und Phänomene im Zusammenhang mit eigenständigem, selbstorganisiertem Lernen Bezug genommen, da Rosetta Stone als Angebot konzipiert ist, bei dem sich die LernerInnen die Zielsprache im Selbststudium ohne Unterstützung durch eine Lehrperson aneignen sollen. Dieses Forschungsfeld ist durch eine Vielfalt von Begriffen gekennzeichnet, die es zu beschreiben und – soweit dies möglich ist – voneinander abzugrenzen gilt.

In der Arbeit geht es um Sprachenlernen mithilfe eines Computerprogramms, das als Lernmedium dient, weshalb sich ein Abschnitt mit der Definition sowie den Spezifika des computergestützten Sprachenlernens beschäftigt. Im Besonderen wird auch auf den Lernprozess unter Zuhilfenahme einer Sprachlernsoftware eingegangen. Ein weiterer Teil widmet sich dem Unternehmen sowie dem Programm Rosetta Stone selbst. Nach einer Übersicht über die Charakteristika der Lernsoftware werden bereits durchgeführte wissenschaftliche Untersuchungen über das Sprachenlernen mit diesem Sprachlernangebot oder ähnlichen Sprachlernalternativen im gleichen Forschungsfeld thematisiert. Es erfolgt ein Exkurs zum Faktor „Zeit“, der für den Sprachlernprozess in vielfältiger Weise von Bedeutung ist, sowie zu den beworbenen Vorteilen und Spezifika jener Lernangebote, die in einem oder mehreren Merkmalen mit Rosetta Stone vergleichbar sind.

2.1. SPRACHLEHR- UND -LERNFORSCHUNG

Dieses Kapitel gliedert sich in die folgenden Themenbereiche. In einem ersten Schritt werden die beiden Begriffe „Spracherwerb“ und „Sprachenlernen“ voneinander abgegrenzt. Eine solche Begriffsbestimmung ist insofern wichtig, als dass Rosetta Stone ein explizites Angebot zum gesteuerten Sprachenlernen darstellt. Gleichzeitig wird von den Herstellern aber angegeben, dass sich LernerInnen die Sprache intuitiv aneignen, so wie Kinder ihre Erstsprache erwerben [Rosetta Stone]. Die dafür verwendete Methode wird als „Dynamic Immersion Method“ bezeichnet. Aus diesem Grund wird der Begriff der „Immersion“ definiert, nachdem auf verschiedene Sprachlehr- und –lerntheorien eingegangen wurde. Auch die beiden Ansätze, auf denen die entwickelte Methode nach Angaben der Hersteller beruht, nämlich der „Natural Approach“ (Krashen & Terrell 1988) sowie der „Comprehension Approach“ (Winitz 1981), werden vorgestellt. Im letzten Abschnitt dieses Kapitels wird auf Erkenntnisse zum Sprachenlernen im Erwachsenenalter eingegangen, um die Spezifika den Gegebenheiten beim Sprachenlernen mit der Lernsoftware gegenüberstellen zu können.

2.1.1. Spracherwerb vs. Sprachenlernen

Im Kontext dieser Untersuchung ist es wichtig, die beiden Konzeptionen von „erwerben“ und „lernen“ zu definieren und deren Unterschiede herauszuarbeiten. Edmondson & House (2011: 20) bezeichnen den Spracherwerbsprozess als ungesteuerten, impliziten und unbewusst ablaufenden Vorgang. Im Kontext der Erstspracherwerbsforschung wird versucht herauszufinden, auf welche Weise Kinder ihre Erstsprache erwerben und welche Faktoren dabei eine Rolle spielen (Hufeisen & Riemer 2010: 738). Mit dem Begriff „lernen“ wird ein gesteuerter Prozess beschrieben, bei dem explizit vermitteltes Wissen von der lernenden Person bewusst erfasst und verarbeitet wird (Harden 2006: 187). Inwiefern das Zweit- bzw. Fremdsprachenlernen grundsätzlich anderen Mechanismen unterliegt als der unbewusst ablaufende Erstspracherwerb und wie sich diese Form der Sprachaneignung charakterisieren lässt, wird aus der Perspektive unterschiedlicher theoretischer Ansätze jeweils sehr verschieden beschrieben.

2.1.2. Sprachlerntheorien

Die Kernfrage, die allen hier angeführten Lerntheorien zugrunde liegt, besteht im Verhältnis von Sprache zu Kognition. Genauso vielfältig wie die Ansichten darüber, welcher Zusammenhang zwischen diesen beiden Faktoren besteht, sind auch die Annahmen dazu, wie erfolgreiche Sprachvermittlung aussehen kann und sollte. Bevor die einzelnen Ansätze

vorgestellt werden, muss festgehalten werden, dass es bis heute keinen empirisch abgesicherten Konsens zur Frage der Sprachaneignung gibt (Königs 2003: 435). Die verschiedenen lerntheoretischen Modelle existieren aufgrund der Tatsache, dass sie aus systematischen Gründen nicht miteinander verglichen werden können, nebeneinander, und geben innerhalb der Sprachlehr- und –lernforschung auch heute noch Anlass für kontroverse Diskussionen (Hufeisen & Riemer 2010: 740).

In der behavioristischen Lerntheorie wird jedes menschliche Verhalten auf äußere Bedingungen zurückgeführt (Harden 2006: 183). Ein Aspekt der Umgebung, ein sogenannter Reiz, kann einen Aspekt des Verhaltens, also eine Reaktion, auslösen. Wenn auf einen Reiz mehrmals hintereinander die gleiche Reaktion erfolgt, entwickelt sich ein erworbenes Verhaltensmuster, wobei die Häufigkeit dieser Reiz-Reaktionsverbindung ausschlaggebend für den Lerneffekt ist. Sprachliche Strukturen können demnach durch Nachahmung erworben werden. Konditionierendes (LehrerInnen-)Feedback ist ein wesentliches Element der behavioristisch orientierten Sprachvermittlung. (Edmondson & House 2011: 91-93)

Im Gegensatz zu den eben beschriebenen Annahmen sind VertreterInnen des Nativismus, wie auch dessen Begründer Noam Chomsky (2006), davon überzeugt, dass der Spracherwerb von zwei dem Menschen angeborenen Mechanismen - „Universalgrammatik“ (für alle Sprachen geltende grammatische Prinzipien) sowie „Sprachfähigkeit“ (auch „language acquisition device“ genannt) - gesteuert wird. So lässt sich auch die Tatsache erklären, dass Kinder Strukturen produzieren können, die sie nie zuvor gehört haben. (Chomsky 2006: 100)

Ortner (1998: 158) schreibt, dass gelenkte Sprachlernkonstellationen aus dieser theoretischen Sicht versuchen sollten, die Umstände des Erstspracherwerbs zu simulieren und den Lernenden zu ermöglichen, Hypothesen aufzustellen und zu testen (Ortner 1998: 158). Es konnte empirisch jedoch noch nicht eindeutig geklärt werden, ob und inwiefern die angeborenen Dispositionen und universalen Mechanismen beim Erwerb einer Fremdsprache tatsächlich eine Rolle spielen (Schulz 2006: 12-13). Auf diese Annahme wurde Bezug genommen, da Rosetta Stone von sich postuliert, der Forderung von Ortner (1998) nachzukommen und die Erstspracherwerbssituation nachzustellen [Rosetta Stone].

Die Theorie der kognitiven Funktionen nach Piaget (1977), auf die der sogenannte Konstruktivismus zurückgeht, bietet einen weiteren Erklärungsansatz zum Spracherwerb. Aus der konstruktivistischen Perspektive lässt sich der Spracherwerbsprozess nicht durch didaktische Eingriffe verändern (Edmonson & House 2011: 100). Lernende müssen demzufolge autonom handeln (zum Begriff der Autonomie vgl. Kapitel 2.2.3). Sie müssen die

Wissenskonstruktion selbstständig durchführen, ohne sich, wie in anderen Strömungen, auf die Intervention durch eine Lehrperson zu verlassen (Wolff 2002: 8).

Der Interaktionismus rückt den Faktor Interaktion in den Fokus des Sprachenlernens. Sprachliche Lernfortschritte haben demnach ihren Ausgangspunkt in Interaktionen, wobei hier nicht nur die gängige Definition von Interaktion als gemeinsame Teilnahme an Gesprächssituationen herangezogen wird. Vielmehr kann unter Interaktion auch die Wechselwirkung zwischen situativen Faktoren und den sprachlichen Möglichkeiten des/ der Lernenden verstanden werden. (Schulz 2006: 15)

Schließlich fungieren Vygotski (1962) und andere soziolinguistische Forschungsarbeiten als Basis für die soziokulturell verankerte Sprachlerntheorie, in der sich eine zentrale These auf die Bedeutung sozialer Kontexte bezieht. Diese sollen ausschlaggebend für das Lernen sein, da sie den situativen Rahmen für die psychische Auseinandersetzung mit der Umwelt bieten.

Unabhängig von den bisher beschriebenen großen Strömungen der Lerntheorien werden an dieser Stelle noch zwei kleinere Ansätze thematisiert, die im Kontext von Rosetta Stone als Bezugstheorien angegeben werden. Dabei handelt es sich einerseits um den „Natural Approach“ beziehungsweise die zugrunde liegende Input-Hypothese von Stephen D. Krashen (1982). Er geht davon aus, dass verständlicher Input, der etwas über dem Niveau der Lernenden liegt, die Grundlage für den Aufbau eines Sprachsystems im Kopf der LernerInnen und somit für den Erwerb einer Sprache bildet (Ortner 1998: 127-128). Andererseits bezieht sich Rosetta Stone auch auf die Annahmen des von Winitz (1981) formulierten „Comprehension Approach“, der sich wiederum in einigen Punkten an die Erstspracherwerbstheorien anlehnt. So geht Winitz (1981: 187) davon aus, dass Kinder lange Phasen des Zuhörens benötigen, in denen sie mit Input konfrontiert werden, bevor sie zur selbstständigen Sprachproduktion übergehen können, und plädiert daher dafür, im Fremdsprachenunterricht ebenfalls das verstehensorientierte Hören an erste Stelle zu stellen, bevor die anderen Fertigkeiten angesprochen werden.

2.1.3. Immersion

Der Begriff der „Immersion“ soll an dieser Stelle separat herausgegriffen werden, da er für das Sprachenlernen mit Rosetta Stone insofern eine Rolle spielt, als dass sich das Konzept zumindest begrifflich in der von den Autoren entwickelten „Dynamic Immersion Method“ wiederfindet [Rosetta Stone].

Das Wort leitet sich von dem lateinischen Begriff „immergere“ ab, was so viel wie „eintauchen“ oder „untertauchen“ bedeutet (Dudenredaktion o.J.) Im Kontext des

Spracherwerbs kann darunter also das „Eintauchen“ in eine Fremdsprache verstanden werden, wobei dies „vollständig“ oder auch nur teilweise passieren kann (Klippel 2003: 13). Nach Cummins (2009: 161-162) kann der Begriff für zwei Phänomene im Kontext des Sprachenlernens stehen. Einerseits werden damit bilinguale Lernkonstellationen bezeichnet, die auf den parallelen Erwerb beziehungsweise die parallele Entwicklung von zwei Sprachen abzielen. Andererseits bezieht sich der Terminus auch auf das „Sprachbad“, in dem sich SchülerInnen befinden, die in einem anderssprachlichen Umfeld eingeschult werden und so in der Schule durchgehend mit einer Fremdsprache konfrontiert sind. (Cummins 2009: 161-162) Immersives Sprachenlernen zeichnet sich also auch dadurch aus, dass LernerInnen dazu aufgefordert werden, nicht auf die Erstsprache zurückzugreifen, um so ein neues Selbstverständnis in der Fremdsprache zu entwickeln. Dies ist eines der Charakteristika, das auch im Rahmen der „Dynamic Immersion Method“ Anwendung findet. Die anderen Spezifika der Methode (soweit dazu Informationen gefunden werden konnten) werden in Kapitel 2.4.2 beschrieben und in 2.5.2 unter Rückgriff auf bereits vorliegende Forschungsergebnisse evaluiert.

2.1.4. Sprachenlernen bei Erwachsenen

Rosetta Stone gibt an, dass das Sprachenlernen mit der Lernsoftware auf ähnliche Art und Weise abläuft wie der Spracherwerb bei Kindern. Um diese Behauptung nachvollziehen zu können, ist es wichtig, an dieser Stelle Charakteristika des Fremdsprachenlernens bei Erwachsenen herauszugreifen. So lernen Erwachsene im Laufe des Spracherwerbs im Gegensatz zu Kindern wesentlich weniger über imitatorische Prozesse. Dennoch spielt Nachahmung, vor allem beim Erwerb der Aussprache, eine wichtige Rolle. (Böttger 2015: 47) Erwachsene können die Tatsache, dass ihre Lerngeschwindigkeit meist nicht mit jener von Kindern mithalten kann, durch einen höheren Grad an Präzision kompensieren (Olechowski 1970: 207-208). Lafford et al. (2007: 505) gehen deshalb davon aus, dass es nicht vorteilhaft ist, erwachsenen LernerInnen grammatische Informationen vorzuenthalten. Ebenso ergänzt Christ (1990: 102), dass das Lernen im Erwachsenenalter meist bewusster abläuft. Die in Schweden durchgeführte Untersuchung GUME konnte dementsprechend aufzeigen, dass präzisere Erklärungen sowie Hilfestellungen, etwa beim Erwerb grammatischer Phänomene, für Erwachsene wesentlich sind: „... it was possible to conclude with a greater degree of certainty that adults learn grammatical structures better with the aid of explicit explanations than by a drill method based on inductive learning.“ (Elek 1975: 6)

Als Grundlage für einen solchen Wunsch nach deklarativem Wissen konnten einerseits eine kognitive Lernhaltung sowie andererseits vorangegangene Erfahrungen mit explizitem (Grammatik-)Unterricht und daraus resultierende Lerngewohnheiten identifiziert werden (Quetz, Bolton & Lauerbach 1981: 34). Wenn Erwachsene sich für das Erlernen einer Sprache entscheiden, beruht dies meist auf Freiwilligkeit, wobei dem Wunsch, eine neue Sprache zu lernen, unterschiedliche Beweggründe und Absichten zugrunde liegen können, welche während des Lernprozesses Berücksichtigung finden sollten. Vorkonstruierte Sprachlernangebote, die ohne Lehrperson auskommen, sind in diesem Punkt weniger flexibel als Sprachkurse, die zumindest teilweise an die Wünsche der LernerInnen angepasst werden können. Werden die individuellen Lernziele nicht aufgegriffen und gefördert, kann dies dazu führen, dass Lernende den Sprachlernprozess verfrüht abbrechen. (Christ 1990: 99)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Kinder sich ihre Erstsprache meist unbewusst aneignen, was als Erstspracherwerb bezeichnet wird. Das Lernen von Fremdsprachen lässt sich dagegen als bewusst ablaufender Prozess charakterisieren. Im Laufe der Geschichte wurde der Spracherwerbs- und -lernprozess von verschiedenen sprachlerntheoretischen Strömungen sehr unterschiedlich skizziert. Beim Begriff Immersion handelt es sich um ein Sprachbad, dem die Lernenden ausgesetzt sind. Erwachsene SprachenlernerInnen benötigen tendenziell mehr Hilfestellungen beim Sprachenlernen als Kinder und bringen meist viel Motivation in den Sprachlernprozess mit.

2.2. SELBSTORGANISIERTES LERNEN

Viele computergestützte Lernangebote sind so gestaltet, dass die LernerInnen unabhängig von einer Lehrperson agieren. Insofern muss von der lernenden Person selbst Organisationsaufwand im Hinblick auf bestimmte Aspekte des eigenen Lernprozesses betrieben werden. Auch wenn Softwareprogramme Ablauf, Inhalte und Progression vorgeben, betrifft eine Entscheidung, die fast allen computergestützten Lernprogrammen zugrunde liegt und von den Lernenden selbst getroffen werden muss, den Ort sowie den Zeitpunkt des Lernens.

Neben dem Begriff Selbstorganisation oder selbstorganisiertes Lernen findet sich im Kontext des selbstständigen (Sprachen-)Lernens eine weite Bandbreite an Begriffen wie Selbstlernen, Selbstinstruktion, individualisiertes Lernen, Selbststeuerung, Selbstbestimmung und LernerInnenautonomie. Auch wenn diese Begriffe oft synonym verwendet werden beziehungsweise keiner einheitlichen Definition unterliegen, wird im Folgenden ein Versuch unternommen, die einzelnen Begriffe voneinander abzugrenzen und diese in den Kontext des computergestützten Sprachenlernens einzubetten.

2.2.1. Selbstlernen

Neben dem Begriff „Selbstorganisation“ stellt die Bezeichnung „Selbstlernen“ in diesem Kontext den neutralsten Begriff dar (Nandorf 2004: 16). Damit wird jene individuelle, außerschulische Form des Sprachenlernens bezeichnet, bei der Lernende keine Lehrperson benötigen, um sich die Sprache anzueignen (Schmidt 2005: 15). In diese Definition würden selbstorganisierte kollaborative Lernangebote ebenso hineinfallen wie jene Phasen des Lernens, die parallel zu schulischem, von einer Lehrperson angeleitetem Unterricht ablaufen (Schmidt 2005: 15). Nach Dickinson (1987: 11) referiert auf ebendiese Sprachlernsituationen, die ohne Kontrolle durch eine Lehrperson auskommen, der Begriff Selbstinstruktion. Gleichzeitig schreibt sie, dass Selbstinstruktion auch eine Bezeichnung für eine Form des Lernens sein kann, bei der die Lehrperson ihre LernerInnen in Entscheidungsprozesse einbindet und ihnen so Verantwortung für den eigenen Sprachlernprozess überträgt (Dickinson 1987: 11). Auch der Begriff des individualisierten Lernens bezieht sich auf organisatorische Bedingungen und legt fest, dass der Lernprozess speziell auf bestimmte LernerInnen zugeschnitten ist, impliziert aber nicht, ob die Verantwortung für die Entscheidungen in diesem Lernprozess auf der LernerInnenseite oder bei einer anderen Instanz liegt. (Dickinson 1987: 11)

Die Arbeit mit Sprachlernsoftwares lässt sich in die Kategorie des Selbstlernens (beziehungsweise auch in eine Definitionsvariante der Selbstinstruktion und des individualisierten Lernens) einordnen. Abhängig davon, wie sehr der Lernprozess durch im Material implizite Entscheidungen und Vorgaben gesteuert wird, kann eine Voraussetzung für erfolgreiches Selbstlernen sein, dass LernerInnen selbstgesteuert lernen können.

2.2.2. Selbststeuerung

Nach Benson (2001) bedeutet Selbststeuerung oder Selbstbestimmung, dass gewisse Verantwortungen aus dem Unterrichts- und Lernprozess auf die Lernenden übertragen werden. Dickinson (1987: 11) geht sogar noch einen Schritt weiter und schreibt, dass LernerInnen, die selbstgesteuert handeln, eigenständig die gesamte Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen. Aus der Perspektive der pädagogischen Psychologie sehen Schiefele & Pekrun (1996: 258) als Spezifikum des selbstgesteuerten Lernens die Gestaltung des eigenen Lernprozesses in (meta-)kognitiver, motivationaler und volitionaler Hinsicht. Voraussetzung dafür, dass selbstgesteuertes Lernen erfolgreich sein kann, ist, dass die Lernenden nicht nur Motivation zum Sprachenlernen mitbringen, sondern dass sie auch fähig sind, den Lernbedarf zu analysieren, sich selbst Ziele zu setzen, einen Arbeitsplan zu erstellen sowie die Lernergebnisse zu kontrollieren und zu evaluieren (Nandorf 2004: 18). Sie müssen außerdem in der Lage sein, auf Feedback zu reagieren, und die eigene Lernabsicht trotz konkurrierender Einflüsse von außen mit gleichbleibender Intensität aufrechtzuerhalten (Schiefele & Pekrun 1996: 9). Schmidt (2005: 4) ergänzt als weitere Faktoren Methodenkompetenz, soziale Interaktion und kooperative Lernformen sowie Ressourcennutzung. Eine neurowissenschaftliche Definition von Selbststeuerung stammt von Bleyhl (2009: 24-25), der den Begriff mit Selbstorganisation gleichsetzt, darunter aber – im Gegensatz zu den vorhin beschriebenen Begriffsbestimmungen – die Fähigkeit des menschlichen Gehirns zur selbstständigen Steuerung der Informationsverarbeitung versteht.

Der Stellenwert des Materials ist in der Definition von selbstgesteuertem Lernen nicht einheitlich geklärt. So sieht Dickinson (1987: 11) als Charakteristikum des selbstgesteuerten Sprachenlernens jene besondere Gestaltung der Unterrichtsmaterialien, die es den LernerInnen ermöglicht, diese selbstständig und ohne Unterstützung einer Lehrperson zu bearbeiten. Gleichzeitig stellt auch sie fest, dass Selbststeuerung im eigentlichen Sinn bei einer solchen Form des Lernens nicht vorliegt, da den Lernenden zwar die Entscheidung obliegt, wann sie mit dem betreffenden Material lernen möchten, andere Entscheidungen dem Material jedoch schon implizit sind. Nach Schmidt (2005: 15) können gute multimediale

Sprachlernprogramme das selbstgesteuerte Fremdsprachenlernen als Lernressource unterstützen.

2.2.3. LernerInnenautonomie

Der Autonomiebegriff ist genauso wenig trennscharf abgrenzbar wie die zuvor thematisierten Bezeichnungen. Aufgrund der Vielzahl an Definitionen betont Schmenk (2010: 22), dass es wichtig ist, sich bewusst zu machen, welches Verständnis von Autonomie einer Untersuchung zugrunde liegt. Im Unterschied zur Selbststeuerung bedeutet Autonomie für Dickinson (1987: 11), dass LernerInnen nicht nur die Verantwortung über Entscheidungen im Lernprozess tragen, sondern die von ihnen getroffenen Entscheidungen in weiterer Folge auch umsetzen und somit den Lernprozess selbst gestalten. Dabei sind sie unabhängig von einer Lehrperson, ebenso wie von Materialien, die so gestaltet sind, dass sie den Lernprozess determinieren. Damit dies möglich ist, müssen die Lernenden ermächtigt werden, Lernziele, -inhalte sowie Progression bestimmen zu können, passende Lernmethoden und Techniken auswählen und den eigenen Lernprozess bzw. -erfolg bewerten zu können (Holec 1981). Little (1991: 4) definiert LernerInnenautonomie folgendermaßen: „Essentially, autonomy is a capacity – for detachment, critical reflection, decision-making, and independent action. It presupposes, but also entails, that the learner will develop a particular kind of psychological relation to the process and content of his learning.“ (Little 1991: 4)

Fischer (2006: 157) sieht eine starke intrinsische Motivation auf Seiten der LernerInnen als notwendige Bedingung für die Entwicklung von LernerInnenautonomie. Diese ist dann wiederum ausschlaggebend dafür, dass selbstbestimmtes Lernen erfolgreich sein kann. Nach Fritz und Faistauer (2008: 127) bedeutet das Prinzip der Autonomie, dass LernerInnen mehr Mitspracherecht im Hinblick auf Planungs- und Evaluationsprozesse haben sollten: „Der Schüler soll im Verlauf des Unterrichts erkennen lernen, was er für die Herausbildung bestimmter Fähigkeiten benötigt, und auf der Grundlage dieses Erkenntnisprozesses seine spezifischen Lernziele setzen.“ (Wolff 2002: 4)

Nach Fischer (2006: 160) ist ein behutsames Leiten der Lernenden in Richtung LernerInnenautonomie wichtig, da diese einen Positionswechsel vollziehen müssen und sich im metaphorischen Sinn aus dem „Angestelltenverhältnis“ lösen und zu eigenständigen „BildungsunternehmerInnen“ entwickeln müssen, wobei die Lehrperson damit aus der „Chefposition“ in die „Unternehmensberatung“ wechselt. Jones (1998: 403) ergänzt, dass vollständig autonomes Lernen nur dann funktionieren kann, wenn die LernerInnen im Vorfeld bei der Entwicklung von Selbstmanagement- und Lernstrategien unterstützt werden.

Benson (1997: 18-19) unterscheidet drei Versionen von LernerInnenautonomie. Technische LernerInnenautonomie bezieht sich dabei auf das Lernen außerhalb von Institutionen, fällt also wiederum mit den Begriffen Selbstlernen/ Selbstinstruktion zusammen. Die psychologische Definition stellt die Übernahme von Verantwortung durch die Lernenden in den Mittelpunkt und sieht die Entwicklung von LernerInnenautonomie als kontinuierlichen Prozess mit dem Ziel, dass die LernerInnen möglichst große Teile des eigenen Lernprozesses selbst beeinflussen (Wolff 2003: 323). Eine bisher nicht berücksichtigte Dimension stellt die politische Definition von LernerInnenautonomie dar. Demnach sollen Lernende in der Lage sein, nicht nur das eigene Lernen, sondern auch die Institutionen, in denen das Lernen stattfindet, zu kontrollieren (Benson 1997: 18-19).

Bezugnehmend auf die Forderung von Schmenk (2010: 22) soll an dieser Stelle festgehalten werden, dass dieser Untersuchung das Autonomiekonzept von Dickinson (1987) zugrunde liegt, wonach sich autonomes Sprachenlernen durch die selbstständige Gestaltung des Lernprozesses auszeichnen würde. Inwiefern das Lernen mit der Sprachlernsoftware diesem Autonomiekonzept entspricht und inwiefern es somit als autonomes Lernen bezeichnet werden kann, wird nach der Diskussion der Ergebnisse in Kapitel 3.5.5 analysiert.

Es ist wichtig zu betonen, dass Lernende Autonomie nicht zwangsläufig bei der selbstständigen Arbeit mit Lernmaterialien entwickeln, da es sich um einen situationsungebundenen, der lernenden Person internen Faktor handelt (Nielson 2011: 110).

Das Kontinuum der Definitionen im Kontext des selbstorganisierten Lernens reicht von der neutralen Variante des Selbstlernens, welches allein dadurch definiert ist, dass LernerInnen ohne die Unterstützung einer Lehrperson arbeiten, bis hin zur LernerInnenautonomie, welche sich dadurch auszeichnet, dass LernerInnen Entscheidungen treffen und den Lernprozess komplett selbst gestalten. In einer Mittelposition befindet sich die sogenannte Selbststeuerung, bei der von den Lernenden Verantwortung für den Lernprozess übernommen wird, wobei bestimmte Entscheidungen dem Lernmaterial implizit sein können.

2.3. COMPUTER ASSISTED LANGUAGE LEARNING

In einem ersten Schritt werden im folgenden Abschnitt die Begriffe „Lerntechnologie“ und „computergestütztes Sprachenlernen“ definiert und im Forschungskontext verortet. Computergestütztes Sprachenlernen (Computer Assisted Language Learning, in der Kurzform auch als CALL bezeichnet) zeichnet sich durch bestimmte Charakteristika aus, die im darauffolgenden Abschnitt ebenso thematisiert werden wie die Vor- und Nachteile dieser Form des Lernens im Vergleich zum herkömmlichen Sprachunterricht. Schließlich folgt der Schritt zu einer besonderen Form des computergestützten Sprachenlernens, die gänzlich ohne Intervention durch eine Lehrperson auskommt, nämlich zur ausschließlichen Verwendung von Sprachlernsoftware.

2.3.1. Definition

Lerntechnologie im Allgemeinen wird von Bruce (2001: 735) definiert als „tool or medium that helps learners construct new knowledge.“ In diese Definition fallen also moderne Kommunikationstechnologien ebenso wie Tutorials, Visualisierungen oder interaktive Spiele. Inwieweit solche Werkzeuge tatsächlich dazu führen, dass gelernt wird, hängt Bruce (2001: 732) zufolge weniger von der Konzeption des Tools ab, als vielmehr davon, wie LernerInnen das Werkzeug einsetzen. Die Spezifizierung auf computergestütztes Sprachenlernen erfolgt etwa in der Definition von Chapelle (2010: 66):

„The expression, computer-assisted language learning (CALL) refers to a variety of technology uses for language learning including CD-ROMs containing interactive multimedia and other language exercises, electronic reference materials such as online dictionaries and grammar checkers, and electronic communication in the target language through email, blogs and wikis.“ (Chapelle 2010: 66)

Die zuvor definierte Lerntechnologie wird also eingesetzt, um LernerInnen beim Sprachenlernen zu unterstützen. Godwin-Jones (2007: 10) schreibt dem Medium Computer dabei die Rolle des „geduldigen, unermüdlichen, aber unflexiblen Tutors“ zu, der LernerInnen Übungsmöglichkeit in Form von Drill-Übungen sowie das dazugehörige Feedback liefert. Gegenstand der Erforschung computergestützten Sprachenlernens sind die Entwicklung, Auswahl, der Gebrauch sowie die Evaluation der Sprachlernaktivitäten, die sich technologischer Hilfsmittel bedienen. Diese interdisziplinäre Forschungsrichtung, deren Bezugswissenschaften einerseits die Computertechnologie sowie andererseits verschiedene Bereiche der Linguistik (Angewandte Linguistik, Soziolinguistik, Psycholinguistik) sind, existiert seit den 1950er Jahren (Wanyi et al. 2011: 1). Die Entwicklung der Konzeption computergestützter Sprachlernmaterialien steht in engem Zusammenhang mit der

Entwicklung der Annahmen zum Sprachenlernen und mit den historisch geprägten Strömungen in der Sprachlehrmethodik. Die drei Phasen, in welche die Geschichte des computergestützten Sprachenlernens üblicherweise eingeteilt wird, sind die behavioristische, die kommunikative sowie die integrative Periode. Während der behavioristischen Periode wurden Materialien verwendet, die das Lernen durch Nachahmung und Gewohnheit zum Ziel hatten. Die kommunikative Periode berief sich auf Erkenntnisse der kognitiven Theorien; die Aufgaben waren demnach auf die Flüssigkeit der Sprachproduktion ausgerichtet. Schließlich stellt die integrative Periode die Handlungsorientierung der Lernenden in den Vordergrund. (Bidlake 2010: 24)

Levy (2000) teilt computergestützte Sprachlernoptionen außerdem in zwei Kategorien ein. Auf der einen Seite fungiert der Computer nur als Werkzeug, während die Interaktion zwischen Menschen stattfindet. Auf der anderen Seite übernimmt der Computer die Funktion des „Tutors“ und somit auch die Steuerung des Sprachlernprozesses. Ein solcher Extremfall des computergestützten Arbeitens liegt bei Sprachlernsoftwares vor, mithilfe derer SprachenlernerInnen in eigenständiger Arbeit lernen können. Diese werden in Kapitel 2.3.3 thematisiert, nachdem im Folgenden Spezifika von CALL erklärt werden.

2.3.2. Spezifika

Nach Lai & Kritsonis (2006: 2) liegen die Spezifika der Arbeit mit computergestützten Sprachlernmaterialien in der zeitlichen und örtlichen Ungebundenheit der LernerInnen, da mit den Materialien jederzeit gearbeitet werden kann, wodurch besonders fleißige Lernende auch die Möglichkeit haben, über den Sprachunterricht hinaus bis zu einem höheren Niveau weiter zu lernen. Godwin-Jones (2011: 7) sieht einen wesentlichen Vorteil der Arbeit mit Sprachlerntechnologie ebenfalls in der Möglichkeit, unabhängig zu arbeiten, sowie in der Vielfalt jener Features (wie etwa die Möglichkeit zur Spracherkennung sowie verschiedene Feedbackoptionen), die zu einer tieferen Sprachverarbeitung beitragen können. Gleichzeitig betont er, dass die Arbeit mit dem Computer keine sozialen Interaktionen ersetzen kann, was einen wesentlichen Nachteil für den Lernprozess darstellen kann (Godwin-Jones 2011: 6). Ein ähnliches Argument stammt von Lai & Kritsonis (2006: 4), die betonen, dass der Computer nicht auf unerwartete Lernprobleme oder auf eventuell auftauchende Fragestellungen der LernerInnen reagieren kann. Bidlake (2010: ii) streicht als wesentlichen Nachteil die Anfälligkeit technologischer Hilfsmittel für technische Probleme, mit denen Lernende während des Lernens konfrontiert werden, oder weswegen sie den Lernprozess sogar unterbrechen müssen, heraus. Im Gegenzug dazu erwähnt Nandorf (2004: 21-22) als positive

Eigenschaften technologisch gestützter Sprachlernmethoden den Zuschnitt auf individuelle Bedürfnisse und Lernstile sowie die Multimedialität, welche den Lernprozess positiv beeinflussen kann.

Computergestütztes Sprachenlernen wird vielfach in Form des Blended Learnings eingesetzt. Dies bezeichnet eine kombinierte Form des Sprachenlernens, bei der LernerInnen die Sprache sowohl in Präsenzphasen im Unterricht mit der Unterstützung einer Lehrperson als auch im Selbststudium mithilfe von zur Verfügung gestellten Lerntechnologien lernen (Launer 2008: 12). In einer solchen Konstellation kann durch die zusätzliche eigenständige Arbeit mit Lerntechnologien eine Zeitersparnis erreicht werden, die der Lehrperson die Möglichkeit gibt, sich während der Präsenzphasen auf Phänomene, welche mithilfe des Computers nicht oder nur schwierig bearbeitet werden können (wie das Schreiben von Essays oder das Abhalten von Präsentationen) zu konzentrieren (Lai & Kritsonis 2006: 2).

2.3.3. Sprachlernsoftware

Sprachlernsoftwareprogramme, wie auch das im Rahmen der vorliegenden Untersuchung analysierte Rosetta Stone-Programm, werden von Lahaie (1995: 29-30) als Selbstlernkurse (im Unterschied zu Selbstlernmaterialien) bezeichnet und haben zum Ziel, LernerInnen mithilfe von Aktivitäten zu verschiedenen sprachlichen Bereichen von einem bestimmten Sprachniveau zu einem anderen zu bringen, wobei die Steuerung des Lernprozesses dem Material implizit ist. Lai & Kritsonis (2006: 2) weisen auf die Kostenersparnis hin, die eine Arbeit mit Sprachlernprogrammen (im Vergleich zum Sprachenlernen in herkömmlichen Sprachkursen) mit sich bringen kann, wenn sie längerfristig durchgeführt wird. In den Fokus der Kritik geraten Sprachlernsoftwares aufgrund der Tatsache, dass die meisten Programme lerntheoretisch nicht validiert wurden und oft auch nicht in Anlehnung an zeitgemäße didaktische Prinzipien wie Aufgaben-, Inhalts-, und Handlungsorientierung konzipiert wurden, sondern stattdessen mit grammatikfreien, visuell ansprechenden Lernkonzepten werben (Roche & Suner 2015: 284). Auch Nielson (2011: 125) stellt fest, dass Sprachlernsoftwares keine Alternative zu menschlich kommunikativem Sprachenlernen bieten können und dass eigenständiges, unabhängiges Sprachenlernen nur mit Unterstützung und Vorbereitung erfolgreich sein kann. In ihrer Studie war die Ausfallsrate bei einer LernerInnengruppe, die eine Sprachlernsoftware zum Lernen verwendete, trotz anfänglicher Motivation sehr hoch (Nielson 2011: 125).

Computergestütztes Sprachenlernen bezeichnet also jegliche Form des Sprachenlernens, die sich einer lerntechnologischen Unterstützung bedient. Das Lernen kann dabei in Form des Blended Learnings oder ausschließlich am Computer stattfinden. Während die Multimedialität und Flexibilität einen Vorteil des computergestützten Sprachenlernens darstellen, gibt es auch negative Punkte, wie etwa das Fehlen sozialer Interaktionen oder die Unmöglichkeit spontaner Reaktionen auf Fehler oder Wünsche.

2.4. ROSETTA STONE

In den folgenden Abschnitten soll der Forschungsgegenstand aus unterschiedlichen Perspektiven dargestellt werden, wobei zuerst auf das Unternehmen „Rosetta Stone“ eingegangen und im Anschluss die Funktionsweise der Lernsoftware kurz umrissen wird. Die Informationen über das Unternehmen stammen aus Studien, Reviews sowie der Homepage von Rosetta Stone. Letztgenannter Quelle wurden auch Angaben über die Features und Funktionen des Sprachlernprogramms entnommen, wobei diese durch eigene Beobachtungen ergänzt wurden. Da sich das im Anschluss folgende Kapitel mit bereits durchgeführten Studien zum gleichen Forschungsgegenstand beschäftigen wird und die Kenntnis wesentlicher Funktionen und Möglichkeiten der Lernsoftware voraussetzt, wird der Forschungsgegenstand bereits an dieser Stelle – und nicht wie sonst üblich im Rahmen des Forschungsdesigns – beleuchtet.

2.4.1. Unternehmen

Das Unternehmen „Rosetta Stone“ wurde als Nachfolgefirma der Fairfield Language Technologies Company im Jahr 1992 von Allen Stoltzfus und John Fairfield gegründet. Angaben des Unternehmens zufolge wollte Allen Stoltzfus eine seiner eigenen Sprachlernerfahrungen für andere zugänglich und nutzbar machen. Er hatte in den 1980er Jahren bei einem Deutschlandaufenthalt die deutsche Sprache durch das Sprachbad im fremdsprachigen Umfeld erworben und sich danach zum Ziel gesetzt, das Immersionskonzept und die damals neu verfügbare CD ROM- Technologie zu kombinieren, um eine neue Form der Sprachvermittlung zu generieren. Mit der von ihm postulierten „Dynamic Immersion Method“ soll die natürliche Art, wie sich Kinder ihre Erstsprache aneignen, nachgestellt werden, da eine solche Simulation des Erstspracherwerbs die erfolgreichste Methode zum Sprachenlernen darstellen soll. [Rosetta Stone]

Die gleichnamige Sprachlernsoftware wurde erstmals 1992 auf den Markt gebracht und ist mittlerweile in 24 Sprachen verfügbar: „Rosetta Stone develops technology-driven language and literacy training programs for use by schools, businesses, and government organizations.“ (Ridgeway et al. 2016: 926)

Die aktuellste Version auf dem Markt nennt sich „Rosetta Stone Language Learning 5.0“. Die interaktive Technologie soll das Sprachenlernen für Menschen ortsunabhängig möglich machen. Frühere Fremdsprachenlernerfahrungen sind für das Lernen mit Rosetta Stone keine zwingende Voraussetzung. Das Unternehmen Rosetta Stone hat seinen Hauptsitz in Washington und ist außerdem in Brasilien, China, Großbritannien, Japan und Südkorea

vertreten. Seit 2016 wird für die MitarbeiterInnen unterschiedlicher Unternehmen die Sprachlernlösung „Catalyst“ angeboten, die Lerninhalte auf verschiedenen Sprachniveaus umfasst. [Rosetta Stone]

Mittlerweile handelt es sich beim Unternehmen Rosetta Stone um einen der weltweit führenden Anbieter für Sprachlernprogramme, die von über 22.000 Hochschulen und 12.000 Unternehmen verwendet werden. Kaiser (1997) unterstreicht bereits vor mehr als 20 Jahren die bedeutende Rolle des Unternehmens/ der Software mit folgenden Worten: „This is one of the most highly acclaimed software programs for foreign language instruction in the general and computer press.“ (Kaiser 1997: 5)

Trotz der weiten Verbreitung sowie der großen NutzerInnenzahl weltweit entstand im Rahmen der Recherche der Eindruck, dass das Sprachlernprogramm in Österreich noch nicht hinreichend bekannt ist. Es konnten keine Angaben über die Anzahl der in Österreich lebenden LernerInnen, die Rosetta Stone für ihren Sprachlernprozess verwenden, gefunden werden. Ebenso schwierig gestaltete sich die Suche nach potenziellen InterviewpartnerInnen, die mit Rosetta Stone bereits Erfahrungen gesammelt haben. Da in Österreich nur eine kleine Anzahl an ProbandInnen gefunden werden konnte, wurde die Suche auch auf außereuropäische Kontexte ausgeweitet, wodurch sich das Sample als heterogene Gruppe in Bezug auf Herkunft, Sprachen und Sprachlernerfahrungen charakterisieren lässt (vgl. Kapitel 3.2.1.1).

An dieser Stelle sollen beispielhaft zwei österreichische Sprachlerninitiativen aufgezeigt werden, die explizit auf die von Rosetta Stone konzipierte Sprachlernlösung zurückgreifen. So findet man auf der Homepage des Bundesministeriums für europäische und internationale Angelegenheiten die Beschreibung eines vom Büro für Diversität geförderten und seit April 2014 laufenden Projekts, bei dem einigen Volks- und Mittelschulen in Niederösterreich die Lernsoftware zur Verfügung gestellt wird. Im Rahmen dieses Projekts soll es SchülerInnen, die Deutsch nicht als Erstsprache verwenden, ermöglicht werden, ihre Deutschkenntnisse durch die individuelle Verwendung des Sprachlernprogramms zu verbessern. [BMEIA]

Zudem konnte Kontakt zu einer Lehrerin hergestellt werden, die Rosetta Stone als zusätzliches Angebot für den DaZ- Förderunterricht in der NMS Grundsteingasse eingesetzt hatte. Der Zugang zu einzelnen Lektionen wurde vom Unternehmen selbst für die Dauer eines Jahres bereitgestellt. Abgesehen von organisatorischen Schwierigkeiten wurde das Projekt als erfolgreich beurteilt, da SchülerInnen für neue Formen des Spracherwerbs sensibilisiert werden konnten und Möglichkeiten aufgezeigt wurden, wie die deutsche Sprache ohne Übersetzung in die Erstsprache erlernt werden kann.

2.4.2. Lernsoftware

Das Sprachlernprogramm Rosetta Stone bewirbt sich selbst (wie andere Sprachlernsoftwares auch) als „All-in-one“ Angebot zum Sprachenlernen und versteht sich als Alternative zum klassischen Fremdsprachenunterricht, die ohne Lehrperson auskommt und somit eine einfache Lösung für die Herausforderung des Fremdsprachenlernens bietet (Nielson 2011: 112).

Das Programm ist in 5 Einheiten (sogenannte „Units“ oder „Levels“) eingeteilt, die wiederum jeweils 16 aufeinander aufbauende Lektionen („Lessons“) beinhalten. Die Lektionen bestehen aus einzelnen Aktivitäten, wobei jeweils eine Kernaktivität („Core activity“) das Hauptthema der Einheit bearbeitet. LernerInnen können dann je nach eigenem Lernfokus zusätzliche Aktivitäten auswählen, die das gleiche Thema behandeln, aber jeweils eine spezifische Fertigkeit trainieren sollen. (Ridgeway et al. 2016: 926)

Ferner wird angezeigt, an welcher Stelle der Lektion sich die Lernenden befinden und wie viel zur Beendigung der Lektion (beziehungsweise der Einheit) noch fehlt (Swoger 2014: 125). Level 1 und 2 richten sich an AnfängerInnen sowie an leicht Fortgeschrittene. Grundsätzlich ist Rosetta Stone als Online-Lernprogramm konzipiert, es ist aber auch in CD-ROM-Form erhältlich. (Coon 2003: 44)

Für fortgeschrittene LernerInnen wird die Sprachlernsoftware Rosetta Stone Advanced angeboten, die sich, abhängig von den Ergebnissen eines Einstufungstests, dem jeweiligen Sprachniveau der lernenden Person anpasst [Talk REAL]. Das Lernformat basiert auf dem Zuordnen von Wörtern oder kurzen Sätzen zu einem passenden Bild: „The pictures in The Rosetta Stone fulfill a ‚representational function‘: they support the initial process of comprehension by helping the student link text and sound with a picture.“ (Saury 1998: 6)

Dabei variieren die Eingabeaufforderungen sowie die Anzeigen am Bildschirm. Das folgende Beispiel entstammt der portugiesischen Demo Version der Lernsoftware. Hier werden die Begriffe „der Bub“ sowie „das Mädchen“ eingeführt. Diese werden erst vorgelesen, bevor sie von den Lernenden jeweils der passenden Illustration zugeordnet werden sollen.



Abbildung 1: Rosetta Stone Portugiesisch

Die multimediale Präsentation von neuem Wortschatz kommt jeweils ohne Übersetzungen in die Erstsprache der LernerInnen aus (Lafford et al. 2007: 505). Kaiser (1997: 5) illustriert die Vorgangsweise bei Rosetta Stone am Beispiel einer Russischlektion. Die erste Aufgabe der Russischlektion besteht aus dem Hören des russischen Wortes für Katze sowie der Anzeige des kyrillischen Schriftbildes. Lernende sind dann angehalten, aus vier Bildern das dem Wort entsprechende Bild auszuwählen (Kaiser 1997: 5). Durch die kombinierte Darbietung verschiedener Bilder soll Bedeutung eindeutig vermittelt und Ambiguitäten sollen ausgeschlossen werden [Talk REAL]. In weiterer Folge sollen das Hörverstehen durch eine akustische Darbietung des Wortes und das Leseverstehen durch das Zeigen des geschriebenen Wortes trainiert werden (Kaiser 1997: 5). Nach Saury (1998: 6) obliegt es den LernerInnen, bei der Auswahl der Folgeaktivitäten, je nach Lernstil oder Lernfokus, jene Modalität der Repräsentation auszuwählen, die sie gerade benötigen. Indem Wörter zu Phrasen kombiniert werden, werden den Lernenden implizit lexikalische, morphologische und syntaktische Elemente und Prinzipien vermittelt (Bidlake 2009: 158). Die Methodologie des Programms beruht auf dem von Stephen Krashen (1982) formulierten „Natural Approach“, der das Verstehen gesprochener Sprache als Basis für die Entwicklung der Sprechflüssigkeit ansieht (Krashen 1982; zit. nach Saury 1998: 6). Im weiteren Verlauf der Lektionen sind LernerInnen dann angehalten, Antworten in schriftlicher oder mündlicher Form selbst zu produzieren: „Material on pronunciation breaks words into individual syllables, and users repeat each part of the word before putting the sounds together.“ (Swoger 2014: 125)

Ein „Playback-System“ ermöglicht es den LernerInnen, Feedback über die Lernfortschritte im Bereich der Aussprache zu bekommen (Coon 2003: 44). Die Spracherkennung wird allerdings in einem Review als „gnädig“ beschrieben, was bedeutet, dass sie auch abweichende oder falsche Aussprache positiv bewertet [Talk REAL].

Die bereits zuvor erwähnte „Dynamic Immersion Method“ kommt ohne Erklärungen und Übersetzungen aus und soll den Lernenden die Bedeutung der neu zu erlernenden Wörter durch eindeutige Illustrationen näherbringen (Stoltzfus 1997: 2). Alle Lektionen sind in der gleichen Art aufgebaut und vermitteln jeweils vier unterschiedlich lange Phrasen. Das jeweilige Wort- und Textmaterial sowie ein Glossar sind für die LernerInnen auch in gedruckter Form verfügbar. (Kaiser 1997: 5)

Im Rahmen des Online-Zugangs stellt Rosetta Stone Online-TutorInnen, Lernspiele und Apps zur Verfügung und ermöglicht die Kommunikation innerhalb der LernerInnen-Community [Talk REAL]. Am Ende jeder Lektion steht ein sogenannter Review Test, der als zusätzliche Trainingsmöglichkeit sowie als Feedback für die Lernenden dienen soll und, wie auch alle

anderen Aktivitäten, beliebig oft wiederholt werden kann. In regelmäßigen Abständen wird den LernerInnen vorgeschlagen, Review Tests aus früheren Lektionen zu wiederholen, um die Lerninhalte langfristig zu festigen. Die Adaptive Recall Funktion wählt jeweils jene Lektionen aus, deren Bearbeitung 14 Tage zurückliegt und empfiehlt für jene Lektionen eine Wiederholung des Tests. (Ridgeway et al. 2016: 927-928)

Godwin-Jones (2007: 11) beschreibt Rosetta Stone in seinem Bericht über technologiebasierte selbstgesteuerte Sprachlernangebote als komplettes Set an Selbstlernmaterialien, mit dessen Hilfe Lernende alle sprachlichen Fertigkeiten weiterentwickeln können und das Grafik, Audio, Video und Spracherkennung beinhaltet. Der Weg zu den Sprachlernzielen ist für alle LernerInnen gleich und kann nicht differenziert werden: „These and other such programs are built around pre-planned lessons with distinct goals prescribed in a linear, guided path.“ (Godwin-Jones 2007: 11)

Das Programm Rosetta Stone hat Preise von Industriefirmen und Bildungsinstitutionen gewonnen und wird in manchen Reviews, auch aufgrund der großen Sprachenvielfalt, positiv hervorgehoben: „This is simply the best learning program around, with courses available for 25 [sic!] languages ranging from Spanish and French to Arabic, Hindi and Welsh.“ (Coon 2003: 44)

Die Meinungen von NutzerInnen und ExpertInnen zur Effektivität des Programms sowie zum resultierenden Lernerfolg gehen jedoch stark auseinander und es gibt einige Kritikpunkte in Bezug auf die Gestaltung einzelner Bereiche des Spracherwerbs beziehungsweise auf die Vermittlung der Sprachlerninhalte bei Rosetta Stone (Swoger 2014: 125). Diese werden in Kapitel 2.5.2. thematisiert.

Die seit 1992 auf dem Markt erhältliche Sprachlernsoftware Rosetta Stone ist in 24 Sprachen erhältlich und soll durch die Kombination des Immersionskonzepts mit den Vorteilen der multimedialen Lerntechnologie eine besonders effektive Möglichkeit zum Sprachenlernen darstellen. Dabei werden Illustrationen mit dem zu erlernenden Wortmaterial verknüpft, sodass die Software ohne zusätzliche Erklärungen auskommt. Features wie die Spracherkennungsfunktion, Lernspiele, Online-TutorInnen sowie Review Tests sollen ebenfalls zum Lernerfolg beitragen. Die Lernsoftware hat Preise gewonnen, wird aber nicht ausschließlich positiv bewertet.

2.5. FORSCHUNGSFELD

Computergestützte Selbstlernprogramme zum Sprachenlernen wurden in den vergangenen Jahren zwar in großer Zahl entwickelt, jedoch wurden sie bisher kaum aus wissenschaftlicher Perspektive untersucht (Bidlake 2010: 144). Nielson (2011) stellt fest, dass vor allem konkrete Erfahrungsberichte von LernerInnen, die eine Sprache mithilfe eines solchen Programms erlernt haben, fehlen: „However, to date, there has been no independent empirical research to support these claims, and little is known about learner experience or learning outcomes when individuals use computer assisted language learning (CALL) products as stand-alone resources.“ (Nielson, 2011: 110)

In den folgenden Abschnitten sollen nun jene Studien, die zu computergestütztem Sprachenlernen (in weiterer Folge auch als CALL bezeichnet) und Rosetta Stone bereits vorliegen, näher beschrieben werden.

2.5.1. Untersuchungen zu CALL

Eine sehr positive Bewertung einiger CALL-Materialien stammt von Saury (1998): „Many of these software programs can be used independently or as a supplement to regular classroom instruction, giving the learner more control over the learning process than ever before.“ (Saury 1998: 7)

Die hier angesprochene Kontrolle, die bei den LernerInnen selbst liegt, erfordert aber auch ein hohes Maß an Autonomie auf Seite der Lernenden. Eine Erkenntnis, die verschiedene ForscherInnen aus Studien zu Sprachlernsoftwares für das selbstständige Lernen gezogen haben, ist jene, dass LernerInnen im Rahmen der Verwendung solcher Angebote auch auf Quellen außerhalb der Selbstlernmaterialien zurückgreifen oder sich Hilfe von einem Native Speaker holen. Das Heranziehen solcher externer Hilfestellungen ermöglicht erfahrenen Lernenden eine durchaus erfolgreiche Sprachaneignung (vgl. Murray 1999; Ulitsky 2000).

Auch Nielson (2011: 111) betont, dass es nicht ausreichend ist, dass die Programme LernerInnen mit Materialien ausstatten, dass vielmehr auch Beratung und Hilfestellungen Teil des Sprachlernangebotes sein sollten. Lafford et al. (2007: 506) haben einige computergestützte Spanischlernprogramme identifiziert, die zwar keine Beratungen anbieten, durch Wörterbücher oder zusätzliche Erklärungen aber gute Hilfestellungen integriert haben. Nach Nielson (2011: 111) sollte jedes Online-Programm den LernerInnen auch die Möglichkeit bieten, mit anderen Lernenden zu interagieren, da zwischenmenschliche Kommunikation einen zentralen Faktor für erfolgreiches Sprachenlernen darstellt. Diese Ansicht wird auch von Godwin-Jones (2007) geteilt: „Moreover self-correcting computer

drills seem inconsistent with the current model of communicative language learning based on meaningful task-based interactions with the language.“ (Godwin-Jones 2007: 10)

Lafford et al. (2007: 507-509) kritisieren die von ihnen untersuchten computergestützten Sprachlernprogramme außerdem auf Grund der fehlenden Vermittlung von Kollokationen in der Zielsprache. Zudem bemängeln sie, dass Vokabellernen isoliert passiert und die LernerInnen kaum Gelegenheit bekommen, das neu erworbene lexikalische Wissen in verschiedenen Kontexten anzuwenden (Lafford et al. 2007: 507-509).

2.5.2. Untersuchungen zu Rosetta Stone

Eine der frühesten Untersuchungen zur Lernsoftware Rosetta Stone stammt von Mark Kaiser aus dem Jahr 1997 und widmet sich dem ersten Abschnitt der russischen Version (Kaiser 1997). Einer seiner wesentlichen Kritikpunkte liegt darin, dass sich das Programm weder an der Struktur, Ausdrucksweise oder Grammatik der russischen Sprache noch an den Konventionen oder an der Realität der russischen Gesellschaft orientiert. Er bringt Beispiele von Phrasen, die man auf Russisch nicht so formulieren würde oder die so keinen Sinn ergeben, weil Englisch als Basissprache für die Vermittlung dient und die Phrasen wörtlich übersetzt werden. Auch die Grammatik orientiert sich an der englischen Sprache, was zur Folge hat, dass zwar Tempus, nicht aber die im Russischen wichtige grammatische Kategorie des Aspekts vermittelt wird. (Kaiser 1997: 5)

Nach Kaiser (1997) mangelt es dem Programm außerdem an „kulturellem Kontext“:

None of the pictures were taken in Russia, so the CD-ROM fails to convey any sense of ‚Russianness‘ (I can’t even remember seeing a roll of paper toweling in Russia). The cars aren’t Russian, the houses aren’t Russian, the parks aren’t Russian, the people aren’t Russian. (Kaiser 1997: 5)

Demnach könnten LernerInnen, die die russische Sprache mithilfe des Sprachlernprogramms Rosetta Stone erlernen, in der russischen Gesellschaft nicht „funktionieren“, da sie nur Objekte benennen, nicht aber bedeutungsvolle oder emotional gefärbte Sprache verwenden können. Dazu kommt, dass die im Rahmen des Programms vermittelten Wörter nicht auf Basis der Verwendungshäufigkeit ausgewählt wurden, was zur Folge hat, dass Wörter, die grundsätzlich wesentlich für das Gelingen der Kommunikation wären, nicht oder erst sehr spät vermittelt werden. Schließlich besteht ein weiterer Kritikpunkt darin, dass grammatikalische Erklärungen auch für analytisch interessierte LernerInnen nicht angeboten werden, und dass für Lernende, die Russisch von Beginn an ausschließlich mit Rosetta Stone lernen, folglich die Gefahr der Überforderung durch fehlende Erläuterungen zum kyrillischen Alphabet oder zum russischen Lautsystem besteht. (Kaiser 1997: 5-6)

Lafford et al. (2007) haben Rosetta Stone neben anderen Sprachlernsoftwares und computergestützten Angeboten im Hinblick auf verschiedene Faktoren analysiert. Zwei Erkenntnisse, die sich dabei explizit auf Rosetta Stone beziehen, betreffen die Spracherkennungsfunktion sowie den Umgang mit kulturellen Aspekten. Die AutorInnen halten als Limitierung computergestützten Sprachenlernens fest, dass der Output, der von der Spracherkennungssoftware analysiert werden kann, jeweils vorgegeben ist, dass also LernerInnen keine Möglichkeit haben, Feedback zu spontan produzierten Sätzen zu erhalten (Lafford et al. 2007: 513). Neu erlerntes lexikalisches Material wird nicht im Rahmen alltagsnaher Kontexte in der Zielsprache trainiert (Lafford et al. 2007: 515). Die visuellen Möglichkeiten der Sprachlernsoftware wären die ideale Basis für eine Präsentation der sozialen Praktiken im Kontext der Zielsprache. Dieses Potential, das LernerInnen helfen könnte, ein Bewusstsein für mögliche Unterschiede oder Parallelen zu entwickeln, wird aber von Rosetta Stone (wie von vielen anderen CALL Produkten auch) nicht genutzt, da die Vokabel in allen Sprachen mit den gleichen Illustrationen versehen werden. (Lafford et al. 2007: 502)

Bidlake (2009) evaluiert die 3. Version der Sprachlernsoftware und bezieht sich in ihrer Kritik vor allem auf die „Dynamic Immersion Method“, mit deren Hilfe Lernende sich die Sprache auf natürliche Weise (also ähnlich wie beim Spracherwerb von Kindern) aneignen sollen. Bidlake (2009) schreibt, dass dieser Vergleich hinkt, da die Voraussetzungen für das Sprachenlernen mithilfe der Software nicht dieselben sein können wie jene, unter denen Kinder Sprache erwerben. Dieser Prozess könne nicht mithilfe eines Computerprogramms nachgestellt werden: „(...) children do not learn their L1 sitting on a computer, nor are they constantly prompted to choose between four discrete multiple choice options when assigning meaning“ (Bidlake 2009: 159)

Neben der Tatsache, dass die soziale Interaktion bei der Arbeit mit dem Computer fehlt, kritisiert sie weiters, dass Fehler, die LernerInnen machen, vom Programm nur markiert, nicht aber erklärt werden, wodurch Lernende keine Einsicht in die zugrundeliegenden sprachlichen Prinzipien und Strukturen bekommen. Fehler, die keinerlei Auswirkungen auf das Gelingen tatsächlicher Kommunikation hätten, wie etwa fälschlicherweise klein geschriebene Hauptwörter im Deutschen, würden LernerInnen dennoch an der Fortsetzung der Aufgaben hindern, da sie korrigiert werden müssen, bevor die Lektion weitergeführt werden kann. Scheinbare Fehler können auch dann entstehen, wenn Lernende synonyme Wörter verwenden, die vom Programm nicht als richtige Lösung identifiziert werden können. Auch mehrdeutige Illustrationen, die Unklarheit darüber auslösen, auf welchen Aspekt des Bildes

sich die vermittelte Phrase bezieht, können Gründe für Fehler sein. Außerdem sind Illustrationen dahingehend eingeschränkt, dass abstrakte Wörter schlecht oder gar nicht dargestellt werden können und sich die Vermittlung daher vermehrt auf Konkreta bezieht. Schließlich wird hier auch erwähnt, dass das Programm vor allem Schwächen bei der Vermittlung neuer Schriftsysteme zeigt, da die zu erlernenden Zeichen nicht explizit vermittelt werden. LernerInnen können sich zwar die neuen Wörter in der lateinischen Umschrift ansehen, ohne Kenntnis der Schriftzeichen können sie sich aber nicht in der sprachlichen Umgebung der Zielsprache zurechtfinden. (Bidlake 2009: 159-160)

Ebenfalls von Erin Bidlake (2010) stammt eine ausführlichere Untersuchung, die mittels Tagebucheintragungen Erfahrungen von Lernenden erhebt, welche versuchen, eine Sprache mithilfe von Rosetta Stone oder dem vergleichbaren Lernprogramm „Tell Me More“ zu erlernen. Ein wesentlicher Teil der TeilnehmerInnen ist verfrüht aus dieser Studie ausgestiegen oder hat das Lernen mit der Sprachlernsoftware abgebrochen, weil entweder die zeitlichen Ressourcen für das selbstständige Lernen nicht mehr vorhanden waren oder das Sprachlernangebot als unzureichend oder unpassend empfunden wurde. Auf die Frage nach dem Grund für den Ausstieg beziehungsweise den negativen Lernerfahrungen bei der Arbeit mit dem Programm gaben LernerInnen neben dem bereits erwähnten Problem der Ambiguität und technischen Problemen auch die Notwendigkeit einer sehr hohen Selbstdisziplin und Selbstorganisation (wie etwa das Heranziehen externer Hilfestellungen) an. Weiters wurde von den ProbandInnen die räumliche Gebundenheit des Lernens an den Computer kritisiert und die „Lehrfähigkeit“ des Programms (bezogen auf Unterrichtsmethode, Transfermöglichkeiten und Selbstbewertung) infrage gestellt. (Bidlake 2010: 143-145)

Die Autorin geht sogar so weit, das der Lernsoftware Rosetta Stone sowie vergleichbaren Sprachlernprogrammen zugrunde liegende Konzept von Sprachenlernen als unangemessen und falsch zu bezeichnen, da Sprache im kommunikativen Kontext und nicht durch die ausschließliche Interaktion mit einem Computer erlernt werden sollte (Bidlake 2010: 144). Sie leitet daraus die Empfehlung ab, dass zukünftige Versionen des Programms die Interaktion mit anderen Lernenden inkludieren sollen, um Kommunikation als Ziel des Sprachenlernens zu ermöglichen (Bidlake 2010: 148). Obwohl die Autorin viele Kritikpunkte anführt, identifiziert sie in dieser Studie jedoch auch eine bestimmte LernerInnengruppe, die sehr wohl erfolgreich mit Rosetta Stone lernen kann. Dies betrifft jene LernerInnen, die eine Sprache wählen, die typologische Ähnlichkeit mit ihrer Erstsprache oder anderen bereits erlernten Fremdsprachen hat. Auch Lernende, die eine Sprache bis zu einem gewissen Grad

bereits selbst erlernt haben, können diese Sprachkenntnisse mit der Sprachlernsoftware erfolgreich ausbauen oder wieder auffrischen. (Bidlake 2010: 146-147)

Die Effektivität des Sprachlernprogramms sollte im Rahmen einer Studie von Vesselinov (2009) geprüft werden, bei der LernerInnen zwischen 19 und 70 Jahren 55 Stunden in das Studium einer Sprache mithilfe von Rosetta Stone investierten. Danach wurde der Lernerfolg gemessen und die Zufriedenheit mit dem Programm erfragt. Nach dem Selbststudium zeigte sich eine Verbesserung der Spanischkenntnisse. Vesselinov (2009: 1) zufolge waren die teilnehmenden LernerInnen nach 55 Stunden bereits auf einem Sprachniveau, das mit jenem von SpanischstudentInnen nach der Absolvierung eines Semesterkurses vergleichbar ist. Weiters zeigten die Lernenden eine hohe Zufriedenheit und gaben an, dass das Programm hilfreich und leicht zu bedienen sei (Vesselinov 2009: 1).

Nielson (2011) hat eine Studie mit MitarbeiterInnen der amerikanischen Regierung, die Rosetta Stone für Arbeitszwecke verwendet haben, durchgeführt. Computergestützte Sprachlernprogramme für das Selbststudium werden in einigen Agenturen der US-Regierung eingesetzt, da sie eine praktische Alternative zu firmeninternen Sprachkursen darstellen (Nielson 2011: 113). Aufgrund von technischen Problemen wie etwa Systemzusammenbrüchen oder Downloadschwierigkeiten sowie mangelnder Hilfestellung bei Sprachlernproblemen kam es zu einer hohen Ausfallsrate bei der Arbeit mit dem Programm: „Despite initial participant interest as well as active researcher involvement and encouragement, participants in both phases of the study spent very little time using the CALL materials before stopping completely, if they used the materials at all.“ (Nielson 2011: 116)

Ein weiterer Kritikpunkt betrifft die Auswahl des Lernwortschatzes, der viele Wörter beinhaltet, die im Kommunikationsalltag wenig relevant sind. Die Schlussfolgerung der Autorin lautet, dass das Programm für den Zweck des Sprachenlernens am Arbeitsplatz nicht ideal geeignet ist. Wird es dennoch eingesetzt, so sollten die LernerInnen im Vorfeld über den nötigen Zeitaufwand und die Schwierigkeiten beziehungsweise Herausforderungen des selbstständigen Sprachenlernens aufgeklärt werden (Nielson 2011: 122-124).

Ridgeway, Mozer & Bowles (2016) haben Rosetta Stone zur Untersuchung der Behaltensleistung herangezogen und in den Jahren 2008-2014 die Ergebnisse der Review Tests von LernerInnen untersucht. Die Studie zeigt zum einen, dass Lektionen, die besser und schneller gelernt wurden, auch länger im Gedächtnis blieben. Zum anderen war der Zeitpunkt der Wiederholung der Review Tests ausschlaggebend für die Behaltensleistung. Computergestützte Sprachlernprogramme sollten daher detailliertere Empfehlungen für Lernende aussprechen, welche Lektionen wiederholt werden sollten (nämlich jene, die bereits

beim Lernen größere Schwierigkeiten bereitet haben oder langsamer gelernt wurden) und zu welchem Zeitpunkt die Review Tests durchgeführt werden sollten. (Ridgeway et al. 2016: 947)

2.5.3. Der Faktor „Zeit“ beim Sprachenlernen

Nicht nur beim Vergessen spielt der Faktor Zeit eine wesentliche Rolle, er hat auch in anderen Bereichen zentrale Bedeutung für das Sprachenlernen. Aus diesem Grund sollen einige Erkenntnisse zum Phänomen Zeit beim Sprachenlernen an dieser Stelle beleuchtet werden. Nach Carroll (1963: 725) ist der Faktor Zeit mitbestimmend für den Sprachlernerfolg, da die für die Bearbeitung einer Aktivität oder für die Aneignung neuer sprachlicher Kenntnisse notwendige Zeitspanne je nach LernerIn unterschiedlich lange ausfällt. Hansmann (2009:7) gibt dem Faktor Zeit noch mehr Bedeutung, indem er schreibt, dass es sich dabei um ein unumgängliches Phänomen handelt, dem sich alle im Laufe des Sprachenlernens stattfindenden Prozesse unterordnen müssen. Berdelmann (2010: 11-12) spricht daher von einer hohen Komplexität und Relevanz, die dem Faktor Zeit in Sprachvermittlungsprozessen zukommt. Für Lernende, die sich aus Zeitmangel nicht für einen Sprachkurs entscheiden würden, kann das computergestützte Sprachenlernen eine wesentliche Erleichterung darstellen: „For 21st century learners who have no time to attend classes and no patience for self-directed textbook study, logging on to a CALL program may be as easy and natural as checking e-mail.“ (Bidlake 2010: 144)

In der didaktischen Literatur zum Faktor Zeit werden vor allem Phänomene wie Zeitmanagement und Zeitplanung bei der Sprachvermittlung aufgegriffen (Berdelmann 2010: 11-12). In diesem Zusammenhang bringt das computerbasierte Sprachenlernen eine Besonderheit mit sich, nämlich die zeitliche Flexibilität auf Seiten der LernerInnen (Dickinson 1987). Lernende können demnach selbst entscheiden, wann und wie lange sie jeweils mit der Lernsoftware arbeiten möchten. Dieser scheinbare Vorteil kann aus der Perspektive der LernerInnen aber auch zu einem Nachteil werden, wenn es sich dabei nicht nur um eine Option handelt, sondern wenn LernerInnen wie im Fall des computergestützten Sprachenlernens sogar verpflichtet sind, die zeitliche Planung und das Zeitmanagement des Lernens selbst zu übernehmen (Bordonaro 2003). Im Extremfall kann der hohe Anteil an Selbstdisziplin, der notwendig ist, um mit dieser zeitlichen Flexibilität umgehen zu können, auch jener Faktor sein, der Lernende dazu veranlasst, die Arbeit mit dem Programm zu beenden (Bidlake 2010: 143).

Ein weiterer zeitlicher Faktor ist jener der Lernbeschleunigung. Rosetta Stone wirbt damit, dass die Lernsoftware die schnellste Möglichkeit darstellt, eine Sprache zu lernen [Rosetta Stone]. Kurtz (2003: 2) schreibt, dass Lernbeschleunigung zwar grundsätzlich für alle LernerInnengruppen möglich ist, dass sich jedoch nicht alle sprachlichen Inhalte für beschleunigtes Lernen gleichermaßen anbieten. Nach Drews (2008: 89) erfordert beschleunigtes Sprachenlernen große Sensibilität von Seiten der Lehrperson, da LernerInnen unterschiedlich darauf reagieren. In klassischen Sprachkursen kann ein vorgegebenes beschleunigtes Lerntempo höhere Anstrengungsbereitschaft zur Folge haben, aber gleichzeitig auch zu Frustration auf Seiten jener LernerInnen führen, deren individuelles Lerntempo langsamer wäre, und für diese in weiterer Folge ein Grund für den Ausstieg aus dem Lernprogramm sein (Drews 2008: 90). Bei der Arbeit mit der Lernsoftware ist die Geschwindigkeit jedoch nicht vorgegeben, sondern kann von den Lernenden individuell bestimmt werden (Lai & Kritsonis 2006: 2).

2.5.4. Vergleichbare Lernangebote

Dieser Abschnitt soll einen kurzen Überblick über Selbstlernprogramme bieten, die zwar im Rahmen dieser Studie nicht untersucht werden, aber Parallelitäten zum Sprachlernangebot von Rosetta Stone haben. Die angeführten Programme weisen in Bezug zu Rosetta Stone eine hohe Ähnlichkeit in einem (oder mehreren) der Punkte „Möglichkeit zur Lernbeschleunigung“, „Online-Verfügbarkeit“ und/ oder „Art der Sprachaneignung“ auf. Einige der hier vorgestellten Programme wurden auch von den ProbandInnen im Rahmen der Erfahrungsberichte über Rosetta Stone erwähnt. Die Informationen über die Sprachlernangebote stammen von den Homepages der jeweiligen Anbieter beziehungsweise aus bereits durchgeführten Studien.

Ebenso wie Rosetta Stone erheben auch andere Sprachlernprogramme den Anspruch, die jeweils schnellste Möglichkeit zur Sprachaneignung zu sein. Die „Anleitung zum schnellen Französischlernen“ von *Elisabeth Smith* (2011) wird beispielsweise damit beworben, dass LernerInnen über einen Zeitraum von sechs Wochen nur 35 Minuten täglich in das Französischstudium investieren müssten, um bereits innerhalb dieser kurzen Lernzeit eine angemessene Sprechkompetenz in der französischen Sprache zu erlangen (Smith 2011: vi). Das schnelle Erreichen dieses Sprachlernziels soll durch die Einhaltung eines genauen Lernplans sowie durch das Auswendiglernen von Phrasen und Dialogteilen möglich sein (Smith, 2011: viii). SprachenlernerInnen, welche die Lernmaterialien der Homepage *sprachenlernen24.de* verwenden, sollen mit einem Zeiteinsatz von 15-20 Minuten pro Tag,

den Angaben des Anbieters zufolge, nach drei Monaten Lernzeit imstande sein, das Niveau A2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens zu absolvieren. Die Möglichkeit zur Lernbeschleunigung soll hier auf der sogenannten Langzeitgedächtnis-Lernmethode beruhen, bei der neuer Wortschatz nach einem bestimmten Schema so lange wiederholt und abgeprüft wird, bis er gefestigt ist. [Sprachenlernen24]

Language101 ist nach der amerikanischen Abkürzung für AnfängerInnenkurse benannt und möchte LernerInnen den schnellen Einstieg in eine Sprache ermöglichen. LernerInnen sollen sich möglichst viele Phrasen in kurzer Zeit aneignen und sich dabei Stück für Stück verbessern. Das Programm beschränkt sich auf die Vermittlung von Verstehens- und Sprechfertigkeiten, die anderen Fertigkeiten werden ausgespart. Entwickelt wurde *Language101* von Brent Van Arsdell, nachdem dieser das Sprachlernprogramm Pimsleur verwendet hatte, und festgestellt hatte, dass das Sprachenlernen mithilfe dieses Angebots nur sehr langsam funktionierte. [Language101]

Pimsleur selbst verspricht Lernenden dagegen ebenfalls beschleunigtes Sprachenlernen. Auf der Homepage wird damit geworben, dass LernerInnen mithilfe des Selbstlernprogramms eine Sprache innerhalb von 30 Tagen mit einem Zeitaufwand von jeweils 30 Minuten bis zu einem „mittleren Level“ erlernen können: „You learn your new language using conversational exchanges, just as you learned your first language, with the added benefit of a method scientifically-proven to accelerate learning in the adult brain.“ [Pimsleur]

Pimsleur arbeitet mit Antizipationen sowie dem „Graduated Interval Recall“, einer Funktion, die Wortschatzmaterial zu einem bestimmten Zeitpunkt erneut präsentiert, um eine langfristige Speicherung zu garantieren. Die Anbieter unterstreichen auf ihrer Homepage die Vorteile des Programms im Vergleich zu Rosetta Stone. Sie verweisen auf die Relevanz und Kulturgebundenheit des vermittelten Wortschatzes, das Vorhandensein englischer Erklärungen und die Möglichkeit zur Interaktion. [Pimsleur]

Das erste Online-Sprachlernprogramm wurde Angaben des Anbieters zufolge 2004 von *RocketLanguages* auf den Markt gebracht. Es enthielt mp3s und PDFs mit Hörverstehensaufgaben und Grammatikübungen. Die aktuelle Version des Sprachlernangebots arbeitet mit interaktiven Audio-Einheiten, Sprach-Kultur-Einheiten sowie sogenannten „Überlebenstrainings-Einheiten“. [RocketLanguages]

Das Online-Lernprogramm *Duolingo* arbeitet mit Übersetzungen einzelner Wörter oder kompletter Texte aus Internetquellen mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden. Das Einprägen von neuem Wortmaterial soll durch die Methode der „spaced repetition“ erleichtert werden [Duolingo]. Eine empirische Studie über die Effektivität von *Duolingo* wurde mit

SpanischlerInnen durchgeführt, welche sich innerhalb von nur 26 bis 49 Stunden jene Lerninhalte aneignen konnten, die üblicherweise in einem ganzen Semester eines Collegestudiums erarbeitet werden (Vesselinov & Grego 2012: 19). Eine vergleichbare Untersuchung zur *Babbel* App hat das Ergebnis geliefert, dass der Lernprozess hier noch stärker beschleunigt werden kann. BenutzerInnen, die keinerlei Vorkenntnisse der spanischen Sprache mitbrachten, benötigten hier nur 15 Stunden Lernzeit (welche auf einen Zeitraum von zwei Monaten verteilt war) zur Erreichung der Semesterlernziele (Vesselinov & Grego 2016: 1). Die Teilnahme an einfachen Gesprächen in der Zielsprache soll nach drei Wochen Lernzeit mit der *Babbel* App möglich sein. [Babbel]

Neben der Online-Verfügbarkeit soll der Großteil dieser Angebote, wie Rosetta Stone auch, also jeweils beschleunigtes Sprachenlernen ermöglichen. Die Sprachlernangebote von *ASSiMiL*, *Michel Thomas* und *Yabla* zeigen ihre Gemeinsamkeit mit Rosetta Stone vor allem in den Annahmen zum Sprachenlernen beziehungsweise der Art der Vermittlung.

Die *ASSiMiL*-Methode beruht auf dem Prinzip der unbewussten Assimilierung. Ähnlich wie bei Rosetta Stone wird hier davon ausgegangen, dass man sich Fremdsprachen intuitiv aneignen kann, so wie dies bei Kindern passiert, die ihre Erstsprache erwerben. Das Lernen teilt sich dabei in eine passive und eine aktive Phase, wobei Grammatikregeln ohne fremde Hilfe abgeleitet werden sollen. [ASSiMiL]

Auch die von *Michel Thomas* entwickelte Methode nimmt den L1-Erwerb als Vorbild: „He spent 50 years continuously refining his courses and perfecting his method, which build strong foundations of knowledge and fluency, similar to how you learned your own language – step-by-step, listening, repeating.“ [Michel Thomas]

Zuletzt könnte auch noch *Yabla* erwähnt werden, das ein etwas andersartiges Sprachlernangebot darstellt. Hier wird, ebenso wie bei Rosetta Stone, das Konzept der Immersion zu Hilfe genommen, allerdings in einem gänzlich anderen Sinn. Während die „Dynamic Immersion Method“ bei Rosetta Stone die LernerInnen mit Bildern und den dazugehörigen Phrasen konfrontiert, können Lernende bei *Yabla* mithilfe von Videos (mit oder ohne Untertitel) in die Zielsprache eintauchen. [Yabla]

Durch die Vielzahl der Angebote stehen SprachenlerInnen vor einer großen Herausforderung bei der Auswahl einer passenden Methode zum Sprachenlernen. Umso wichtiger wäre es, dass genügend Studien vorliegen, die sich aus wissenschaftlicher Perspektive mit den Programmen beschäftigen. Rosetta Stone kombiniert eigenen Angaben zufolge die Kriterien Lernbeschleunigung, Online-Verfügbarkeit und natürliches beziehungsweise „immersives“ Sprachenlernen. Das Interesse an dieser Kombination lag der

vorliegenden Studie zugrunde, ebenso wie einige andere Faktoren, die im Rahmen des folgenden Kapitels zum Forschungsinteresse aufgelistet werden.

Untersuchungen zu Rosetta Stone beziehungsweise zu ähnlichen Sprachlernsoftwares heben besonders die Möglichkeit zur Kontrolle des eigenen Lernprozesses positiv hervor. Gleichzeitig zeigen sich aber auch einige Kritikpunkte, wie etwa die fehlende Vermittlung sprachlicher Konventionen sowie sprachtypologischer Feinheiten oder die Anfälligkeit des Programms für technische Probleme. Solche Probleme können LernerInnen zum Ausstieg aus dem Programm veranlassen, ebenso wie die Notwendigkeit einer sehr hohen Selbstdisziplin ein Faktor für die Beendigung des Lernprozesses sein kann. Neben der Möglichkeit zur Lernbeschleunigung spielt der Faktor Zeit auch eine Rolle bei der eigenen Einteilung der Lernzeit. Vergleichbare computergestützte Lernalternativen werben ebenso mit beschleunigtem Lerntempo und der Vergleichbarkeit des Lernprozesses mit dem Erstspracherwerb.

3. EMPIRISCHER TEIL

Der empirische Teil der Arbeit setzt sich zusammen aus Beschreibungen des Forschungsvorhabens einerseits sowie aus dem Analyseteil andererseits. An erster Stelle stehen Erklärungen zum Forschungsinteresse, zur Forschungsfrage sowie zu theoretischen Vorannahmen. Danach erfolgt die Begründung der einzelnen Elemente des Forschungsdesigns, das leitfadengestützte ExpertInneninterviews umfasst, welche mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet werden sollen. Überlegungen zu Gütekriterien sowie zur Forschungsethik finden sich ebenfalls in diesem Kapitel. Den ersten Teil des Analysevorgangs bildet die deduktive Analyse anhand von zehn Kategorien. Im nächsten Schritt wurden induktiv Kategorien ergänzt. Außerdem wurden Schnittmengen oft erwähnter inhaltlicher Schwerpunkte gebildet. Im Rahmen der Diskussion erfolgt der Abgleich der Forschungsergebnisse mit den theoretischen Vorannahmen sowie mit bereits bekannten Resultaten aus vorhergehenden Untersuchungen. Die Analysemethode des hypothetischen Schlussfolgerns soll außerdem zu neuen Erkenntnissen führen, welche in einem abschließenden Fazit diskutiert werden. Die Conclusio bildet den Rückbezug der Erkenntnisse auf das theoretische Fundament sowie auf die Zielsetzung der Arbeit. Außerdem erfolgen hier Überlegungen zu möglichen Anknüpfungspunkten für zukünftige Arbeiten im gleichen Forschungskontext.

3.1. FORSCHUNGSINTERESSE

Das Interesse an der Thematik und dem vorliegenden Forschungsgegenstand ergab sich aus verschiedenen Faktoren. Zugrunde liegt diesem Forschungsprojekt ein generelles Interesse am Sprachenlernen und –lehren sowie an den verschiedenen Methoden, die zur erfolgreichen Vermittlung einer Sprache beitragen können. Dadurch dass ich einerseits selbst schon einige Sprachkurse besucht habe und andererseits nach Absolvierung des Masterstudiums Deutsch als Fremd- und Zweitsprache auch in diesem Bereich als Kursleiterin tätig war, bin ich mit den Abläufen und Vorgehensweisen eines „klassischen“ Sprachkurses vertraut. Auch wenn es schon im Rahmen der Präsenzkurse verschiedene Ansätze zur Sprachvermittlung gibt, so unterscheidet sich das Lernen mithilfe eines regulären Sprachkurses noch einmal deutlich vom Sprachenlernen am Computer. Neben dieser generellen Beschäftigung mit der Vermittlung von Sprachen, insbesondere der deutschen Sprache, gilt mein spezielles Interesse der Funktionsweise und Effektivität von „andersartigen“, innovativen Sprachlernangeboten, also jenen Alternativen, die sich durch ein spezielles Merkmal von klassischen Angeboten abheben und in den meisten Fällen auch damit werben, besonders effektiv zu sein. So habe ich im Rahmen meiner ersten Masterarbeit den sogenannten *...sprint* Kurs des Österreich Institut untersucht, der als Besonderheit das „Deutschlernen in Bestzeit“ anbietet, mit dessen Hilfe LernerInnen also innerhalb von nur wenigen Wochen (beziehungsweise im Extremfall sogar innerhalb einiger Tage) auf das Niveau A1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens kommen können (vgl. Westermayer 2018). Neben dem Aspekt des beschleunigten Sprachenlernens, den der *...sprint* Kurs mit Rosetta Stone gemeinsam hat, besteht eine weitere Parallele zwischen den beiden Angeboten in der Art und Weise, wie die Sprache (den Anbietern der beiden Sprachlernprogramme zufolge) jeweils erworben wird. Sowohl bei Rosetta Stone als auch im *...sprint* sollen sich Lernende die neue Sprache „natürlich“ aneignen, also so wie sie ihre jeweilige Erstsprache erworben haben, was aus spracherwerbs- und –lerntheoretischer Sicht eine zu verifizierende Angabe ist. Solche speziellen Angebote sind besonders deshalb interessant, da sie aus wissenschaftlicher Perspektive bisher kaum untersucht wurden und somit ein wissenschaftlich fundierter „Abgleich“ der jeweils beworbenen Vorteile mit Erfahrungsberichten von LernerInnen im Hinblick auf die Funktionsweise und Effektivität der Angebote fehlt.

Das computergestützte Sprachenlernen hat in den vergangenen Jahren, begründet durch die Tatsache, dass es für viele Menschen aus finanziellen, anfahrtstechnischen oder zeitlichen Gründen unmöglich ist, einen Sprachkurs zu besuchen, an Bedeutung gewonnen. Was zu Beginn der Arbeit an dieser Untersuchung noch nicht absehbar war, ist die neuerliche

Steigerung der Relevanz dieser Form des Sprachenlernens durch die Einschränkungen, welche die aktuelle Covid-19 Pandemie mit sich gebracht hat. Gerade wenn Ausgangssperren verhängt werden, bieten Computerprogramme eine zwar nicht in allen Punkten vergleichbare, aber dennoch praktikable Alternative zum Lernen in einem Sprachkurs. Umso wichtiger erscheint daher die detaillierte Beschäftigung mit Sprachlernangeboten, die den Computer als Lernmedium nützen. Diese technologischen Hilfsmittel können nicht nur zur eigenständigen Sprachaneignung, sondern auch, wenn regulärer Kursbetrieb wieder möglich ist, zur Unterstützung eines kursgestützten Sprachlernprozesses genutzt werden.

Hug & Poscheschnik (2010: 43) geben an, dass sich die Idee für ein Forschungsprojekt aus einer alltäglichen Begebenheit heraus ergeben kann. In diesem Fall war Anlass für die Idee, den Forschungsgegenstand Rosetta Stone für die vorliegende Arbeit auszuwählen, ein zufälliges Gespräch über computergestütztes Sprachenlernen, verbunden mit einem kurzen spontanen Erfahrungsbericht aus dem Bekanntenkreis, der aufgezeigt hat, dass es wünschenswert wäre, eine tiefergehende Analyse durch das Einholen mehrerer verschiedener Erfahrungsberichte in diesem Bereich durchzuführen. Die darauffolgende erste Recherche hat ergeben, dass (wie auch in Kapitel 2.4.1 bereits angedeutet) zum einen das Programm in Österreich wesentlich weniger populär ist als beispielsweise in den Vereinigten Staaten. Zum anderen werden von ForscherInnen, die bereits Studien zum computergestützten Sprachenlernen durchgeführt haben, Arbeiten als wünschenswert erachtet, die Erfahrungsberichte von LernerInnen, die eine Sprache – im Idealfall ausschließlich – mit einem computergestützten Sprachlernprogramm erlernt haben, in den Vordergrund stellen, da solche Studien bisher erst in sehr limitierter Anzahl vorhanden sind (vgl. Bidlake 2010, Nielson 2011). Aus dieser „Lücke“ im Forschungsfeld sowie der zuvor erwähnten aktuellen gesellschaftspolitischen Relevanz der Thematik begründet sich die Wahl des Forschungsgegenstands und die Ausrichtung der Studie auf das Einholen, Analysieren und Vergleichen von Erfahrungsberichten. Der tatsächlichen Formulierung der Forschungsfrage gingen noch einige Arbeitsschritte voraus, die im nächsten Abschnitt thematisiert werden.

3.1.1. Forschungsfrage

Die Forschungsfrage wurde im Laufe der Untersuchung bereits mehrere Male formuliert und wieder verworfen. Die erste, sehr allgemein gehaltene Version bezog sich rein auf den Lernerfolg: „Inwiefern schätzen LernerInnen das Sprachenlernen mithilfe von Rosetta Stone als erfolgreich ein und warum?“

Die hier vorgenommene Limitierung der Fragestellung auf die subjektive Wahrnehmung des Sprachlernerfolgs wäre der Komplexität der Thematik nicht gerecht geworden. Das der Untersuchung zugrunde liegende Interesse an der „Funktionsweise“ des Sprachenlernens wäre ausgeblendet gewesen. Ebenso hätte die Frage ProbandInnen nicht zum Sprechen über tatsächliche Lernerfahrungen motiviert. Hätte man eine Studie ausschließlich zum Lernerfolg durchgeführt, wäre meines Erachtens nach auch ein anderes Vorgehen notwendig gewesen, das nicht nur die subjektive Einschätzung, sondern auch eine objektiv messbare Größe im Hinblick auf den Lernerfolg erfasst, was jedoch schwierig ist, da nicht gewährleistet werden kann, dass Rosetta Stone die einzige Lernhilfe ist, welche die LernerInnen zum Sprachenlernen verwendet haben.

Eine zweite Version hatte dann den zuvor erwähnten angestrebten „Abgleich“ der beiden Perspektiven zum Ziel: „Inwiefern stimmen die Erfahrungsberichte von LernerInnen, die eine Sprache (ausschließlich) mithilfe der Lernsoftware von Rosetta Stone erlernen, mit den von Rosetta Stone propagierten Vorteilen überein?“

Nach der Literaturrecherche wurde aber klar, dass auch eine solche Fragestellung nicht genügend Aspekte erfassen kann, die im Zusammenhang mit dem computergestützten Lernprozess interessant sein können. Weiters erwies es sich als äußerst schwierig, LernerInnen zu finden, die ausschließlich mit Rosetta Stone gelernt haben, da – wie ebenfalls bereits aus der Literaturrecherche hervorgegangen ist – oft der Einbezug anderer Lernquellen notwendig ist, um den Lernerfolg sicherstellen zu können (vgl. Murray 1999; Ulitsky 2000; Bidlake 2010). Um den LernerInnen die Möglichkeit zu geben, nicht nur über die von Rosetta Stone beworbenen Vorteile, sondern über eigene Lernerfahrungen positiver wie negativer Art zu sprechen, wurde die Frage wesentlich offener formuliert. Außerdem wurden zwei weitere Unterpunkte integriert, die sich auf die Einschätzung des Lernerfolgs sowie auf den aus der Literatur ebenfalls als wesentlich identifizierten Faktor der LernerInnenautonomie beim selbstorganisierten Lernen beziehen.

Die finale Version der Forschungsfrage lautet nun:

Wie evaluieren LernerInnen ihren Sprachlern- /-erwerbsprozess mit Rosetta Stone in Bezug auf...

- ... die Lernerfahrungen?
- ... den (subjektiv wahrgenommenen) Lernerfolg?
- ... die Entwicklung der LernerInnenautonomie?

Die erste Teilfrage zielt darauf ab, sowohl positive als auch negative Lernerfahrungen der LernerInnen zu erfassen. Außerdem soll die „Funktionsweise“ des Sprachenlernens hinterfragt werden. Die zweite Teilfrage soll Auskunft darüber geben, wie der eigene Lernfortschritt und die Sprachkompetenz in der Zielsprache nach dem Lernen von den ProbandInnen wahrgenommen werden sowie wie erfolgreich das Sprachenlernen mit Rosetta Stone eingeschätzt wird. Schließlich soll im dritten Abschnitt identifiziert werden, welche Rolle LernerInnenautonomie im Rahmen des Selbststudiums mit der Lernsoftware aus der Sicht der LernerInnen spielt, ob sie als notwendige Voraussetzung für das Gelingen des Lernprozesses oder als mögliche Konsequenz der Arbeit mit der Lernsoftware wahrgenommen wird, beziehungsweise ob man überhaupt von autonomem Lernen sprechen kann.

3.1.2. Vorannahmen

Da die vorliegende Studie im Rahmen des qualitativen Paradigmas angesiedelt ist und das Vorgehen sowie die Zielsetzung grundsätzlich explorativer Natur sind, sollen an dieser Stelle keine Hypothesen formuliert werden. Hoffmann-Riem (1980: 343) schlägt für Untersuchungen innerhalb dieses Paradigmas das Prinzip der Offenheit vor, wonach sich sogar die theoretische Strukturierung erst aus der Analyse der erfassten Daten ergibt. Dagegen schreiben Kelle & Kluge (2010: 21) über die Notwendigkeit theoretischer Vorannahmen: „Jeder Versuch, theoretische Konzepte allein aus den Daten emergieren zu lassen, kann letztendlich nur dazu führen, dass man hilflos einer großen Menge unstrukturierter Datenmaterials gegenübersteht.“

Hopf (1995: 181) weist darauf hin, dass es neben der hier kritisierten strikt induktiven Vorgehensweise auch Untersuchungen mit deskriptiv-explorativer Funktion gibt, bei welchen ein wichtiger Arbeitsschritt in der selbstreflexiven Offenlegung der Vorannahmen, welche sich aus dem Literaturstudium ergeben haben, besteht. ForscherInnen sollten sich dieser Annahmen bewusst sein, um die Forschungsergebnisse nicht durch die latente Beeinflussung solcher Vorannahmen zu verzerren. Flick (2006: 12-13) fasst eine solche Zusammenführung theoretischen Vorwissens in Bezug auf die zu untersuchenden Zusammenhänge mit der aus der Grounded Theory stammenden Bezeichnung „sensibilisierende Konzepte“ zusammen. Im Fall dieser Studie sind die Vorannahmen von Bedeutung für die Analyse, da sie als Grundlage für die Bildung der Kategorien sowie für die Diskussion der Ergebnisse dienen (vgl. Kapitel 3.5.1).

3.1.2.1. Positive und negative Erfahrungen

In Bezug auf die positiven Erfahrungen lässt sich vermuten, dass LernerInnen die zeitliche Ungebundenheit und Möglichkeit zur eigenen Einteilung, also die sehr hohe Selbstkontrolle des Lernprozesses angeben. Auch bestimmte Features des Programms, wie etwa die Möglichkeit zur Spracherfassung oder die Wiederholungstests, könnten positive Lernerlebnisse auslösen.

Im Hinblick auf negative Erfahrungen kann angenommen werden, dass LernerInnen aufgrund von technischen Problemen, fehlenden (grammatischen) Erklärungen und fehlender erklärender Fehlerkorrektur Frustration empfinden. Weitere Aspekte, die in bereits durchgeführten Studien als negativ identifiziert wurden, betreffen den Umgang mit „kulturellen“ Aspekten sowie die Art und Weise der Sprachvermittlung.

3.1.2.2. Lernerfolg

Der subjektiv wahrgenommene Lernerfolg lässt sich nicht vorhersagen. Allerdings lassen vorhergehende Forschungsergebnisse die Vermutung zu, dass der Lernerfolg eher als unzureichend eingestuft werden könnte und dass die Sprachkompetenz, vor allem in Bezug auf die produktiven Fertigkeiten, als niedrig eingeschätzt wird.

3.1.2.3. LernerInnenautonomie

Aus den bereits vorliegenden Studien geht hervor, dass die ProbandInnen LernerInnenautonomie als Voraussetzung, nicht als Konsequenz des selbstgesteuerten Lernprozesses mit der Sprachlernsoftware sehen. Die dort befragten LernerInnen gaben an, dass Selbstorganisation sehr wichtig sei und externe Quellen herangezogen werden müssten, um konsequent und erfolgreich lernen zu können und einen frühzeitigen Ausstieg aus dem Programm zu vermeiden.

Hug & Poscheschnik (2010: 42) schreiben in ihrem Leitfaden für die Erstellung eines Forschungsprojekts, dass die Möglichkeit zur wissenschaftlichen Bearbeitung des gewählten Themas mithilfe fachspezifischer Methoden sowie die für andere nachvollziehbare „Lösung“ eines Problems Voraussetzungen dafür sind, dass sich dieses als zentrales Problem für ein Forschungsprojekt eignet. In diesem Sinne mussten in einem nächsten Schritt aus dem breiten Repertoire möglicher sprachwissenschaftlicher Forschungsmethoden jene ermittelt werden, die eine solche Bearbeitung des Problems ermöglichen konnten.

Das generelle Interesse an innovativen Lernangeboten hat zu dem Wunsch geführt, die Lernsoftware anhand der Erfahrungsberichte von LernerInnen zu beschreiben und zu analysieren. Die Ergebnisse bereits durchgeführter Untersuchungen bildeten die Basis für theoretische Vorannahmen in Bezug auf positive und negative Lernerfahrungen, die Einschätzung des Sprachlernerfolgs sowie die Bedeutung der LernerInnenautonomie.

3.2. FORSCHUNGSDESIGN

Die vorliegende Untersuchung ist innerhalb des qualitativen Forschungsparadigmas angesiedelt und hat zum Ziel, das Sprachenlernen mithilfe des computergestützten Sprachlernprogramms Rosetta Stone aus der Sicht von LernerInnen zu evaluieren, um so einen Beitrag zur wissenschaftlichen Beschäftigung mit Sprachlernsoftware zu leisten. Den Hauptpfeiler der Studie stellt die Arbeit mit qualitativen leitfadengestützten ExpertInneninterviews dar, auf welche in Kapitel 3.2.1 genauer eingegangen wird. Diese Form der Befragung wurde als Untersuchungsmethode ausgewählt, um detaillierte und ausführliche Erfahrungsberichte der LernerInnen erfassen zu können. Fragebögen, welche eine alternative Möglichkeit der Befragung darstellen würden, wurden aus zweierlei Gründen von vornherein ausgeschlossen. Einerseits wären sie als Erhebungsmethode dem Ziel der möglichst genauen Erforschung der LernerInneneindrücke nicht gerecht geworden, da Fragebögen meist kürzere Antworten generieren und keine Möglichkeit bieten, auf interessante Aspekte näher einzugehen. Andererseits war bereits zu Beginn des Forschungsprojekts absehbar, dass keine große Anzahl an ProbandInnen gefunden werden kann und somit jener Vorteil, den Fragebögen bieten, nämlich dass sehr viele Personen gleichzeitig befragt werden können, nicht genutzt werden kann. Der genauen Vorgehensweise bei der Datenerhebung, sowie dem dabei entstandenen Datenkorpus widmet sich Kapitel 3.2.2. Da außersprachliche Merkmale nicht in die Auswertung miteinbezogen werden sollten, sondern das Material rein aus inhaltlicher Perspektive analysiert werden sollte, wurde auf eine Feintranskription verzichtet. Die Arbeitsschritte der Dokumentation und der Transkription werden in den Kapiteln 3.2.3.1 sowie 3.2.3.2 erläutert. Als Methode zur Datenauswertung wurde die von Philipp Mayring (2010a, 2010b) entwickelte Qualitative Inhaltsanalyse herangezogen, wobei im Fall der vorliegenden Untersuchung eine spezielle Ausrichtung verfolgt wurde. Da durch das Vorhandensein einzelner Studien in diesem Forschungsbereich eine geringe, aber doch ausreichende Menge theoretischer Vorannahmen getroffen werden konnte (vgl. Kapitel 3.1.2), wurde versucht, deduktive und induktive Vorgehensweisen gleichermaßen in die Auswertung einzubeziehen (vgl. Želinský 2019). Das Ziel bestand darin, ausgehend von dem vorliegenden theoretischen Rahmen zu neuen, möglicherweise überraschenden Erkenntnissen zu gelangen. In Kapitel 3.2.3.3 wird dieser Ansatz beschrieben und die daraus resultierenden Herausforderungen sowie die Frage seiner Umsetzbarkeit werden diskutiert. Schließlich werden in Abschnitt 3.2.4 Gütekriterien thematisiert, bevor im letzten Abschnitt dieses Kapitels forschungsethische Überlegungen angestellt werden (vgl. Kapitel 3.2.5).

3.2.1. Methodenwahl

Die Wahl einer geeigneten Forschungsmethode fiel wesentlich leichter als die Formulierung der Forschungsfrage. Die ersten Überlegungen führten zur Reduzierung der methodischen Möglichkeiten auf eine Form des qualitativen Interviews, das dazu intendiert ist, subjektive Sichtweisen oder Alltagsprozesse zu rekonstruieren: „Qualitative Interviews sind eine in der empirischen Sozialforschung häufig eingesetzte und weithin anerkannte Forschungsmethode, die eine Fülle von Möglichkeiten bieten, um an Informationen zu Prozessen und Sachverhalten, an Erfahrungen oder an Denk- und Wahrnehmungsmuster individueller Akteure zu gelangen.“ (Trautmann 2012: 218)

Trautmann (2012: 222) weist auch darauf hin, dass unter Einbeziehung des Forschungsgegenstands und –ziels hinterfragt werden sollte, ob eine andere Form der Befragung möglicherweise geeigneter wäre. An dieser Stelle sei daher noch einmal erwähnt, dass quantitative Befragungen, etwa in Form einer Fragebogenerhebung, nicht als methodische Säule gewählt wurden, da über den Forschungsgegenstand noch nicht ausreichend viel bekannt und das Vorgehen der vorliegenden Untersuchung daher explorativer Natur ist. In einem solchen Fall rechtfertigt sich der Einsatz des qualitativen Interviews nach Trautmann (2012: 231) ebenso wie „wenn ein ausführliches Interesse an Hintergründen und Sinnkonstruktionen (Erklärungen, Argumentationen, Beschreibungen, Erfahrungen usw.) von Personen besteht oder wenn Informationen über Prozesse und Sachverhalte nicht oder nur schwer anders zu beschaffen sind.“ Auch die beiden letztgenannten Faktoren spielen bei der Untersuchung von Rosetta Stone eine Rolle. Im Rahmen der Methodenwahl habe ich auch überlegt, selbst eine Sprache mit der Lernsoftware zu erlernen und dazu eine Eigenbeobachtung durchzuführen. Diese Variante habe ich aber ausgeschlossen, da das Risiko bestanden hätte, dass die eigenen Erfahrungen meine Perspektive verzerrt und Auswirkungen auf mein Verhalten als Interviewerin gehabt hätten. Daher habe ich keinen neuen Sprachlernprozess begonnen, sondern das Programm mit der mir bereits bekannten Sprache Portugiesisch ausprobiert, um die wesentlichen Features kennenzulernen und im theoretischen Teil beschreiben zu können (vgl. Kapitel 2.4.2). Die Erfahrungsberichte stammen dadurch ausschließlich aus der Perspektive der befragten Personen. Innerhalb der Kategorie „Qualitatives Interview“ lassen sich weiters verschiedene Ausprägungsformen differenzieren, von denen das qualitative leitfadengestützte ExpertInneninterview gewählt wurde. Diese Wahl soll im folgenden Abschnitt begründet werden. Voraussetzung dafür ist die Beschäftigung mit der umstrittenen Definition der Bezeichnung „Experte/ Expertin“.

3.2.1.1. ExpertInneninterview

Der Begriff „Experte/ Expertin“ unterliegt verschiedenen AutorInnen zufolge sehr unterschiedlichen Kriterien. So definieren ihn Hug & Poscheschnik (2010: 104) relativ allgemein durch das Wissen und die Expertise, über welche die befragten Personen im Zusammenhang mit dem Forschungsgegenstand verfügen. Auch Meuser & Nagel (1991: 442) sehen ExpertInnen als Fachleute für einen Gegenstandsbereich oder Sachverhalt. Misoch (2019: 127) kritisiert, dass bei einem zu weit gefassten ExpertInnenbegriff alle Menschen zu ExpertInnen werden können, wenn sie etwa als Fachleute für ihre jeweils eigenen Lebensumstände gelten. Dies würde in der Klassifikation von Bogner & Menz (2002: 40) unter den voluntaristischen ExpertInnenbegriff fallen. Am anderen Ende des Kontinuums steht der sogenannte wissenssoziologische ExpertInnenbegriff, bei dem das im beruflichen Umfeld erworbene Wissen im Vordergrund steht (Bogner & Menz 2002: 41-42). Eine solche Definition, die ExpertInnenwissen ganz klar von Alltags- bzw. Laienwissen abgrenzt, wird auch von Misoch (2019: 121) vertreten, die außerdem betont, dass der Begriff „Experte/ Expertin“ bereits als gesellschaftlich soziale Konstruktion verstanden werden muss. Schließlich wird die Mittelposition innerhalb der Debatte vom konstruktivistischen ExpertInnenbegriff eingenommen, der seinerseits noch in zwei verschiedene Ansätze ausdifferenziert werden kann. Der sozial-repräsentationale Ansatz bezieht sich vor allem auf die Zuschreibung bestimmter Wissensbestände innerhalb institutioneller oder organisatorischer Kontexte (Meuser & Nagel 2009: 470). Schließlich schreibt Lenz (2012: 233) über den methodisch-relationalen Ansatz: „Der methodisch-relationale Ansatz impliziert, dass der/ die Forscher/in durch die gewünschte Beantwortung der Forschungsfrage die Definitionsmacht über das Expertentum besitzt.“ Dieser Ansatz soll auch als Grundlage für die Definition des ExpertInnenbegriffs im Rahmen dieser Studie dienen. Da die Forschungsfrage das Einholen von Erfahrungswerten vorsieht, können ExpertInnen nur jene Personen sein, die durch die Arbeit mit der Lernsoftware Erfahrungen im Zusammenhang mit computergestütztem Sprachenlernen gesammelt haben.

Die theoriegeleitete Definition des ExpertInnenbegriffs, des Interviewgegenstands sowie des Forschungsziels ist nach Lenz (2012: 242) auch Voraussetzung dafür, dass das ExpertInneninterview als eigenständige Datenerhebungsmethode gelten kann, obwohl es nicht von allen ForscherInnen als solche anerkannt wird. ExpertInneninterviews bestimmen sich nicht inhaltlich methodisch, sondern im Hinblick auf die zu interviewende Person, die als AkteurIn innerhalb eines Funktionskontextes im Mittelpunkt steht (Misoch 2019: 120). Während bei anderen Interviewformen die Aufmerksamkeit stärker auf die

Sinnrekonstruktion gerichtet ist, geht es beim ExpertInneninterview vor allem um Sichtung und Strukturierung von Auskünften (Trautmann 2012: 221). Diese Auskünfte lassen sich nach Bogner et al. (2014: 17-20) in drei wesentliche Arten von erhobenem Wissen einteilen. Im Rahmen eines ExpertInneninterviews kann sowohl technisches Wissen (Daten, Fakten, Tatsachen), als auch Prozesswissen (Erfahrungswissen, welches nur von Personen erlangt werden kann) oder Deutungswissen (subjektive Sichtweisen und Interpretationen, die auch kollektiv geteilt sein können) erfasst werden, wobei es auch zu Überschneidungen kommt: „In jedem Forschungsprozess und in jedem Experteninterview werden immer alle drei Wissensformen eine Rolle spielen – obwohl eine davon oder mehrere besonders im Zentrum stehen.“ (Bogner et al. 2014: 21)

Wichtig ist auch, dass nicht das erfasste Wissen selbst bei der Zuordnung zu einer der drei Kategorien ausschlaggebend ist, sondern dass durch die Zuweisung der forschenden Person entschieden wird, ob es sich dabei um Tatsachen, Erfahrungen oder Interpretationen handelt (Bogner et al. 2014: 20). Diese Zuweisung hat auch Auswirkungen auf den Charakter des ExpertInneninterviews. Bogner et al. (2014: 22-23) kreuzen die beiden Dimensionen „Wissensform“ und „Forschungsziel“ (die Frage, ob es sich um ein exploratives Interview zur ersten Orientierung im Forschungsfeld oder um ein fundierendes Interview, das als ausschließliches Datenerhebungsinstrument zur Erschließung von Zusammenhängen und wissenschaftlichen Erklärungen dient, handelt) und erhalten so drei wesentliche Ausprägungsformen des ExpertInneninterviews, die sich alle an einem Leitfaden orientieren. Explorative Interviews können sowohl die explorative Datensammlung, als auch die Exploration von Deutungen zum Ziel haben. Fundierende Interviews, bei denen direkt abfragbares Wissen im Vordergrund steht, werden hier unter dem Begriff „systematisierende Interviews“ subsumiert. Unter dem Begriff „theoriegenerierende ExpertInneninterviews“ werden jene Befragungen verstanden, die auf die Erhebung von (oft implizitem) Deutungswissen abzielen. (Bogner et al. 2014: 23-25)

Ich würde die hier verwendete Form des ExpertInneninterviews als Zwischenstufe zwischen systematisierend und theoriegenerierend beurteilen. Deutungswissen spielt dabei zwar eine Rolle, der Fokus liegt aber auf dem Prozesswissen, das in der Klassifikation der Ausprägungsformen von Bogner et al. (2014) gar nicht explizit erwähnt wird. Technisches Wissen ist an einigen Stellen in die Gespräche eingeflossen, wurde aber grundsätzlich bereits im Vorhinein durch die eigene Recherche erfasst. Nachdem das ExpertInneninterview als methodischer Hauptpfeiler der Studie ausgewählt wurde, muss man der Einteilung folgend von fundierenden Interviews sprechen, obwohl auch ein explorativer Anteil nicht fehlen wird.

Als Begründung für die Auswahl dieser Interviewform als Datenerhebungsmethode soll auf Liebold & Trinczek (2009) verwiesen werden. Demnach befragen ForscherInnen ExpertInnen, weil diese über einen exklusiven Wissensvorsprung über das ausgewählte Handlungsfeld verfügen (Liebold & Trinczek 2009: 33). Lenz (2012: 233) ergänzt, dass diese Wissensbestände nur über direkte Gespräche ermittelt und weitergegeben werden können, was wiederum die Methode des Interviews im Vergleich zu jener der schriftlichen Befragung rechtfertigt. Bogner et al. (2014: 21-22) schreiben, dass die Stärke von ExpertInneninterviews im Bereich des Deutungswissens liegt, da hier der Effekt der subjektiven Verzerrung ausgeschlossen werden kann, dass sich aber auch der Einsatz von ExpertInneninterviews mit anderen Schwerpunkten rechtfertigen lässt, wenn Prozesse rekonstruiert werden, die bereits abgeschlossen sind, beziehungsweise wenn sich das Interview aus pragmatischen und forschungsökonomischen Gründen als praktikablere Alternative zu anderen Methoden (wie etwa der Beobachtung) erweist. Ausschlaggebend für die Heranziehung des ExpertInneninterviews als Erhebungsmethode war, dass der Prozess des Lernens mit der Sprachlernsoftware anhand von Erfahrungsberichten (die sich durch eine Mischung von Prozess- und Deutungswissen auszeichnen) rekonstruiert und beschrieben werden sollte. Auch forschungspraktische Gründe haben dabei eine Rolle gespielt. Nach Gläser & Laudel (2010: 117) stellt die Auswahl der ExpertInnen einen der wichtigsten Schritte im Planungsprozess dar, da diese ausschlaggebend für die Art und Qualität der erhaltenen Informationen ist. Als InterviewpartnerInnen konnten nach längerer Suche fünf Personen gefunden werden, die allesamt aus sehr unterschiedlichen Umfeldern stammen und auch sehr unterschiedliche Sprachlernvorerfahrungen aufweisen. Gläser & Laudel (2010: 11) schreiben, dass alle ExpertInnen aufgrund unterschiedlicher Positionen und persönlicher Voraussetzungen jeweils eine besondere Perspektive auf einen bestimmten Sachverhalt haben. Dieser Effekt könnte sich durch die sehr verschiedenen persönlichen Hintergründe der ProbandInnen verstärken, was zu facettenreicheren Antworten auf die Forschungsfrage führen könnte. Alle fünf Personen, die an der Forschung teilnahmen, sind weiblich, weshalb im Folgenden bei konkreten Referenzen auf die ForschungspartnerInnen der Studie ausschließlich die weibliche Bezeichnung verwendet werden wird. Was die fünf Probandinnen außerdem gemeinsam haben, ist, dass sie sich gerne neue Sprachen aneignen und – bis auf eine Person, bei der eine universitäre Verpflichtung Anlass für das Sprachlernen war – das Sprachenlernen mit Rosetta Stone aus Interesse begonnen haben. Es konnte nicht sichergestellt werden, dass Rosetta Stone jeweils als einzige Sprachlernhilfe verwendet worden war. Ein Interview wurde auf Englisch geführt, alle anderen auf Deutsch, wobei eine

Person Deutsch als Fremdsprache spricht. Der Fokus bei den Interviews liegt auf dem Betriebswissen der Expertinnen, was sich im Unterschied zum Kontextwissen auf das eigene Handlungsfeld der Probandinnen bezieht und in der vorliegenden Studie mit dem Ziel der Bestandsaufnahme erfasst wird (Meuser & Nagel 2009: 470-471). Der Leitfaden, der nach Misoch (2019: 124) mittels erzählgenerierender Fragen jene Themenbereiche aus dem Wissens- und Erfahrungsbereich der Expertinnen abdecken soll, die für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant sind, wurde unter Beachtung einiger forschungsmethodischer Empfehlungen erarbeitet und wird im folgenden Abschnitt diskutiert.

3.2.1.2. Leitfaden

Misoch (2019: 66) nennt als wesentliche Funktionen eines Leitfadens die thematische Rahmung des Gesprächs, die Auflistung relevanter Themenbereiche sowie einen gewissen Grad der Steuerung des Kommunikationsprozesses, wobei genügend Raum für neue Erkenntnisse zugelassen werden sollte. Helferrich (2004: 161-165) empfiehlt für die Erstellung eines Leitfadens die „SPSS-Methode“, also das Sammeln von Fragen, die Prüfung deren Relevanz und Verständlichkeit, das Sortieren in thematische Einheiten und schließlich das Subsumieren in Erzählaufforderungen oder ausformulierte Fragen. Diese Arbeitsschritte wurden durchgeführt, ebenso wie die nach Lenz (2012: 236) erwünschte Integration des sprachlerntheoretischen Forschungsstandes. Misoch (2019: 67) legt besonderen Wert auf die Formulierung der Fragen, welche für alle InterviewpartnerInnen verständlich sein und sich an den Konventionen der Alltagssprache orientieren sollen. Leitfäden führen dazu, dass ein Interview mehrheitlich durch Fremdstrukturierung durch die interviewende Person geprägt ist und die ProbandInnen weniger Freiheiten haben (Trautmann 2012: 221). Dennoch sollte den ExpertInnen die Möglichkeit zur eigenen Schwerpunktsetzung geboten werden (Liebold & Trinczek 2009: 38). Dieser Forderung kann nur dann nachgekommen werden, wenn der Leitfaden im Rahmen des Interviews nur als Anhaltspunkt, jedoch nicht als fixes Stuelement verwendet und in der Handhabung je nach Gesprächsverlauf angepasst wird (Misoch 2019: 67). Hug & Poscheschnik (2010: 106) nennen dies das „Prinzip der Flexibilität bei der Interviewführung“, dem versucht wurde nachzukommen, indem in den einzelnen Gesprächen meist von der Reihenfolge der Fragen abgewichen wurde und einzelne Themen, die den Probandinnen relevant erschienen, vertieft wurden. Außerdem wurde der Leitfaden nach den ersten beiden durchgeführten Interviews leicht adaptiert, da festgestellt wurde, dass einzelne Fragen zu vage formuliert waren, um aussagekräftige Antworten der Interviewpartnerinnen zu erhalten. Bei den Einstiegsfragen wurde die Frage nach der

konkreten Version von Rosetta Stone ergänzt, die ein Teil der Befragten jedoch nicht beantworten konnte. Gläser & Laudel (2010: 239) würden eine solche Vorgehensweise unterstützen, da Änderungen am Leitfaden ihren Angaben zufolge auch im Laufe der Datenerhebung noch erfolgen können. Die englische Übersetzung des Leitfadens wurde nicht überarbeitet, da nur das erste Gespräch auf Englisch geführt wurde. Die ursprüngliche sowie die aktuelle Version und auch die englische Übersetzung des Leitfadens befinden sich im Anhang (vgl. A.1).

Der Leitfaden besteht aus 13 Fragen, die sich auf fünf große Teilgebiete aufteilen. Nach der forschungsethisch motivierten Informationsphase fallen die allgemeinen Fragen des ersten Teilgebietes in die von Bogner et al. (2014: 68) beschriebene Kategorie der „Frage nach Daten“, die ihrer Empfehlung nach am Rand des Gesprächs bearbeitet werden soll, um den Gesprächsfluss nicht zu stören. Da die Informationen wesentlich für den weiterführenden Gesprächsverlauf sind, wurden diese Fragen gleich zu Beginn gestellt. Die Einstiegsfrage, die nach Trautmann (2012: 224) möglichst offen formuliert sein und als Erzählaufforderung dienen soll, bezog sich in den meisten Fällen auf den ersten Kontakt, den die Probandinnen zu Rosetta Stone hatten. In Teilgebiet 2-4 folgte die Beschäftigung mit verschiedenen Aspekten, die sich jeweils auf einen der drei Unterpunkte der Forschungsfrage bezogen. Misoch (2019: 68-69) empfiehlt ebendiese Abarbeitung der relevanten Themen in der Hauptphase, bevor in der Abschlussphase eine kurze Reflexion ermöglicht wird sowie die Frage nach weiteren zu ergänzenden Themen gestellt werden sollte. Klassifiziert man die Fragen nach der Typologie von Gläser & Laudel (2010: 144), so handelt es sich bei der Mehrheit der Fragen um realitätsbezogene Haupt- und Filterfragen, die sich inhaltlich auf Fakten, Meinungen oder Einschätzungen beziehen und zumeist in Form von Erzählaufforderungen formuliert sind. Auch hypothetische Fragen (3c oder 5a) sowie die Aufforderung zur Bewertung eines schriftlichen Stimulus in Form eines kurzen Zitats (5b) sind im Leitfaden enthalten. Überleitungs-, Filter- und Nachfragen wurden nicht schriftlich festgehalten, um flexibel auf die Situation reagieren und den Grad der Steuerung angemessen bestimmen zu können. Vor allem letztgenannte Fragen wurden, den Empfehlungen von Dresing & Pehl (2013: 10) entsprechend, „weich“ formuliert und enthielten viele Abtönungspartikel. Misoch (2019: 124) unterscheidet außerdem zwischen deduktiven und induktiven Fragen. Da die Erfahrungsberichte im Vordergrund stehen, können die meisten Fragen als induktiv identifiziert werden. Einige wenige Fragen beziehen sich auf Vorannahmen aus der Literatur (etwa 2b sowie 5b) und sind somit deduktiver Natur. Die meisten Fragen sind offen formuliert, um den Befragten Raum für ausführliche Antworten zu geben. Dresing & Pehl

(2013: 9) empfehlen hier textgenerierende, prozessorientierte und aufrechterhaltende Fragen. Bei einzelnen Entscheidungsfragen (etwa 4b und 5a) gibt es Unterfragen, die eine Begründung oder weitere Ausführung der Antwort zum Ziel haben. Diese Unterbeziehungsweise Nachfragen lassen sich in die Kategorie der Sondierungen bei Bogner et al. (2014: 66-68) einordnen. Neben einzelnen Bewertungsfragen (3a, 3d, 5b) bilden erzählgenerierende Fragen, aus denen sich Prozess- ebenso wie Deutungswissen ableiten lässt, den Hauptanteil der für die Interviews vorgesehenen Fragen (Bogner et al. 2014: 62-66). Hopf (1995: 181) nennt als mögliche Planungsfehler, die bei der Erstellung von Leitfäden auftreten können, eine zu ausführliche und umfangreiche Konzeption oder eine falsche Einschätzung des Verhältnisses von Informationsinteressen und zur Verfügung stehender Gesprächszeit. Die geplante Interviewzeit betrug pro Person zwischen 20 und 30 Minuten, was auch bei drei Probandinnen genau eingehalten wurde. Bei zwei weiteren Interviewpartnerinnen wurde die Zeit aufgrund der Tatsache, dass sie bereit waren, viele Fragen ausführlich zu beantworten und ergänzende Informationen beizusteuern, weit überschritten.

3.2.2. Datenerhebung und Datenkorpus

Misoch (2019: 68) erachtet die Authentizität der Antworten als sehr wichtig und weist auf die Gefahr hin, dass ProbandInnen sozial erwünschte Antworten geben könnten. Da alle befragten Interviewpartnerinnen aber keine negativen Konsequenzen von institutioneller Stelle zu befürchten hatten, war das Risiko für Antworten solcher Art sehr gering.

Durch die Tatsache, dass drei der fünf Probandinnen in anderen (Bundes-)Ländern leben und daher keine Face-to-Face Kommunikation möglich war, mussten drei der fünf Interviews über Skype beziehungsweise Zoom geführt werden. Misoch (2019: 183) resümiert aus der Gegenüberstellung der Vor- und Nachteile online geführter Interviews, dass diese vor allem für geografisch schwer erreichbare Zielgruppen eine gute Alternative zur Face-to-Face Kommunikation darstellen. Die von ihr angesprochenen Nachteile können sich in Form technischer Probleme (Übertragungsschwierigkeiten, Verzögerungen etc.) äußern (Misoch 2019: 181). Die technischen Voraussetzungen bei allen drei Interviewpartnerinnen waren jedoch einwandfrei, sodass keinerlei Probleme auftauchten und die Qualität der Aufnahmen ausgezeichnet war, was auch die Transkription erleichterte. Um sicherzugehen, dass die Gespräche aufgezeichnet wurden, wurden jeweils zwei Aufnahmen gleichzeitig mithilfe verschiedener Programme durchgeführt sowie Notizen angefertigt (Dresing & Pehl 2013: 15). Eines der Interviews wurde an einem ruhigen Platz der Universität geführt, wobei hier

besonders darauf geachtet werden musste, dass Störungen durch Dritte beziehungsweise Störgeräusche, welche die Akustik und somit die Qualität der Aufnahme beeinträchtigt hätten, verhindert wurden (Trautmann 2012: 223). Schließlich konnte ein Interview im Haus einer Probandin abgehalten werden, wobei hier nach der Empfehlung von Trautmann (2012: 223) besonderes Augenmerk auf die Sitzordnung gelegt wurde, da frontales Gegenübersitzen von der Interviewpartnerin als bedrohlich wahrgenommen werden hätte können. Alle Gespräche wurden jeweils in dem Bewusstsein geführt, dass es sich bei ExpertInneninterviews um eine asymmetrische Kommunikationssituation handelt und die Herstellung einer offenen und angenehmen Atmosphäre höchste Priorität hat (Trautmann 2012: 222-224).

Durch die bereits erwähnte Sprechbereitschaft der Interviewpartnerinnen ergab sich eine Gesamtlänge der Gespräche von 147 Minuten. Die Tatsache, dass sich die Interviews über einen sehr langen Zeitraum verteilten, ergab sich einerseits aus der komplizierten Suche nach ProbandInnen, andererseits aus persönlichen Faktoren im Zusammenhang mit dem Forschungsprojekt. Das Datum der Gespräche wird aber insofern keine Rolle für die Analyse spielen, da die Probandinnen jeweils retrospektiv über einen vergangenen Lernprozess berichten.

King, et al. (2019: 177) betonen die Notwendigkeit der Selbstreflexion im Anschluss an die Durchführung qualitativer Interviews. Der erste Aspekt betrifft dabei die Beziehung zu den Interviewpartnerinnen, die im vorliegenden Fall als sehr gut eingestuft werden kann. Obwohl ich drei der fünf Probandinnen vorher gekannt habe, denke ich nicht, dass dies die Qualität der Gespräche oder der erfassten Informationen beeinflusst hat. Kritischer könnte man meine Gesprächsanteile sowie die Interviewführung betrachten. Obwohl ich versucht habe, die Gütekriterien qualitativer Interviews zu befolgen, hat man an einigen Stellen den Eindruck, dass hier mehr Input meinerseits hätte kommen müssen, um die Expertinnen nicht zu weit in andere Themengebiete abdriften zu lassen. Beispiele lassen sich in den ersten beiden Interviews finden (vgl. B1: #00:17:55-2# - #00:21:43-6# oder B2: #00:12:03-0# - #00:12:57-3). Gründe hierfür waren einerseits die enorm große Informationsbereitschaft der Probandinnen (die dadurch auch viele interessante Vergleichsaspekte hinzugefügt haben) sowie andererseits die mangelnde Erfahrung von mir als Interviewleiterin. Die folgenden drei Interviews weisen weniger Passagen auf, die man als „off-topic“ beurteilen könnte. Andererseits gibt es Passagen, wo man sich nach King, et al. (2019: 177) fragen könnte: „Did I say too much and therefore the responses given were somehow swayed by my involvement?“ Vor allem bei den ersten beiden Interviews, wo die erste Version des

Leitfadens benutzt wurde und teilweise Präzisierungen der Fragestellungen notwendig waren, war es eine Herausforderung, diese nicht zu ausführlich und „lenkend“ zu formulieren.

Eine weitere Überlegung, die im Rahmen der Selbstreflexion aufgetaucht ist, betrifft das Preisgeben von Wissen. Wenn etwa eine Probandin die Vermutung anstellt, dass die bei Rosetta Stone verwendeten Illustrationen in allen Sprachen gleich sind (vgl. B5: #00:17:24-8# - #00:17:44-1#), könnte man als informierte Interviewerin bestätigen. Es konnten keine Empfehlungen dazu gefunden werden, ob eine solche Vorgehensweise angemessen wäre oder nicht. Im vorliegenden Fall erfolgte der Entschluss, solche Vermutungen nicht zu kommentieren, um nicht das Risiko einzugehen, dass durch eine Bestätigung weitere Überlegungen dazu unterbunden würden.

3.2.3. Aufbereitung und Analyse

Den ersten Schritt der Datenaufbereitung stellte die Anonymisierung und Maskierung der Personen- und Ortsnamen, die Rückschlüsse auf die Identität der interviewten Personen ermöglicht hätten, dar (Deppermann 2008: 31). Firmennamen von computergestützten Sprachlernangeboten wurden naturgemäß nicht verschlüsselt, da sie im Zentrum der Analyse stehen. Um die Anonymität der befragten Personen zu wahren, wurden für die Gesprächsinventare, gereiht nach Datum des Interviews, die Kürzel EX1 (für Expertin 1) - EX5 (für Expertin 5) vergeben. Aufgrund der Vorgaben des verwendeten Transkriptionssystems, werden die Expertinnen in den Transkripten jeweils als B (=befragte Person) bezeichnet, die Nummerierung bleibt gleich.

Trautmann (2012: 223) schreibt, dass Art und Umfang der Dokumentation der Interviews abhängig vom Forschungsinteresse gestaltet werden sollten. Deppermann (2008: 31) empfiehlt, die Daten so aufzubereiten, dass die ForscherInnen immer einen Überblick über den Datenkorpus haben können, da die weitere Arbeit mit den Daten dann effizienter erfolgen kann. Als Instrument hierfür eignen sich die von ihm vorgeschlagenen Gesprächsinventare (Deppermann 2008), die daher auch im Rahmen dieser Arbeit als Basis für die anschließende Globaltranskription erstellt wurden und auf Anfrage einsehbar sind (vgl. Anhang A.2).

3.2.3.1. Gesprächsinventare

Das Deckblatt dieser Gesprächsinventare enthält jeweils wichtige Rahmendaten zu den Gesprächen und Gesprächsumständen, während das anschließende Inventar zur Darstellung der Gesprächsentwicklung sowie zur Zusammenfassung des Gesprächsinhalts dienen soll, sodass vor diesem Hintergrund Überlegungen angestellt werden können, ob die Forschungsfrage in dieser Form untersuchbar ist oder weiter zu präzisieren wäre (Deppermann 2008: 32-36). Nach der Durchsicht der Gesprächsinventare konnte jeweils eine ausreichende Anzahl an Passagen identifiziert werden, die relevante Informationen für die Beantwortung der einzelnen Teilfragen der Forschungsfrage enthielten. Insofern wurde eine Überarbeitung der Forschungsfrage nicht vorgenommen.

Eine solche Dokumentation würde auch das von Misoch (2019: 124) erwähnte selektive Transkribieren, bei dem nach der Durchsicht der Protokolle beziehungsweise Gesprächsinventare nur jene Passagen transkribiert werden, die für die Beantwortung der Forschungsfrage(n) bedeutsame Informationen enthalten, ermöglichen. Ein solches Vorgehen birgt allerdings die Gefahr, dass themenrelevante Passagen überhört werden oder bereits an dieser Stelle von der forschenden Person vorschnelle Interpretationen über die Relevanz des Gesagten getroffen werden (Misoch 2019: 128). Außerdem würde dadurch das induktive Erschließen weiterer interessanter thematischer Aspekte im Zusammenhang mit dem Forschungsgegenstand ausgeschlossen werden, was nicht mit der für die Analyse gewählten Vorgehensweise bei der Inhaltsanalyse konform gehen würde (vgl. Kapitel 3.2.3.3). Aus diesem Grund waren im vorliegenden Fall nur sehr wenige Sequenzen, welche von Deppermann (2008: 36) als „thematisch und handlungslogisch abgeschlossene Einheiten“ definiert werden, von der Transkription ausgenommen: Beim Gespräch mit Expertin 1 kam es ganz zu Beginn zu leichten technischen Schwierigkeiten, da der Skype Anruf mehrmals gestartet werden musste. Die Aushandlung und Lösung dieser Probleme sowie die kurze Kennenlernphase wurden nicht transkribiert. Außerdem wurden jene beiden Passagen ausgeschlossen, in denen ich als Interviewerin in den Gesprächen mit Expertin 4 und Expertin 5 jeweils gegen Ende des Gesprächs ausführlich über das vorliegende Forschungsprojekt gesprochen habe, um auf entstandene Fragen der Interviewpartnerinnen einzugehen. Diese beiden Phasen der Gespräche enthielten nur meine eigenen Informationen über das Forschungsprojekt und keine Kommentare der Probandinnen und wurden daher nicht transkribiert. An entsprechender Stelle im Transkript wurde ein Verweis auf die fehlenden Inhalte eingefügt (vgl. B4: #00:29:37-3# - #00:30:56-4#, B5: #00:27:23-2# - #00:29:17-5#).

3.2.3.2. Transkription

Nach Dresing & Pehl (2013: 16) steht die Anfertigung von Transkripten in einem ständigen Spannungsverhältnis zwischen dem Wunsch nach möglichst detailgetreuer, realistischer Wiedergabe des Gesagten und der Notwendigkeit einer komprimierten und somit leichter lesbaren Darstellung der Gesprächsinhalte. Der Grad der Detailliertheit der Transkription lässt sich nach Trautmann (2012: 226) aus dem Forschungsziel ableiten: „Als Faustregel für die Entscheidung kann gelten: Je stärker nicht nur das Was des Interviews, sondern auch das Wie im Fokus steht, desto detaillierter sollte die Transkription ausfallen.“ Liegt die Priorität, wie im vorliegenden Fall, auf dem semantischen Gehalt des Interviews, kann man sich einfacher Transkriptionssysteme bedienen, welche das Verschriftlichen para- und nonverbaler Ereignisse nicht vorsehen (Dresing & Pehl 2013: 17). Ein Regelinventar für die Erstellung einfacher Transkripte wurde von Kuckartz et al. (2008) erstellt und von Dresing & Pehl (2013) überarbeitet und ergänzt. Die wesentlichen Kennzeichen sind eine wörtliche Verschriftung des Gesagten, wobei jeder SprecherInnenbeitrag in einem eigenen Absatz steht, der durch Zeitmarken von weiteren Beiträgen abgegrenzt ist, und besonders betonte Wörter oder Wortteile durch Großschreibung markiert werden (Dresing & Pehl 2013: 20-21). Um den Detailgrad dennoch etwas zu erhöhen, die Gespräche jeweils situationsgetreuer festzuhalten und die Transkripte für mögliche zukünftige Forschungen nutzbar machen zu können, wurde die Transkription in Anlehnung an das erweiterte Regelwerk erstellt, wonach Wort- oder Satzabbrüche nicht geglättet werden und alle Äußerungen beider InterviewpartnerInnen inklusive der Verständnis- und Fülllaute in der Transkription aufscheinen. Pausen werden in Klammern notiert und Überlappungen (welche allerdings in den Gesprächen kaum vorkamen) durch // gekennzeichnet. (Dresing & Pehl 2013: 22)

Als Transkriptionsprogramm diente das für Mac kompatible Programm f5transkript. In einem weiteren Schritt wurden alle Transkripte durch zweimaliges Durchlesen auf etwaige Fehler und Auslassungen hin überprüft, um durch die Verschriftlichung entstehende semantische Verfälschungen ausschließen zu können (Dresing & Pehl 2013: 29-30). Alle fünf transkribierten Interviews können ebenfalls auf Anfrage zur Ansicht bereitgestellt werden (vgl. Anhang A.2).

3.2.3.3. Qualitative Inhaltsanalyse

Das hier gewählte Instrument der Inhaltsanalyse wurde in seiner ursprünglichen Form als Möglichkeit zur quantitativen Beschreibung manifester Inhalte konzipiert (Reichertz 2016: 226). Grundsätzlich hat die Inhaltsanalyse (meist in schriftlicher Form) fixierte

Kommunikation zum Gegenstand, welche systematisch und theoriegeleitet untersucht werden soll (Mayring 2010a: 12-13). Innerhalb des Felds der Inhaltsanalyse lassen sich je nach Grad der Quantifizierung des Inhalts sowie nach Ausmaß der Regulierung des Verfahrens der Kodierung verschiedene Ansätze unterscheiden (Reichertz 2016: 226). Der qualitativ-verstehende Ansatz, welcher auch für die vorliegende Untersuchung gewählt wurde, orientiert sich nicht an allgemeinen Prinzipien, sondern hat zum Ziel, die analysierten Gegenstände in ihrer vollen Komplexität erfassen zu können (Mayring 2010a: 19). Dennoch soll durch eine gewisse „methodische Strenge“ im Hinblick auf die Regelgeleitetheit dem wissenschaftlichen Gütekriterium der Reliabilität entsprochen werden (Reichertz 2016: 229). Mayring (2010b: 604) selbst schlägt als alternative Bezeichnung für den von ihm entworfenen Ansatz den Begriff der „qualitativ orientierten kategoriengeleiteten Textanalyse“ vor.

Die Analyse von ExpertInneninterviews orientiert sich nach Misoch (2019: 124) an den in der Befragung angesprochenen Themenfeldern. Nach Deeke (1995: 21; zit. nach Lenz 2012: 241) besteht das Ziel der Analyse solcher qualitativer Interviews in einem fallübergreifenden Vergleich von ExpertInnenwissen, wobei zu beachten ist, dass Kontextbedingungen die Entstehung sowie die Kommunikation dieses Wissens beeinflussen können und der Geltungsbereich verschiedener Aussagen daher nicht immer der gleiche sein kann. Auch Trautmann (2012: 226) weist eindringlich daraufhin, dass sich ForscherInnen während der Analyse der Tatsache bewusst sein sollen, dass es sich bei den gewonnenen Daten um subjektive, in der Interviewsituation hergestellte Äußerungen handelt, die sich auf eine „Darstellung“ von Organisationen beziehungsweise auf eine „Modellierung“ von Prozessen beziehen kann. Unter Berücksichtigung dieser Tatsache liegt der Schwerpunkt einer Inhaltsanalyse dennoch auf dem „offensichtlichen“ Gehalt der Texte und auf einer nicht-hermeneutischen Orientierung (Reichertz 2016: 228). Es geht also nicht darum, die Tiefenstrukturen des Textes offenzulegen, sondern Ziel ist eine systematische, generalisierende Auswertung des Textmaterials (Mayring 2010b: 611). Die drei Grundtechniken, die nach Mayring (2010a: 65) angewendet werden können, sind Explikation, also das Erläutern einzelner Textteile durch zusätzliches Material, Zusammenfassung von Kernaussagen und Strukturierung, welche sich durch das Herausgreifen und Systematisieren bestimmter Aspekte anhand bereits vorhandener Kategorien definiert.

Für die Analyse selbst werden einzelne Phasen beziehungsweise Arbeitsschritte empfohlen. Diese sind unabhängig davon, ob man mit oder ohne Hilfe eines Softwareprogramms, dessen Rolle vor allem in der Textverwaltung und –aufbereitung besteht, arbeitet (Reichertz 2016: 232). Der Beginn jeder qualitativen Inhaltsanalyse liegt in der Festlegung von Kategorien, die

meist deduktiv aus theoretischen Vorannahmen oder der Forschungsfrage abgeleitet werden (Lenz 2012: 240). Neben dem Erstellen eines solchen Kategorieninventars muss auch bestimmt werden, unter welchen Bedingungen eine Textstelle einer oder mehreren Kategorien zugeordnet wird (Reichertz 2016: 232). Um jedoch nicht nur von theoretischem Vorwissen auszugehen, sondern auch auf die empirischen Daten selbst einzugehen, können während der Durchsicht des Materials induktiv neue Kategorien erschlossen werden (Kelle & Kluge 2010: 23). Auch bei der Einteilung der einzelnen Textstellen in Subcodes, die dazu dienen, unterschiedliche Aspekte des Antwortverhaltens auszudifferenzieren, kann sowohl von theoretischen Vorüberlegungen als auch vom Material selbst ausgegangen werden (Dresing & Pehl 2013: 38-39). In jedem Fall muss eine induktive Anpassung immer eine Neukodierung des gesamten Materials nach sich ziehen (Reichertz 2016: 232). Den nächsten Schritt bildet die Bündelung der bisherigen Erkenntnisse in Form von Fall- oder Themenzusammenfassungen, welche zwar auf der Selektion der forschenden Person beruht, sich aber noch nicht auf der Deutungsebene bewegen sollte (Dresing & Pehl 2013: 39). Durch das mehrstufige Kodieren liegen die Interviews nicht mehr in ihrer Sequentialität vor, sondern der fallübergreifende thematische Vergleich steht im Vordergrund (Lenz 2012: 240). Misoch (2019: 125) hält als weiteren Schritt die typologische Analyse fest, eine Form der Neuorganisation des gesamten Materials anhand der Teilthemen, sodass diese in weiterer Folge die Dimension bestimmen. Bei einer solchen Neuorganisation geht es um das „In-Beziehung-setzen“ der Einzelteile, wobei als Grundlage für die Beziehungen wiederum die Forschungsfrage oder aber während des Analyseprozesses neu entdeckte Zusammenhänge dienen können (Dresing & Pehl 2013: 40).

Das Verhältnis von deduktiver und induktiver Vorgehensweise bei der Inhaltsanalyse wird in der Literatur viel diskutiert (vgl. Kelle & Kluge 2010; Lenz 2012; Reichertz 2016). Kelle & Kluge (2010: 23) schreiben, dass weder die induktive noch die deduktive Logik alleine ausreichen, um anhand empirischer Daten neue Konzepte entdecken zu können: „deduktive Schlüsse sind nicht ‚gehaltserweiternd‘, durch sie wird vorhandenes Wissen nur umformuliert, nicht aber neues Wissen generiert. Auch induktive Schlüsse führen nicht zur Generierung neuer Begriffe und Kategorien, sondern nur zu einer Verallgemeinerung von Einzelbeobachtungen.“ Aus diesem Grund schlagen sie vor, die Analyse mithilfe der von Peirce (1991) entwickelten „hypothetischen Schlussfolgerungen“ durchzuführen. Wird innerhalb des Datenkorpus etwas „Überraschendes“ oder „Unverständliches“ vorgefunden, so kann eine hypothetische Regel aufgestellt werden, die dieses überraschende Resultat als Anwendungsfall der formulierten Regel annimmt (Reichertz 2016: 131). Wenn es sich bei der

Regel um eine in wissenschaftlichen Kreisen bereits bekannte Gesetzmäßigkeit handelt, dessen Geltungsbereich nur auf die aktuellen Daten und vergleichbare Fälle ausgeweitet wird, spricht man von „qualitativer Induktion“ oder „hypothetischen Schlussfolgerungen“ (Kelle & Kluge 2010: 25). Wird jedoch eine komplett neue theoretische Annahme zur Erklärung bisher unerklärbarer Phänomene in den Diskurs eingeführt, bezeichnet man diese Vorgehensweise als „abduktives Schließen“ (Kleemann et al. 2009: 22). Meyer & Lunney (2013: 2) sehen abduktive Logik als „means of forming associations that enable the researcher to discern relations and connections that are not otherwise evident or obvious“. Damit sich solche hypothetischen Assoziationen entwickeln können, müssen UntersucherInnen ein breit gefächertes theoretisches Vorwissen über den Forschungsgegenstand haben und gleichzeitig bereit sein, dieses zu hinterfragen (Kelle & Kluge 2010: 27). Wenn sie außerdem die Fähigkeit besitzen, solche potentiell relevanten Phänomene zu identifizieren, in den Analysefokus zu rücken und mit anderen Phänomenen oder Erklärungen in Zusammenhang zu bringen, können diese üblicherweise als irrelevant erachteten Phänomene zu neuen Einsichten oder sogar zur Theoriegewinnung führen (Želinský 2019: 5). Reichertz (2016: 150) weist jedoch darauf hin, dass dieser Ansatz ganz besonders aus einer konstruktivistischen Perspektive wahrgenommen werden muss, da sich die abduktiven Erkenntnisse nie aus den Daten selbst, sondern aus den gedanklichen Konstruktionen der forschenden Person ergeben. Außerdem handelt es sich bei abduktiven Schlussfolgerungen immer um vorläufige Vermutungen, die durch deduktive Ableitungen sowie induktive Verifizierungen weiter geprüft werden müssen (Kelle & Kluge 2010: 25). Reichertz (2016: 140-154) nimmt an, dass Abduktionen nicht strategisch herbeigeführt werden können, dass aber die ForscherInnen sich gezwungen sehen müssen, alte Überzeugungen abzubauen, was durch kreative Denk- und Kommunikationsprozesse, aber auch durch Belastungssituationen begünstigt werden kann. Timmermans & Tavory (2012: 176-179) hingegen legen drei konkrete Arbeitsschritte fest, durch welche abduktive Schlussfolgerungen ermöglicht werden können, nämlich die Einarbeitung, die „Verfremdung“, bei der Selbstverständliches problematisiert werden soll, und schließlich die „alternative Einbettung“, bei der ein kleiner Teil des Materials auf möglichst viele verschiedene Arten interpretiert werden soll, um auf einen alternativen Erklärungsansatz zu stoßen. Želinský (2019: 2) beschreibt den abduktiven Ansatz als Form der Forschungslogik, „in which the advantages of both inductive and deductive approaches are combined as a result of a concrete theoretical vantage point, as well as an intimate connection between reasoning and specific data.“

Ob sich überraschende Erkenntnisse und neue Einsichten aus dem Material gewinnen lassen, kann an dieser Stelle noch nicht geklärt werden. Ziel der Analyse wäre aber in jedem Fall, deduktive und induktive Arbeitsschritte zu kombinieren, und im Idealfall hypothetische Schlussfolgerungen aus den empirischen Daten ableiten zu können.

In Anlehnung an Analyseprogramme wie etwa MaxQDA wurde für mich eine Analysesoftware entwickelt, mithilfe derer Einträge aus dem Datenmaterial direkt mit einem bestimmten Kategoriennamen versehen und dementsprechend jederzeit aufgerufen werden konnten. Alle Textstellen konnten mehrfach kodiert werden, sodass sie sowohl innerhalb der Ober- und Unterkategorien, als auch innerhalb von neu gebildeten Schnittmengen aufscheinen konnten. Auf Anfrage können die kategorisierten Textstellen eingesehen werden (vgl. Anhang A.2).

3.2.4. Gütekriterien

Bei der Erstellung des Forschungsdesigns wurde versucht, die Gütekriterien qualitativer Forschungsprojekte so weit wie möglich zu erfüllen. Durch die konsequente Anfertigung von Notizen sowie durch die Dokumentation der Arbeitsschritte sollte die Vorgehensweise offengelegt werden. Eine solche Offenlegung entspricht dem für Schmelter (2014: 42) wesentlichen Kriterium der Transparenz, wonach die Arbeitsschritte zu jedem Zeitpunkt nachvollziehbar sein sollten. Außerdem wird forschenden Personen empfohlen, dass sie den eigenen Zugang zum Forschungsgegenstand explizieren sollen, um LeserInnen einerseits die Beurteilung der Methodenwahl zu ermöglichen, und um andererseits Anknüpfungspunkte für weitere Forschungsarbeiten im selben Themenfeld liefern zu können (Schmelter 2014: 36). Ein wichtiger Faktor für die Praxisrelevanz ist, dass die Ausgangspunkte und Erkenntnisse jeder Forschungsarbeit verständlich dargestellt und formuliert werden: „Forschende sollten folglich u.a. offenlegen, an welchen Forschungsstand, an welche vorliegenden Theorien und Erkenntnisse sie anknüpfen, welche Fragen der Praxis sie aufgreifen und auf welche Lehr-Lernkontexte ihre Erkenntnisse über den beforschten Rahmen hinaus übertragen werden können.“ (Schmelter 2014: 37)

Eine weitere Klassifikation qualitativer Gütekriterien stammt von Steinke (1999). Sie nennt neben empirischer Verankerung, Limitation, Kohärenz, Relevanz und reflektierter Subjektivität ebenfalls die Indikation und intersubjektive Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses (Steinke 1999: 252-254). Letztgenanntes Kriterium spielt auch im Rahmen der Qualitativen Inhaltsanalyse eine wichtige Rolle. Mayring (2010b: 602) möchte mit dieser Methode die interpretative Textanalyse auf eine intersubjektiv nachprüfbar Basis

stellen. Die beiden von ihm formulierten Gütekriterien nennt er Intra-Koderreliabilität und Inter-Koderreliabilität. Demnach sollen Teile des analysierten Materials im Anschluss an den Analyseprozess noch einmal durchgearbeitet werden mit dem Ziel, dass eine hohe Konvergenz zwischen beiden Analysedurchgängen besteht (Intra-Koderreliabilität). Die Inter-Koderreliabilität (oder auch Auswertungsobjektivität) ist dann hoch, wenn es Übereinstimmungen zwischen den Analysen zweier kodierender Personen gibt, wobei hier vor allem bei induktiver Kategorienbildung nicht von kompletter Kongruenz ausgegangen werden kann. (Mayring 2010b: 603-604)

Trautmann (2012: 219) fordert für den Analyseprozess vor allem Reflexivität der ForscherInnen über die eigenen Vorannahmen sowie ein Bewusstsein über die Tatsache, dass es sich bei den Daten um eine von den InterviewpartnerInnen interaktiv konstruierte Wirklichkeit handelt. Auch für die Durchführung qualitativer Interviews wurden explizite Kriterien festgelegt. Demnach ist es essentiell, dass InterviewleiterInnen ihren InterviewpartnerInnen ermöglichen, ausführlich zu antworten, dass sie das Gespräch dennoch so weit lenken, dass sich die ProbandInnen nicht in Details verlieren oder thematisch zu weit abdriften (Hug & Poscheschnik 2010: 105). Wie aus den Transkripten ersichtlich ist, konnte diese Forderung nicht zur Gänze erfüllt werden, da die Probandinnen teilweise auch sehr detailliert von Erfahrungen mit anderen vergleichbaren Sprachlernprogrammen berichtet haben, was nicht unmittelbar im Fokus der vorliegenden Studie steht. Dennoch sind die Informationen im gleichen Forschungskontext angesiedelt und könnten Anknüpfungspunkte für zukünftige Vergleichsforschungen darstellen. In diesem Sinne wurde daher versucht, nach dem von Liebold & Trinczek (2009: 38) formulierten Prinzip der Situations- und Gegenstandsadäquatheit zu agieren und den Gesprächsfluss der Probandinnen nicht zu unterbrechen. Trautmann (2012: 225) betrachtet als Aufgabe von InterviewleiterInnen, dass diese eine besondere Sensitivität für die Selbst- und Weltsicht der ProbandInnen entwickeln und dadurch in weiterer Folge angemessene Fragen stellen können. Weiters gilt für Fragen, die während des Interviews gestellt werden, dass sie nicht als Suggestivfragen formuliert werden dürfen und für die befragten Personen verständlich sein sollten (Hug & Poscheschnik 2010: 106). Bei der schriftlichen Frageformulierung war es relativ leicht, den suggestiven Charakter von Fragen zu vermeiden. Schwieriger wurde es jedoch während des Gesprächs, wenn zu einzelnen Fragen Erklärungen zur Verständnissicherung hinzugefügt werden mussten oder wenn Rückfragen zur Bewertung eines spezifischen Phänomens gestellt wurden. Dadurch dass hier meist vorhergehende Informationen aufgegriffen werden und die Nachfragen oft mit „das heißt...“ eingeleitet werden, können diese einen leicht suggestiven

Charakter aufweisen (vgl. B2: #00:13:45-3# - #00:13:58-2# bzw. B4: #00:18:24-8# - #00:18:32-4#).

Schließlich schreibt Trautmann (2012: 225), dass es wichtig ist, als interviewende Person keine vorschnellen Verstehenssignale auszusenden, da ProbandInnen sonst geneigt sind, aufgrund der Tatsache, dass sie von einem geteilten Erfahrungswissen ausgehen, möglicherweise relevante Sachverhalte nicht näher auszuführen. Selbst wenn diese Annahme zutrifft und die ForscherInnen tatsächlich über das Wissen verfügen, könnte dieses dann nicht in die Analyse einfließen. Sichtet man das gesamte Datenmaterial mit dem Fokus auf „vorschnelles Verstehen“, so muss man reflektieren, dass mir das, vor allem bei den online geführten Interviews, an einigen Stellen passiert ist. Da in diesem Fall der Blickkontakt fehlt, man die Expertinnen aber dennoch zum Sprechen motivieren möchte, tendiert man zu schneller Bestätigung. Betroffen waren im vorliegenden Fall jedoch vor allem Passagen, die sich nicht direkt auf die Beantwortung der Forschungsfrage bezogen. Ein Beispiel dafür findet sich etwa im Transkript von Expertin 1, die nachfragt, ob mir das Vokabeltrainingsprogramm „Before you know it“ sowie das Sprachlernprogramm „Pimsleur“ bekannt sind. Trotz vorschneller Bestätigung führt die Probandin ihre Informationen näher aus (vgl. B1: #00:07:32-9# - #00:08:09-6# bzw. B1: #00:19:53-4# - #00:20:22-1#).

Ebenfalls im Rahmen der Gütekriterien spricht Schlömerkemper (2010: 89) schließlich von der Notwendigkeit einer distanzierten Haltung der forschenden Person. Aufgrund der ständigen Involviertheit des/ der ForscherIn in den eigenen Analyseprozess ist es schwierig, diese geforderte Distanz beizubehalten. Daher empfiehlt Schmelter (2014: 42) eine kontinuierliche Reflexion über den Arbeitsprozess sowie das Bewusstmachen der eigenen Annahmen und Hypothesen. Vor allem bei einem Forschungsprojekt, dem ein evaluativer Aspekt zugrunde liegt, ist eine solche regelmäßige Selbstkontrolle unabdingbar.

3.2.5. Forschungsethische Überlegungen

Nach Hopf (2000: 590) sollen forschungsethische Überlegungen zur Festlegung von Prinzipien und Vorgaben führen, „in denen mehr oder minder verbindlich und mehr oder minder konsensuell bestimmt wird, in welcher Weise die Beziehung zwischen den Forschenden auf der einen Seite und den in sozialwissenschaftliche Untersuchungen einbezogenen Personen auf der anderen Seite zu gestalten sind“. Das Ziel solcher Überlegungen ist, ein ausgewogenes Verhältnis zwischen den wissenschaftlichen Zielen einerseits und andererseits der Verantwortung, die forschende Personen gegenüber ihren ProbandInnen haben, herzustellen (Silverman 2000: 257). Das Bewusstsein über solche

Verantwortlichkeiten führt auch dazu, dass die Gefühle jener, die sich bereit erklärt haben, an einer Untersuchung teilzunehmen, geschützt werden (Hatch 2002: 51-52). Da bei der vorliegenden Befragung zwar persönliche Erfahrungen ermittelt wurden, es jedoch vor allem um Informationen zu einem Produkt ging, spielen solche Gefühle zwar nicht die gleiche Rolle wie bei anderen sozialwissenschaftlichen Studien, dennoch wurde versucht, der Verantwortung gegenüber den Forschungspartnerinnen nachzukommen, indem die folgenden Prinzipien berücksichtigt wurden. Ein wichtiges Prinzip, das jeder forschungsethischer Überlegung zugrunde liegen sollte, ist jenes der „Nicht-Schädigung“, welches fordert, dass von der forschenden Person keine Handlungsschritte getätigt werden, welche die teilnehmenden ForschungspartnerInnen mit Nachteilen und Gefahren konfrontieren oder ihnen auf andere Art und Weise Schaden zufügen könnten (Hopf 2000: 594). Weiters betont der Ethik-Kodex der deutschen Gesellschaft für Soziologie (1993: I B2; zit. nach Hopf 2000: 592) die Wichtigkeit der Informationsweitergabe an ProbandInnen: „Generell gilt für die Beteiligung an sozialwissenschaftlichen Untersuchungen, dass diese freiwillig ist und auf der Grundlage einer möglichst ausführlichen Information über Ziele und Methoden des entsprechenden Forschungsvorhabens erfolgt.“

Trautmann (2012: 223) erweitert die Informationspflicht auf Angaben über den ungefähr befragten Personenkreis sowie über den Umgang (Verarbeitung, Löschung etc.) mit Daten und fasst all dies unter dem Begriff der „informierten Zustimmung“ zusammen. Eine solche ausführliche Aufklärung erfolgte im Fall der vorliegenden Studie ebenso wie die Zusicherung der Anonymisierung aller gewonnenen Interviewdaten sowie der ausschließlichen Verwendung dieser Daten für universitäre Zwecke. Den Probandinnen wurden auch einige Leitfragen im Voraus zugeschickt, sodass sie sich bereits auf das Interview und die Fragen einstimmen konnten und nicht unvorbereitet damit konfrontiert wurden. Den Forschungspartnerinnen waren somit das Thema und die Vorgehensweise des Forschungsprojekts bekannt. Dennoch hatten einige von ihnen noch weitere Fragen zur Arbeit selbst, die im Laufe des Gesprächs geklärt wurden. Alle Interviewpartnerinnen wurden vor dem Gespräch außerdem über die Aufzeichnung der Interviews informiert. Das Formular zur TeilnehmerInneninformation wurde nach den Empfehlungen von Hopf (2000) erstellt (siehe Anhang A.3). Schließlich wurde der Empfehlung von Flick (1995: 170) nachgekommen, der für eine Rückmeldung der Forschungsergebnisse an die Betroffenen plädiert. Da es bei der vorliegenden Untersuchung nicht um die Erfassung persönlicher Wertvorstellungen, sondern „nur“ um die Evaluierung eines Sprachlernprogramms geht, schätze ich das von Miethe (2013: 933) angesprochene Verletzungsrisiko in diesem Fall als sehr gering ein und halte es

insofern auch persönlich für sehr wichtig, den Forschungspartnerinnen bei Interesse die Möglichkeit zu geben, die Forschungsergebnisse zu erhalten.

Das ExpertInneninterview wurde als Datenerhebungsinstrument gewählt, da es am besten geeignet für die Erfassung von Erfahrungsberichten erschien. Es wurden fünf leitfadengestützte Interviews geführt. Diese wurden jeweils in einem Gesprächsinventar abgebildet und danach transkribiert. Für die systematische und theoriegeleitete Untersuchung wurde auf die Qualitative Inhaltsanalyse zurückgegriffen. Die abduktive Ausrichtung soll mithilfe des hypothetischen Schlussfolgerns neue Erkenntnisse ermöglichen.

3.3. DEDUKTIVE ANALYSE

Für die deduktive Analyse, die den ersten Schritt der Qualitativen Inhaltsanalyse bildet, wurden zehn Kategorien herangezogen, an denen sich auch die Leitfragen für die Interviews orientieren. Anhand dieser Kategorien wurden die Ergebnisse organisiert. Die deduktive Analyse gibt also einen Überblick über das gesamte Datenmaterial.

Die beiden Kategorien „Positive Erfahrungen“ und „Negative Erfahrungen“ erfassen alle Angaben zu Frage 2a. Diese beiden Punkte weisen aufgrund der expliziten Erwähnung in der Forschungsfrage hohe Gewichtung auf und es wurde davon ausgegangen, dass eine Vielzahl von Textstellen aus dem Material als positive oder negative Erfahrungen klassifiziert werden könnte. Die Kategorie „Spracherwerb“ greift Gesprächspassagen rund um Annahmen zum Spracherwerb auf (vgl. Frage 2b). Die Bewertung des Fortschrittes beim Sprachenlernen sowie die Einschätzung der eigenen sprachlichen Kompetenz nach abgeschlossenem Sprachlernprozess (Frage 3a) werden durch die Kategorie „Fortschritt/ Kompetenz“ abgebildet. Die Erfassung von Berichten über Erfahrungen bei der Anwendung der Sprachkenntnisse (falls diese schon angewendet wurden) beziehungsweise die Einschätzung möglicher Probleme, die während der Sprachpraxis auftreten könnten, wurden unter dem Schlagwort „Anwendungsberichte“ zusammengefasst (vgl. Frage 3b). Antworten auf Frage 3c wurden in die Kategorie „Sprachlernerfolg“ eingeordnet. Die Kategorie „Selbstorganisation“ korrespondiert mit den Fragen 4a und 4b. Die Bezeichnung Selbstorganisation wurde statt des im Rahmen der Interviewfragen verwendeten Begriffs der Autonomie hier verwendet, da sie die neutrale Bezeichnung darstellt und somit alle genannten Phänomene erfassen kann (vgl. Kapitel 2.2). Die Kategorie „Zukünftiges Sprachenlernen“ bezieht sich auf die Fragen 4c und 5a. Es fallen daher sowohl Angaben über die Konsequenzen, die sich für die Lernerinnen aus den Sprachlernerfahrungen mit Rosetta Stone, beispielsweise in Bezug auf Strategien der Selbstorganisation, ergeben haben, in diese Kategorie als auch jene Aussagen, die sich darauf beziehen, ob und warum die Befragten das Lernprogramm auch für zukünftiges Sprachenlernen heranziehen würden. Schließlich fasst die Kategorie „Empfehlung“ in Anlehnung an Frage 5c zusammen, ob und wenn ja, an welche LernerInnen die Expertinnen Rosetta Stone weiterempfehlen würden, sowie welche Empfehlungen sie haben, die das Lernen mit dem Programm erleichtern könnten. Das Zitat (Frage 5b) diente als Sprechimpuls für die Probandinnen und generierte Antworten, die in sehr verschiedene Kategorien eingeordnet werden konnten.

Die Definition der Kategorien, also die Angabe der Bedingungen, unter welchen eine Textstelle einer bestimmten Kategorie zugeordnet wurde, sowie jeweils ein oder mehrere

Ankerbeispiele können auch im Kodierleitfaden nachgelesen werden, der sich im Anhang befindet (vgl. A.4). Die mehrfache Zuordnung von Kategorien war möglich. Als Kontexteinheit, also als größter möglicher Bestandteil einer Kategorie, wurden ganze Antworten festgelegt, die sich über mehrere Sätze beziehungsweise SprecherInnenbeiträge erstrecken und auch durch Verstehenssignale auf Seiten der Interviewerin unterbrochen sein können. Um die Lesbarkeit zu verbessern, wurden diese Verstehenssignale ausgespart, wenn eine solche längere Antwort als Beispielzitat herangezogen wurde. Zur Kennzeichnung wurden Zeilenumbrüche eingefügt. Den kleinsten auswertbaren Materialbestandteil, die sogenannte Kodiereinheit, hätte auch ein einzelnes Wort darstellen können, wobei das bei den ausführlichen Antworten der Probandinnen nie der Fall war. In weiterer Folge wurden Themenzusammenfassungen verfasst, welche die Basis für die folgende Darstellung der Analyseergebnisse bildeten. Dabei wurde versucht, möglichst alle Inhalte, unabhängig davon, ob sich die Informationen mit bereits aus früheren Forschungen bekannten Ergebnissen decken oder ob es sich um neue Informationen handelt, auf deskriptive Art und Weise in die Auflistung einzubeziehen, ohne diese zu bewerten. Der Abgleich mit bisherigen Untersuchungen erfolgt in den Kapiteln 3.5.2 und 3.5.3 im Rahmen der Diskussion der Ergebnisse. Die Formulierungen wurden bewusst so gewählt, dass die Befragten erwähnt werden, sodass für die LeserInnen klar ist, dass es sich dabei um Aussagen der Probandinnen handelt, und die konstruktivistische Perspektive beibehalten wird. Dennoch steht die thematische Wiedergabe im Vordergrund. Auffällig ist, dass sich innerhalb der meisten Kategorien unterschiedliches Antwortverhalten der einzelnen Probandinnen zeigt, was darauf hindeutet, dass die Haltungen und Positionen gegenüber der Lernsoftware sehr unterschiedlich sein können. Ein Beispiel für einen solchen Widerspruch wäre etwa die positive Hervorhebung der von Rosetta Stone angebotenen Sprachenvielfalt und gleichzeitig die Tatsache, dass eine Probandin die von ihr gewählte Sprache Slowenisch nicht mit Rosetta Stone lernen konnte, da sich diese nicht im Repertoire wiederfindet. Solche Inkonsistenzen beziehungsweise unterschiedliche Positionierungen der Probandinnen innerhalb einer Dichotomie unterstreichen den qualitativen Charakter der Untersuchung. In jedem Abschnitt soll ein Zitat, das typisch für eine der jeweils thematisierten Positionen zum Analysegegenstand ist, der Illustration der Inhalte dienen. Für diese Zitate wurde bewusst eine von den Zitierkonventionen abweichende Formatierung gewählt, um zu kennzeichnen, dass diese aus dem Datenkorpus stammen. Hintergrundinformationen über die Beweggründe zur Wahl von Rosetta Stone als Sprachlernmethode sowie über die Auswahl der Zielsprache wurden zwar von einigen Probandinnen in sehr ausführlicher Art und Weise gegeben, diese

wurden aber nicht kodiert, da diese motivationalen Aspekte, die dem tatsächlichen Sprachlernprozess vorausgegangen sind, nicht Teil der Forschungsfrage sind und somit im Rahmen der vorliegenden Analyse nicht untersucht werden.

3.3.1. Positive Erfahrungen

Die Antworten auf diese Frage waren einerseits umfangreich und andererseits vielfältig. Aufgrund der weiten Bandbreite an Details, welche die 54 als „positive Erfahrungen“ erfassten Textstellen aufwarfen, war es erforderlich, diese Kategorie in einem weiteren Arbeitsschritt in Subcodes aufzuteilen. Drei wesentliche Themen ergaben sich aus der induktiven Analyse der Textstellen. Diese wurden als „Positive Folgen“, „Angebot“ sowie „Explizit positive Bewertungen“ titulierte und werden im Rahmen der Abschnitte zur induktiven Analyse näher thematisiert (3.4.3.1, 3.4.3.2 und 3.4.3.3).

3.3.2. Negative Erfahrungen

In der Kategorie „Negative Erfahrungen“ wurde die gleiche Vorgehensweise gewählt. Hier ließen sich fünf Teilthemen identifizieren. Die Lernerinnen berichteten über „Mängel“ des Lernprogramms, über „Negative Emotionen“, die während des Lernprozesses entstanden sind, und über „Hürden“, die sie beim Sprachenlernen mit Rosetta Stone überwinden mussten. Außerdem wurde von manchen Befragten eine „Persönliche Ablehnung“ gegenüber dem Programm, gegenüber einzelnen Aspekten oder computergestütztem Sprachenlernen im Allgemeinen thematisiert. Schließlich wurde als letzte Unterkategorie die „Zuschreibung allgemeiner negativer Eigenschaften“ festgelegt, die alle Textstellen einbezog, welche eine explizit negative Bewertung einzelner Features und Eigenschaften des Programms enthalten. Alle wesentlichen Erkenntnisse aus der Analyse der Subcodes finden sich in Abschnitt 3.4.3.4 – 3.4.3.8.

3.3.3. Spracherwerb

Auch das Inventar der kategorisierten Textstellen, die sich dem Thema Spracherwerb widmen, war sehr facettenreich und wurde daher noch einmal untergliedert. Die Textstellen beziehen sich auf generelle Mechanismen und Abläufe sowie Erkenntnisse zum Thema Sprachenlernen, weshalb der dazugehörige Subcode mit der Bezeichnung „Allgemeine Annahmen zum Spracherwerb“ versehen wurde. Antworten auf die Frage, wie das Sprachenlernen mit Rosetta Stone nach Einschätzung der Expertinnen abläuft, wurden in die Unterkategorie „Spracherwerb mit Rosetta Stone“ eingeordnet. Schließlich lassen sich von

einigen Aussagen Verbindungen zu der von Rosetta Stone beworbenen „Dynamic Immersion Method“ herstellen. Alle Textstellen, die auf Eigenschaften der von dem Lernprogramm propagierten Form des Lernens verweisen, wurden mit dem Titel „Natürlicher Spracherwerb“ benannt.

3.3.4. Fortschritt/ Kompetenz

Innerhalb der Kategorie „Fortschritt/ Kompetenz“ konnten kaum unterschiedliche Positionierungen festgestellt werden. Die Kompetenz im Anschluss an den Lernprozess wird durchwegs auf Anfängerniveau eingeschätzt, das heißt, dass die Sprache erkannt wird, Basiswortschatz bekannt ist und sehr einfache Sprachhandlungen durchgeführt und verstanden werden können. Eine Probandin gab an, dass sie „hören lernen musste“ und am Ende des Lernprozesses bereits einige „Dinge rausgehört hat“.

Auch der Vergleich mit dem Tanzkönnen nach einem Anfängerkurs wird hergestellt. Der Fortschritt war bei den Probandinnen von der Motivation sowie der eingesetzten Lernzeit abhängig und wird bei den rezeptiven Fertigkeiten höher eingeschätzt als bei den produktiven. Konsens besteht auch darüber, dass das Bilden von Sätzen, das Führen von Gesprächen oder das Schreiben von Texten nach dem Lernprozess nicht möglich sei.

„Aber es ist ein Unterschied, ob ich tratsche, mit wem oder über was diskutiere, oder ob ich sag: "Guten Tag, wie heißen Sie? Wie geht es Ihnen? Wann stehen Sie auf?" vielleicht höchstens noch und dann sind wir fertig, nicht. Das sind schon (Unterschiede), nicht.

Und das könntest du mit Rosetta Stone NIE.“ (B2: #00:19:48-0# - #00:20:17-1#)

Zum Zeitpunkt der Interviews lag bei allen befragten Lernerinnen der Lernprozess schon länger zurück, sodass die Probandinnen nicht mehr genau wussten, bis zu welcher Lektion sie im Lernprogramm gekommen waren, und zum Befragungszeitpunkt die eigene Kompetenz niedrig einstufen würden.

3.3.5. Anwendungsberichte

Die Anwendungsberichte bezogen sich auf die Anwendung der Sprache während des Aufenthaltes im jeweiligen Land, in dem die Zielsprache gesprochen wird. Dabei wurden auf der einen Seite positive Erfahrungen und auf der anderen Seite mögliche Probleme und Schwierigkeiten thematisiert. Im thematischen Feld der positiven Erfahrungs- und Anwendungsberichte gaben die Lernerinnen an, dass sie Begrüßungsfloskeln in der Zielsprache produzieren und beim Lesen von Werbetafeln, Speisekarten und anderen

Dokumenten in der Zielsprache Wörter erkennen konnten. Flüssig gesprochen werden konnte jedoch noch nicht, ebenso hätte eine Probandin Probleme mit dem Verstehen von spontan gesprochenen Dialogen gehabt. Manche der gelernten Sprachen (Japanisch, Latein) konnten von den Probandinnen gar nicht angewendet werden. Schwierigkeiten antizipierten die Expertinnen bei der Anwendung der Sprache in geschäftlichen Kontexten, da der entsprechende Wortschatz bei Rosetta Stone nicht vermittelt werde, sowie im Hinblick auf mögliche Faux-pas bei der Kommunikation mit Natives aufgrund der Tatsache, dass das Lernprogramm keine gesellschaftlichen Konventionen vermittelt.

Was an verschiedenen Stellen im Rahmen der Interviews erwähnt und positiv vermerkt wurde, war die Möglichkeit zum Identifizieren der Sprache oder zum Erkennen einzelner Wörter in der zielsprachlichen Umgebung.

„Ich war kurz darauf, also ungefähr drei, vier Monate später in Istanbul. Und ich konnte nichts anwenden, also ich konnte nichts aktiv produzieren bis auf die Begrüßungsfloskeln, aber was mir aufgefallen ist, wenn ich durch die Stadt ging, fielen mir Wörter auf, die ich erkannte, die ich wiedererkannt habe.“
(B3: #00:09:45-2# - #00:10:06-3#)

Wenn ArbeitskollegInnen in der Zielsprache sprachen, konnte eine Probandin dem Gespräch zumindest thematisch in Ansätzen folgen und sich auch durch Rückfragen auf Englisch am Gespräch beteiligen. Zwei Befragte erwähnen die Möglichkeit, immigrierte Personen in der Nachbarschaft zu verstehen (auch wenn diese eine Varietät der Zielsprache sprechen) oder mit ihnen ein paar Worte wechseln zu können.

3.3.6. Sprachlernerfolg

Da die Wahrnehmung des Sprachlernerfolgs abhängig von der jeweiligen Zielsetzung zu sein scheint, fallen die Angaben der einzelnen Befragten sehr verschieden und teilweise widersprüchlich aus. Im Anschluss werden die Einschätzungen der einzelnen Befragten wiedergegeben.

Eine Probandin glaubt nicht, dass man mit Rosetta Stone eine Sprache bis zu einem hohen Niveau lernen könne, aber es hätte ihr geholfen, die Sprache „ein bisschen“ zu lernen. Sie hofft, dass andere SprachenlernerInnen größeren Sprachlernerfolg haben, sodass die teuren Anschaffungskosten gerechtfertigt wären. Gleichzeitig identifiziert sie Motivation als weiteren ausschlaggebenden Faktor in Bezug auf den Sprachlernerfolg. In der Sprache Russisch, die sie von sich aus lernen wollte, würde sie den Sprachlernerfolg positiv bewerten, während sie in den anderen Sprachen alles vergessen hätte. Eine andere Befragte orientiert

sich am von Rosetta Stone definierten Versprechen, dass Lernende nach dem Lernprozess in der Lage seien, in der Zielsprache „sicher zu sprechen“ und beurteilt den eigenen Sprachlernerfolg als negativ, weil sie das nicht erreichen konnte. Eine weitere Expertin wollte nach dem Sprachlernprozess in der Lage sein, in der Zielsprache ohne Fokus auf sprachliche Korrektheit zu „tratschen“ beziehungsweise zu diskutieren und bewertet den Sprachlernerfolg insofern auch als unzureichend, da sie sich nicht auf die Sprachpraxis vorbereitet fühlt. Eine Interviewpartnerin wollte einen Eindruck von der Sprache gewinnen und hat dieses Ziel erreicht. Aufgrund der kurzen Lerndauer kann sie nicht produzieren, hat aber dennoch das Gefühl, etwas gelernt zu haben, da sie beim Sprachgebrauch während des Aufenthaltes in der zielsprachlichen Umgebung Wörter erkennen und einordnen konnte. Insofern fällt ihre subjektive Wahrnehmung des Lernerfolgs positiv aus. Das Verstehen (Erfassen des Themas beim Zuhören, Teilnahme an Gesprächen) und Behalten von wichtigen Wörtern wird auch von den anderen Probandinnen als Teilaspekt des Lernerfolgs bewertet.

„Speak to one another. And I can UNDERSTAND much of what they're saying because they are talking about CAKE or they're talking about bread. (Lachen) And mostly cakes. Ah and they wanna order a cake and they are talking amongst themselves what KIND of cake and I'm thinking , I just LEARNED that on Rosetta Stone.’ (Lachen)“ (B1: #00:28:26-0# - #00:28:46-6#)

Schließlich beurteilt jene Probandin, die beim Lernen Hilfe von ihren KollegInnen erhalten hat, den eigenen Sprachenlernprozess als sehr erfolgreich, stellt aber infrage, inwieweit das Lernen auch ohne die zusätzliche Quelle erfolgreich sein könne.

3.3.7. Selbstorganisation

Der Begriff „Selbstorganisation“ als neutraler Überbegriff wurde als Benennung jener Kategorie gewählt, die alle Angaben in Bezug auf das selbstständige oder selbstorganisierte Lernen mit der Lernsoftware enthält. Die organisatorischen Rahmenbedingungen des Lernens werden hier ebenso thematisiert wie Vor- und Nachteile des Selbststudiums. Aspekte im Zusammenhang mit LernerInnenautonomie können ebenfalls in diese Kategorie fallen. Auch innerhalb dieser Kategorie lassen sich die Textstellen in unterschiedliche Subkategorien einteilen. Die Probandinnen sprechen davon, dass es notwendig sei, das eigene Lernen selbst einteilen, durchführen und bewerten zu können, was unter „Selbstorganisation als Notwendigkeit“ festgehalten wird. Weiters gäbe es „Positive Aspekte“ und „Negative Aspekte“ des selbstorganisierten Sprachenlernens mit der Lernsoftware. Thematisiert werden auch „Möglichkeiten/ Strategien“, mithilfe derer das eigenständige computergestützte

Sprachenlernen erfolgreich sein kann. Jene LernerInnengruppe, die mit dem Programm angesprochen wird, sollte spezifische Fähigkeiten und Einstellungen mitbringen, weshalb der letzte Subcode mit dem Schlagwort „Voraussetzungen“ benannt wurde. Das Verhältnis von „Selbstorganisation“ zu „Selbststeuerung“ und „LernerInnenautonomie“, deren Notwendigkeit beziehungsweise Weiterentwicklung werden in Kapitel 3.5.5 diskutiert.

3.3.8. Zukünftiges Sprachenlernen

Bei der Frage, ob die Probandinnen Rosetta Stone auch für das Lernen einer weiteren Fremdsprache in Zukunft heranziehen würden, gehen die Meinungen auseinander.

Während eine der Probandinnen dies sogar schon versucht hätte (jedoch ohne Erfolg, da die von ihr gewählte Sprache Slowenisch zur Zeit nicht angeboten wird), würde eine andere Expertin Rosetta Stone sicher nicht noch einmal wählen, besonders nicht für Sprachen mit komplizierter Grammatik oder wenn sie dafür den gesamten Preis bezahlen müsste. Die anderen Lernerinnen würden Rosetta Stone zusätzlich zu anderen Quellen (wie etwa einem Sprachkurs) heranziehen, um die Lexik zu festigen, oder für den Einstieg, zum „Hineinhören“ in die Sprache (eventuell sogar zur Wahl der neuen Sprache) benutzen, bevor sie in einen Kurs gehen würden. Schließlich wird die Möglichkeit erwähnt, dass das Lernprogramm aufzeigen könne, wo man in einer Sprache noch Schwächen hat und was man sich weiterführend aneignen sollte, oder dass man eine bereits bekannte Sprache, die in Vergessenheit geraten ist, mithilfe von Rosetta Stone auffrischen könnte.

„Aber ALLEINE eher nicht. Außer für Sprachen, die ich bereits kann. Also zum Beispiel (kurze Pause) ich ähm war jetzt ein halbes Jahr in Argentinien, hab dort Spanisch gelernt und jetzt hab ich (irgendwie?) mein Italienisch vergessen. Aber ist ja trotzdem immer noch da. Also ich kann super flüssig Italienisch sprechen, aber jetzt ist einfach das Spanisch ist zurzeit präsenter. Und ich kann mir durchaus vorstellen, dass durch Rosetta Stone wieder aktiv wird und ich wieder REIN komme in die Sprache.“ (B3: #00:13:57-6# - #00:14:29-2#)

3.3.9. Empfehlung

Grundsätzlich würden die Befragten Rosetta Stone weiterempfehlen, da es sich um ein innovatives Konzept handle, das ihren Angaben nach gut funktioniert. Allerdings unterscheiden sich die Empfehlungen im Hinblick auf die Lernzwecke und die Personengruppen. So meint eine Probandin, es sei ein Lernprogramm rein für Erwachsene, da es keine Themen enthält, die Kinder ansprechen würden. Eine andere würde es dagegen

spannend finden, Rosetta Stone mit Kindern auszuprobieren, da es einem Computerspiel ähneln würde und die Kinder damit quasi spielerisch und ohne Druck eine neue Sprache lernen könnten.

Rosetta Stone sei innovativ und erscheine leicht und natürlich, was es auch für ungeübte SprachenlernerInnen oder für Menschen, die glauben, dass sie kein Talent zum Sprachenlernen besitzen würden, attraktiv mache. Diese Lernenden könnten feststellen, dass man sich durch gezielte Wiederholung die neuen Wörter relativ einfach einprägen kann und dadurch mehr Vertrauen in die eigenen sprachlichen Fähigkeiten gewinnen.

„Und (kurze Pause) es/ Man wird wahrscheinlich nicht eine ganze Fremdsprache lernen/

Aber man kann sehen, dass (kurze Pause) man neue Wörter lernen kann. Also mein Vater sagt immer, dass er niemals eine Fremdsprache lernen könnte.

Aber ich glaube, die, die Wiederholung und die neuen, einfachen Wörter/ Man, man könnte sehen, dass es möglich ist.“ (B4: #00:22:45-9# - #00:23:14-3#)

LernerInnen, die den Lernprozess mit Rosetta Stone beginnen, sollten nach Angaben der Probandinnen neugierig, unvoreingenommen und experimentierfreudig sein, Freude daran haben, flexibel lernen zu können, und natürlich grundsätzlich mit einem Computerprogramm arbeiten wollen. Auch eine autodidaktische Veranlagung, also der Wunsch, sich weit über die Inhalte des Lernprogramms hinaus mit der Sprache auseinander zu setzen, könne helfen. Für Menschen, die eine klare Struktur und (Grammatik-)Erklärungen bevorzugen, wäre es dagegen nicht empfehlenswert, ebenso wenig für Menschen „ohne Sprachgefühl“. Auch jene Probandinnen, die sagen, dass Rosetta Stone für sie selbst nicht der optimale Lernweg sei, glauben, dass es von der lernenden Person selbst abhängt, und somit für andere Lernende besser funktionieren könne.

Unabhängig von der BenutzerInnengruppe würde eine der Befragten die Arbeit mit dem Lernprogramm als Einstieg in das Sprachenlernen empfehlen, um den Klang der Sprache kennenzulernen und somit herauszufinden, ob man die Sprache überhaupt lernen möchte oder den Klang der Sprache ablehnt. Empfehlenswert wären beim Gebrauch von Rosetta Stone als Sprachlernmedium zusätzlich der Austausch (mit Native Speakers oder anderen LernerInnen) oder eine gewisse Vorbildung in der Zielsprache, da der Start von Null an, vor allem im Hinblick auf die produktiven Fertigkeiten, insbesondere die Schreibkompetenz, schwierig sei.

Nach dem Lernprozess mit Rosetta Stone sehen sich die Befragten selbst als Anfängerinnen in der Zielsprache. Die jeweils erlernten Sprachen können von den Probandinnen erkannt und

in Ansätzen verstanden werden, aber auch Schwierigkeiten bei einer zukünftigen Anwendung werden antizipiert. Angaben zum Sprachlernerfolg sowie zur Bereitschaft, die Sprachlernsoftware auch für einen zukünftigen Sprachlernprozess heranzuziehen, variieren stark. Die Empfehlungen richten sich an LernerInnen, die offen sind für Neues und auch eine autodidaktische Veranlagung mitbringen. Außerdem wird empfohlen, Rosetta Stone als Hilfsmittel zur Auffrischung von bereits erlernten oder typologisch verwandten Sprachen zu benutzen. Die Antworten in den Kategorien „Positive Erfahrungen“, „Negative Erfahrungen“, „Spracherwerb“ und „Selbstorganisation“ fielen so umfangreich aus, dass zusätzliche Unterkategorien erstellt werden mussten.

3.4. INDUKTIVE ANALYSE

In einem weiteren Schritt wurden induktive Kategorien gebildet, um all jene Aspekte, die mithilfe der 10 deduktiven Kategorien nicht erfasst werden konnten, abzubilden, sowie jene Kategorien, in denen die Ergebnisse umfang- und facettenreich ausfielen, in detaillierte Unterkategorien aufgliedern zu können. Hier entstanden die beiden Kategorien „Vergleich mit anderen (Sprach-)Lernangeboten“ sowie „Wünsche an Rosetta Stone“, die sich auf einer Analyseebene mit den deduktiv erstellten Kategorien befinden (vgl. 3.4.1 und 3.4.2). Wie bereits angedeutet, wurde auf diese Weise auch ein Inventar an Subcodes erstellt, das sich durch die Aufteilung von vier großen Kategorien in Unterpunkte ergab und die Ausdifferenzierung unterschiedlicher Aspekte des Antwortverhaltens zum Ziel hatte. Ausgegangen wurde hier nicht von theoretischen Vorannahmen, sondern von den im Material enthaltenen Informationen.

3.4.1. Vergleich mit anderen (Sprach-)Lernangeboten

Die Probandinnen erwähnten einige andere Lernprogramme, wie etwa die Homepage russianforfree.com, das vergleichbare Online Programm „Yabla“, welches auch Kontext, Kultur und Dialekte vermittele, und von der Probandin als „Spanisch-CDs“ bezeichnete Lernprogramme auf CD-ROM, welche abwechslungsreicher und spielerischer gestaltet seien als Rosetta Stone und variantenreiche Aufgabenformate einsetzen würden. Neben der deskriptiven Beschreibung dieser Sprachlernalternativen werden sie teilweise auch besser bewertet als das Vergleichsprodukt Rosetta Stone.

Die Befragten vergleichen die Sprachlernsoftware im Hinblick auf einzelne Aspekte außerdem mit dem schulischen Sprachunterricht sowie mit einem regulären Sprachkurs. In Bezug auf die Sprachvermittlung in der Schule lässt sich herauslesen, dass LernerInnen in den USA schlechte Erfahrungen mit dem Fremdsprachenunterricht gemacht hätten und die Sprachkenntnisse nach abgeschlossener Schulbildung auf geringem Niveau einzuschätzen seien. Die Präsenz einer Lehrperson, welche bei Unklarheiten helfen und erklären kann, wird von den Expertinnen als Vorteil des schulischen Unterrichts beurteilt. Außerdem meinen sie, dass man im schulischen Fremdsprachenunterricht viel übersetze und schreibe, meist aber nicht lerne, in der Zielsprache mündlich zu kommunizieren. In der Schule, ebenso wie bei einem regulären Sprachkurs würde sich durch die Verpflichtung zum Kursbesuch leichter ein regelmäßiger Kontakt zur Sprache ergeben. Abgesehen vom Sprachkontakt wäre auch der soziale Kontakt gesichert. Auch im Hinblick auf Face-to-Face Sprachkurse wird als positiver Punkt erwähnt, dass die Lehrperson als AnsprechpartnerIn für Fragen zur Verfügung steht

und durch ihre individuelle Persönlichkeit zusätzlich dafür sorgen kann, dass kein Kurs gleich abläuft wie der andere. Ein Nachteil im Vergleich zu Rosetta Stone sei, dass es im Rahmen eines Kurses weniger Wiederholungen und kein so „konzentriertes Hören“ gäbe.

Die Meinungen in Bezug auf die Wichtigkeit eines regulären Sprachkurses gehen bei den Probandinnen auseinander. Während von KollegInnen berichtet wird, die Sprachkurse bevorzugen, und eine Befragte sogar der Meinung ist, dass es „ohne Kurs nicht geht“, gibt eine andere Probandin an, dass sie aus einem zweijährigen UNI-Sprachkurs weniger behalten hätte als aus dem Lernprozess mit Rosetta Stone. Sie würde daher das Lernprogramm dem herkömmlichen Kursbetrieb vorziehen. Durch Assoziationen und Wiederholungen funktioniert das Lernen mit der Lernsoftware, den Angaben einer Befragten zufolge, schneller als bei anderen Sprachlernformen.

„Und du hast es NOCHMAL gesagt und wenn es nicht gepasst hat, dann haben sie dich nicht WEITER lassen, dann hast du es NOCHMAL gehört und NOCHMAL gesagt. Und das habe ich extrem super gefunden, weil das hast du nicht einmal, nicht einmal in einem Live Kurs, dass sie das, dass sie das dreimal, viermal irgendwie wiederholen lassen oder so.“ (B5: #00:14:31-2# - #00:14:45-8#)

Neben den angestellten Vergleichen verweisen die Probandinnen auch auf die Möglichkeit der Kombination der Lernsoftware mit anderen Sprachlernangeboten, welche ihrer Ansicht nach vielversprechend sein könnte und in Kapitel 3.4.3.15 spezifiziert wird.

3.4.2. Wünsche an Rosetta Stone

Aus den Erfahrungsberichten werden von den Expertinnen auch Wünsche an das Sprachlernprogramm abgeleitet. Diese werden im Folgenden zusammengefasst, wobei hier nicht berücksichtigt wurde, ob manchen der Wünsche in der aktuellen Version des Lernprogramms möglicherweise schon entsprochen wird. Beispielsweise wollte eine Probandin nach einer positiven ersten Erfahrung mit Rosetta Stone eine weitere Sprache lernen, die jedoch nicht im Repertoire von Rosetta Stone inkludiert war. Für sie ergibt sich daher der Wunsch, mehrere Sprachen (in ihrem Fall Slowenisch) in das Angebot aufzunehmen, um mehr Lernenden die Möglichkeit zu geben, das Programm auszuprobieren. Die Kritik an der übergroßen Anzahl an Wiederholungen führt zu einem Wunsch nach variantenreicherem Wort- und Bildmaterial sowie abwechslungsreicheren Übungsformaten. Um allen LernerInnen mit ihren jeweils präferierten Lernstrategien entgegen zu kommen, sollten beim Lernen verschiedene Sinne angesprochen werden. Die fehlende persönliche

Interaktion ergibt sich aus der Tatsache, dass der Computer als Lernmedium dient, könnte aber durch die Möglichkeit des Austauschs unter LernerInnen über eine Plattform ausgeglichen werden. Um das Hören zu trainieren und die Lernenden besser auf den Alltag in der Zielsprache vorzubereiten, sollten nach Ansicht der Expertinnen authentische Gespräche integriert werden.

„Und sie verstehen musste. Aber (kurze Pause) ja, es ist immer schwer für mich, Leute zu verstehen in anderen Sprachen und ich WEIß nicht, ob es in Rosetta Stone viele GESPRÄCHE gibt zwischen Leuten, denen man lauschen können/ Kann. (kurze Pause) Ahm aber (kurze Pause) wenn es die nicht gibt, dann sollte es die geben.“ (B4: #00:16:16-4# - #00:16:42-2#)

Auch wenn es im Rahmen der „Dynamic Immersion Method“ nicht vorgesehen ist, im Laufe des Lernprozesses grammatische Regeln zu präsentieren, würden sich die Lernerinnen wünschen, dass das Programm durch Anleitungen und Hilfestellungen angereichert und so für einen erwachsenen Spracherwerb adaptiert würde. Gezieltes Feedback, etwa im Hinblick auf Feinheiten bei der Aussprache, wäre ebenfalls eine positive Veränderung. Eine Probandin äußert einen Wunsch, der sich auf die Schulung der schriftsprachlichen Fertigkeiten bezieht. Bei Sprachen, die „fremde Schriftzeichen“¹ haben, würde sie separate Module empfehlen, in denen man die Schrift mit den jeweiligen Besonderheiten (wie etwa mit den diakritischen Zeichen im Arabischen) lernt und eventuell auch in ihrer handgeschriebenen Form trainieren kann.

3.4.3. Subcodes

Die folgenden 16 Abschnitte widmen sich jeweils einer induktiv erschlossenen Subkategorie jener vier Kategorien, zu denen sich die Probandinnen am meisten äußerten. Die Entscheidung, Subcodes einzuführen, fiel aufgrund der Tatsache, dass der in der deduktiven Analyse gewählte Kategoriename der inhaltlichen Bandbreite an Antworten nicht gerecht werden konnte und daher differenziertere Bezeichnungen ausgearbeitet werden sollten.

3.4.3.1. Positive Folgen

Die von den Befragten angegebenen positiven Folgen beziehen sich vor allem auf zwei Aspekte. Einerseits wird die große Behaltensleistung von Wortschatz über einen längeren Zeitraum thematisiert, die auch in anderen Kontexten erwähnt wird und daher als

¹ Aus der Sicht von englischsprachigen LernerInnen wären das also Sprachen, die nicht das lateinische Alphabet verwenden.

Schnittmenge klassifiziert wurde (vgl. Kapitel 3.4.4.1). Die Probandinnen können es sich teilweise selbst nicht erklären, aber Wörter, die man im Alltagsleben braucht, würden durch die Vermittlungsmethode im Kopf bleiben:

„Und die Wörter, die/ Ich muss sagen, die haben sich richtig EINGEBRANNT bei mir, weil sogar jetzt nach zehn Jahren/“ (B5: #00:03:34-3# - #00:03:53-9#)

Die Probandinnen berichten davon, dass sich durch das oftmalige Hören der gelernte Wortschatz innerhalb kurzer Zeit einprägen würde und man aufhören würde zu denken. Auf der anderen Seite wird als positive Folge das Verstehen sprachlicher Äußerungen in der Zielsprache nach Beendigung des Lernprozesses betont. Eine Expertin berichtet, dass sie nun in der Lage sei, die Inhalte von Aussagen zu verstehen, die von SprecherInnen in ihrer Umgebung aus dem Englischen ins Arabische übersetzt werden. Die Probandinnen haben durch den Lernprozess und das oftmalige Hören der Zielsprache Lust bekommen, die Sprache in einem Kurs weiter zu lernen, oder eine Reise anzutreten, um die Zielsprache „live“ hören zu können.

Im Rahmen der beiden Aspekte Alphabet und Grammatik, über die vorwiegend negativ berichtet wurde, fanden sich dennoch auch einzelne positive Anmerkungen. Eine Befragte konnte sich mithilfe eigener Ableitungen das Alphabet aneignen. Eine andere Expertin berichtet, dass man im Laufe des Lernprozesses mit grammatischen Phänomenen konfrontiert werde, die darauf hinweisen, welche Person spricht oder eine Handlung ausführt, sodass man in weiterer Folge in der Lage sei, das Geschlecht der handelnden Person selbst zu identifizieren.

3.4.3.2. Explizit positive Bewertung

Die Probandinnen äußern positive Bewertungen in Bezug auf verschiedene Aspekte wie etwa den großen Umfang an Wortmaterial, die konsequente Wiederholung der Inhalte sowie die Qualität der Aussprache. Die Inhalte seien gut gesprochen, sodass die Befragten keine Sprechfehler entdecken konnten. Eine Probandin führt zusätzlich den Faktor der Entspannung ein, da beim Lernen am Computer kein Druck dahinter sei und man somit zur Ruhe kommen und abschalten könne. Eine Probandin erwähnt, dass das Sprachenlernen in ihrem Alter sehr schwierig und aufwendig sein könnte, was es aber dank Rosetta Stone nicht sei. Es sei amüsant gestaltet und funktioniere gut. Der Spaß beim Sprachenlernen steht also im Vordergrund der Aussagen:

„Ähm, ansonsten war ich nicht frustriert. Also mir hat es eigentlich immer Spaß gemacht. Ich hab mich auch sehr gern hingesezt.“ (B3: #00:05:29-0# - #00:05:44-8#)

Auch technische Features wie die Spracherkennungsfunktion werden positiv bewertet. Diese hätte der Erfahrung einer Befragten nach schon im Rahmen ihres eigenen Sprachlernprozesses, der neun Jahre zurück liegt, gut funktioniert und bereits sehr kleine Aussprachefehler so lange korrigiert, bis die Aussagen phonetisch und phonologisch korrekt waren. Die positive Seite der nicht explizit vermittelten grammatischen Inhalte sei die Tatsache, dass die LernerInnen nicht mit Fakten überladen würden, die sie als SprachanfängerInnen nicht verwenden könnten. Schließlich bestehe ein positiver Punkt in der „Loslösung von Kultur“², da die abgebildeten Menschen ein internationales Bild liefern würden. Die beiden letztgenannten Aspekte sind nicht nur mit positiven Attributen versehen, zu ihnen gibt es sehr verschiedene Standpunkte (vgl. Kapitel 3.4.3.2, 3.4.3.4 oder 3.4.3.11).

3.4.3.3. Angebot

In Bezug auf das Angebot von Rosetta Stone legen die Probandinnen den Fokus auf unterschiedliche Features. Vor allem werden hier die ansprechenden Bilder hervorgehoben, welche durch ihre Eindeutigkeit die Assoziationen mit Wörtern und somit auch deren Speicherung ermöglichen würden. Diese vermittelten Wörter, die von den Probandinnen als „praktische, sinnvolle Basics“ bezeichnet werden und Wortfelder wie Verkehrsmittel, Reisen, Zahlen, Farben, Formen und kulinarische Begriffe umfassen, würden später auch weiter ausgebaut und zu zusammenhängenden Äußerungen kombiniert.

Eine Probandin empfindet das „Belohnungsgeräusch“, also die akustische Bestätigung für richtige Antworten als positiv, eine andere betont besonders die Umschaltmöglichkeiten bei der Anzeige von Bildern, dem Schriftbild sowie der Kombination der beiden. Die Variationsmöglichkeit der Lautstärke ist ein weiterer positiver Faktor, ebenso wie die implizit vermittelten grammatischen Phänomene. Positiv bewertet wird auch die angebotene Sprachenvielfalt:

„But Spanish/ They have both, European Spanish and Central and South American Spanish which is really two different languages. Ahm they have two

² Wenn die ExpertInnen den vielfach diskutierten Begriff „Kultur“ verwenden, beziehen sie sich auf landeskundliche Informationen, zielsprachliche Konventionen oder Tabus. Von einzelnen Probandinnen wird die Debatte um den Kulturbegriff auch explizit angesprochen. Der Begriff wird in weiterer Folge unter Rückgriff auf die Aussagen der Probandinnen an ausgewählten Stellen verwendet.

kinds of PORTUGUESE, they have European Portuguese and Brazilian Portuguese. And two kinds of English, American English/ And European/ And British English. So, you, you are learning ah/ Some/ There is some good aspects of Rosetta Stone that way.“ (B1: #00:33:39-1# - #00:34:12-5#)

Gegen einen Aufpreis stellt Rosetta Stone auch ein Paket mit Spielen, Chats und Lesematerial sowie die Möglichkeit zur Kommunikation mit Native Speakers zur Verfügung, was von den Expertinnen positiv erwähnt wird. Ein zusätzlicher (möglicherweise ironischer) Kommentar bezieht sich auf das Angebot der „anglo-amerikanischen Kultur“. Da das Programm in den USA entwickelt wurde, würden unabhängig davon, welche Sprache man lernt, die angloamerikanischen Konventionen vermittelt. Diese ironische Anspielung steht in engem Zusammenhang zu einer kritischen Diskussion der fehlenden Vermittlung von sprach- und landestypischen Konventionen und Charakteristika.

3.4.3.4. Mängel

Auf der anderen Seite des Kontinuums an Erfahrungswerten werden von den Probandinnen fehlende Aspekte erfasst und als negativ klassifiziert: die Vermittlung von Satzstrukturen, Grammatik und deklarativem Wissen, die Interaktion mit Menschen, Hilfestellungen sowie die Möglichkeit, bei Unklarheiten Fragen zu stellen, und Abwechslung im Hinblick auf das Wortmaterial sowie die Übungsformate:

„Rosetta Stone, das fehlt ein bisschen, dass, dass das/ Dass du mehreres tust, nicht nur den Lautsprecher und nur die Tests.

Ja, Ja, und wird dann halt doch ein biss/ Mit der Zeit sagst du dir: ‚So, jetzt hab ich genug.‘“ (B2: #00:12:58-8# - #00:13:19-8#)

Weiters mangelt es den Expertinnen an der Vorgabe einer Organisationsstruktur, an Zusammenhängen und Hintergründen zum Gelernten und an Übungen zum Sprechen und Schreiben. In früheren Versionen hätte auch der Erwerb von relevantem, anwendbarem Wortschatz gefehlt. Die Vermittlung von Lautschrift, Schreibschrift und allgemein von Buchstaben bei Sprachen, die nicht das lateinische Alphabet verwenden, sei ebenfalls nicht Teil des Programms. Auch der Einbezug von geschichtlichen und künstlerischen Fakten sowie die Vermittlung von Tabus fehlen manchen Lernerinnen, während andere dies nicht als Mangel wahrnehmen (vgl. Kapitel 3.4.4.7).

3.4.3.5. Negative Emotionen

Während der Lernprozess einerseits mit positiven Attributen versehen wird, finden sich auch Anspielungen auf negative Emotionen im Datenkorpus. Das Lernen mit Rosetta Stone wurde von den Befragten als langweilig beziehungsweise eintönig bezeichnet, da sich die Wörter oft wiederholen und das Übungsformat sich nicht ändern würde. Zum Teil geben die Probandinnen auch an, am Anfang des Lernprozesses komplett verwirrt gewesen zu sein. Sie sprechen von „mühsamer“ Arbeit, da man sich deklaratives Wissen ausschließlich selbst aneignen müsse und das schwierig sei, wenn man nicht mit den entsprechenden Zusatzmaterialien ausgestattet ist:

„Also das musste ich mir dann selbst aneignen. Und das war manchmal ein bisschen mühsam, weil ich kein Buch hatte, um etwas nachzuschlagen und im Programm selbst gibt's das auch nicht.

Also das war eine Sache, die ein bisschen schwierig war.“ (B3: #00:02:48-8# - #00:03:01-7#)

3.4.3.6. Hürden

Unterschiedliche Eigenschaften des Programms wurden von verschiedenen Lernerinnen als Hürden empfunden. Einigen Probandinnen hat das Schreiben Schwierigkeiten gemacht, andere standen vor technischen Problemen des Programms. Eine weitere Hürde bestand vor allem zu Beginn des Lernprozesses darin, die Arbeitsaufträge zu erkennen und zu wissen, was man tun sollte, um die Aufgabe richtig zu erfüllen. Da manche Dinge nicht verstanden werden, könne es passieren, dass die Lernenden im Programm „verloren gehen“. Außerdem wurden der große Zeitaufwand und die durchgehende Beschäftigung mit dem Programm, welche notwendig wären, um einen besseren Fortschritt erreichen zu können, als große Hürde empfunden.

„Ja, aber die Zusammenhänge, ganze Sätze bilden und so, das spielt es nicht. Und das/ Diese ganzheitliche Methode, das bleibt auch dann nicht hängen. Man müsste das dann wirklich DAUERND machen.“ (B2: #00:11:26-2# - #00:11:39-5#)

3.4.3.7. Persönliche Ablehnung

Innerhalb der Dichotomie von Zuspruch und Ablehnung gibt es wiederum verschiedene Positionierungen. Jene Expertinnen, die festgestellt haben, dass Rosetta Stone für sie

persönlich nicht den besten Lernweg darstellt, führen diese Tatsache auf verschiedene Charakteristika, persönliche Einstellungen und präferierte Lernstrategien zurück:

„Weil ich schon geprobt habe und ich hab gefunden, dass es nicht wirklich für mich ist.“ (B4: #00:22:06-3# - #00:22:11-2#)

Beispiele für Gründe der Ablehnung wären etwa das unreflektierte Übernehmen und Auswendiglernen, das einer Probandin nicht liege. Ebenso möchte eine andere Befragte nicht mehr Zeit als notwendig vor dem Computer verbringen, weswegen sie das computergestützte Sprachenlernprogramm persönlich ablehnt.

3.4.3.8. Zuschreibung allgemeiner negativer Eigenschaften

In dieser Kategorie fällt auf, dass Aspekte aufscheinen, die auch im Rahmen der positiven Erfahrungen erwähnt wurden wie beispielsweise die Häufung an Wiederholungen. Diese mehrfach kategorisierten und widersprüchlich bewerteten Aspekte wurden in einem weiteren Schritt herausgegriffen, um die unterschiedlichen Ansichten zu beleuchten (vgl. Kapitel 3.4.4.10). Ein ähnlicher Kritikpunkt bezieht sich auf das fehlende Verständnis von Kultur, das sich etwa darin äußere, dass in der arabischen Version der Lernsoftware Bilder von Hunden und nicht adäquat gekleideten Frauen gezeigt würden, was in arabischsprachigen Ländern als Tabu gelte. Zurückzuführen sei dies auf die Tatsache, dass bei der Vermittlung aller Sprachen die gleichen Bilder verwendet würden. Diese Tatsache bewerten die Probandinnen negativ. Die fehlende Diversifizierung, sowohl im Hinblick auf die zielsprachlichen Konventionen, als auch im Hinblick auf verschiedene LernerInnen und deren unterschiedliche Lernzugänge wird von einer Expertin so zusammengefasst:

„Very, very, very important. Ah then that's the thing that is/ that makes Rosetta Stone/ It's/ Rosetta Stone has a one-size-fits-all-mentality.

That's not a good thing.“ (B1: #00:38:49-9# - #00:39:03-1#)

Das Lernprogramm wird von den Expertinnen als übersteuert bezeichnet. Den Angaben der Befragten nach scheitere es „spektakulär“, wenn es um die Vermittlung fremder Schriftsysteme geht. Schließlich ergänzt eine Expertin als negative Evidenz die Tatsache, dass die Lernsoftware früher von der amerikanischen Armee verwendet, später aber wieder verworfen worden sei, da der Sprachlernerfolg der LernerInnen ausgeblieben wäre.

3.4.3.9. Allgemeine Annahmen zum Spracherwerb

Die Probandinnen äußern an verschiedenen Stellen Annahmen zum Spracherwerb und Sprachenlernen von Kindern und Erwachsenen. Auch wenn sich diese nicht explizit auf das

Lernen mit Rosetta Stone beziehen, werden sie an dieser Stelle zusammengefasst, da angenommen wird, dass diese Annahmen auch die Einstellungen zur Arbeit mit dem Lernprogramm beeinflussen könnten.

Die Befragten unterstreichen etwa, dass regelmäßiger Kontakt zur Sprache wichtig und ausschlaggebend für den Lernerfolg sei. Im Hinblick auf Kinder wird betont, dass diese anfangs ausschließlich durch Imitation lernen und wie ihre Umgebung sprechen würden, weshalb es für sie wichtig sei, gute Vorbilder zu haben. Später käme dann das kritische Übernehmen dazu und sie müssten bestimmte erlernte Verhaltensmuster wieder ablegen. Beim Sprachenlernen von Erwachsenen gäbe es immer Phasen, die langweilig oder mühsam seien, weil man auswendig lernen müsse. Hätte man eine gelernte Regel hunderttausend Mal angewendet, würde man laut einer Probandin aus zwei Varianten dann automatisch die richtige auswählen, weil sich nur diese eine Version richtig anhören würde. Für den erfolgreichen Spracherwerb erwachsener LernerInnen wäre nach Ansicht der Befragten ein bisschen Hilfestellung nötig. Eine Expertin zieht den Vergleich zwischen Sprachenlernen und Bewegungslernen:

*„Und da lernst du ja auch zuerst einmal die Bewegungen LANGSAM und dann schneller, und durchanalysieren und (kurze Pause) ja, und irgendwann hast du es im Gefühl. Und im Prinzip ist es dort auch so. Du sagst das Wort, du sagst es LANGSAM, du wirst vielleicht korrigiert, du HÖRST es nochmal AN, du probierst es NOCH EINMAL. Im Prinzip erinnert mich das voll/
Genauso wie, wie beim Tanzen, wo man halt ausprobierst und dann/ (kurze Pause) JO, dann war's es vielleicht nicht und dann probiert man es halt noch einmal und irgendwann passt es. (Lachen)“ (B5: #00:20:15-3# - #00:20:15-3#)*

Außerdem halten die Interviewpartnerinnen fest, dass nicht alle LernerInnen gleich seien, dass es also auf die lernende Person selbst ankomme, mit welcher Methode erfolgreich gelernt werden könne.

3.4.3.10. Spracherwerb mit Rosetta Stone

Ähnlich wie in Kapitel 2.4.2 werden hier die Abläufe und Vorgehensweisen beim Spracherwerb mit Rosetta Stone beschrieben, allerdings stammen sie nun aus der Perspektive der Probandinnen und sind angereichert durch deren Lernerfahrungen. Die Expertinnen berichten, dass Vokabeln und Grammatik gelernt würden, indem man auf Wörter und Phrasen klickt, die zu einem Bild gehören. Durch diese Assoziationen, verbunden mit einer hohen Anzahl an Wiederholungen, funktioniert das Lernen mit Rosetta Stone wesentlich schneller

als andere Arten des Sprachenlernens. Kritik wird in Bezug auf die Anwendung geäußert, da Themen nur durchgearbeitet, die erworbenen Inhalte jedoch nicht ausreichend geübt und angewendet werden könnten. Grammatik werde nicht erklärt, jedoch würden Phänomene wie etwa Verneinung, Fragestellung, Präpositionen, Genus und Numerus implizit vermittelt. LernerInnen, die expliziten Grammatikunterricht gewöhnt sind, würden nach Regeln und Zusammenhängen suchen, die jedoch nur selbst aus dem Material abgeleitet werden könnten. Die Expertinnen meinen, dass solche Ableitungen leichter seien, wenn man bereits eine typologisch verwandte Sprache beherrsche. Unterscheidet sich das erlernte Sprachsystem aber sehr stark von der L1 beziehungsweise von bereits erlernten Fremdsprachen, sei es schwierig, weil jegliche Hilfestellung fehle. Vor allem im Hinblick auf neue Schriftsysteme profitiere man mehr, wenn man bereits Vorbildung mitbringen würde und etwa Buchstabengrenzen erfassen könne.

Die Probandinnen schreiben dem Lernprogramm zwei Fähigkeiten zu: Rosetta Stone könne im Hinblick auf den gesamten Spracherwerbsprozess aber auch auf den momentanen Entwicklungsstand mögliche Schwächen aufzeigen. Außerdem könnten bereits früher erworbene Kenntnisse verstärkt werden. Der Fokus liege dabei auf dem Hören in Verbindung mit dem Ansehen des Schriftbildes, auch das Nachsprechen werde trainiert. Besonders für LernerInnen, die auditive Lernwege bevorzugen, könne das Programm gut geeignet sein. Im Hinblick auf den Wortschatz berichten die Expertinnen, dass vor allem Nomen vermittelt würden, während weniger Fokus auf den Verben liege. Die Wörter würden nach einer bestimmten Methode präsentiert:

„Ahm (kurze Pause) also, ich weiß, dass es diese "spaced repetition" gibt, also man hat dieselben Wörter, aber (kurze Pause) andere Wörter mischen sich ein. Und dann lernt man mehr Wörter. Und die ersten Wörter werden nach und nach weniger wiederholt. Und dann hat man sie im Gedächtnis.“ (B4: #00:14:10-1# - #00:14:38-8#)

Die Wörter scheinen dann sehr lange im Kopf zu bleiben, was die Probandinnen als unerklärlich bezeichnen. Dialekt werde nicht vermittelt, da, wie bereits erwähnt, für alle Sprachen dasselbe Format verwendet werde. Das Hauptaugenmerk bei der Sprachvermittlung von Rosetta Stone liegt nach Einschätzung der Expertinnen auf der Erweiterung beziehungsweise Verbesserung des Sprachgefühls³. Nach wiederholtem Hören sollten

³ Der Begriff „Sprachgefühl“ wurde von den Probandinnen übernommen. Die Frage, ob es sich dabei um ein erlernbares Phänomen handelt oder nicht, wurde hier nicht berücksichtigt. Die Expertinnen scheinen ein verbessertes Sprachgefühl in der Zielsprache als Effekt des Lernens mit der Sprachlernsoftware wahrzunehmen.

Lernende in der Lage sein, typische Strukturen der Zielsprache als richtig identifizieren zu können.

3.4.3.11. „Natürlicher“ Spracherwerb

Zur Vorgehensweise bei der Sprachvermittlung lassen sich aus den analysierten Textstellen zwei sehr unterschiedliche Positionen ableiten. Einerseits wird von den Expertinnen teilweise bestätigt, was Rosetta Stone in der Werbung verspricht. LernerInnen könnten bestimmte grammatische Phänomene erwerben und ins Gefühl bekommen, ohne dass sie je eine Regel dazu gelernt haben, wenn sie die jeweilige Struktur oft genug gehört und eigene Hypothesen und Analogien gebildet hätten. Anfangs würde man nicht alles verstehen, aber irgendwann wisse man, dass bestimmte Strukturen und Phrasen in bestimmten zielsprachlichen Situationen passend sind. Nach „hunderttausend Wiederholungen“ würde man den Angaben der Probandinnen zufolge darüber nicht mehr nachdenken. Da keine Listen und Regeln auswendig gelernt werden müssten, sei LernerInnen oft auch nicht bewusst, dass sie lernen. Durch die Verknüpfung von Gesehenem und Gehörtem würden die neu erlernten Inhalte ins Unterbewusstsein gehen. Ähnlich wie bei Kindern, die beim Spracherwerb auch nicht mit Papier und Stift ausgestattet sind, sondern von der Sprache quasi „eingehüllt“ sind und die Sprache durch Konfrontation mit zielsprachlichen Inhalten erwerben, wird der Spracherwerb mit Rosetta Stone von den Befragten an einigen Stellen als „natürlich“ bezeichnet. Andererseits gibt es aber auch Gegenstimmen zu dieser These:

„Natürlich, also es ist angelehnt am KINDLICHEN Spracherwerb und der kindliche Spracherwerb ist sicher ähnlich aufgebaut. Also man hört Sachen, man sieht Sachen, es wird eine Verbindung hergestellt. Das trifft sicherlich zu. Aber was ich vorher schon angesprochen habe, wir sind eben keine Kinder mehr. Das heißt, man MÜSSTE es eigentlich adaptieren für einen erwachsenen Spracherwerb. Und der funktioniert anders. Es hilft sehr, dass man Bilder sieht und wie ich bereits gesagt habe, einfach diese Verknüpfung mit Wortschatz, einfach dass man Wortschatz sehr, sehr gut, sehr schnell lernt.“

(B3: #00:07:31-4# - #00:08:08-8#)

Ein Teil der Interviewpartnerinnen ist also überzeugt, dass man eine Fremdsprache nicht so lernen kann wie die eigene Erstsprache und dass die „Dynamic Immersion Method“ nicht mit der Realität der Spracherwerbsverläufe und –konstellationen konform geht. Babys seien demnach Schwämme, die alles aufsaugen, und mit fünf Jahren sei das Sprachmuster fertig ausgeprägt. Rosetta Stone könne also den erstsprachlichen Erwerb nicht simulieren, da das Setting ein anderes sei (Kinder würden nicht vor dem Computer sitzen und auf Bilder oder

Wörter klicken) und das Sprachenlernen bei Erwachsenen nicht so einfach funktioniere. Lernende könnten natürlich jede einzelne Phrase automatisieren, was aber dennoch nicht dem Erstspracherwerb entspreche und nach Ansicht der Expertinnen auch wenig sinnvoll sei.

3.4.3.12. Selbstorganisation als Notwendigkeit

„Selbstorganisation des Lern/ Das MUSS man. Man muss alles und jedes.“

(B2: #00:38:59-4# - #00:39:15-4#)

(Anmerkung der Autorin: Mit der Phrase „Man muss alles und jedes.“ bezieht sich die Probandin auf die Notwendigkeit der Selbstorganisation des gesamten Lernprozesses.)

Wie aus dem Zitat hervorgeht, wird Selbstorganisation von allen Befragten als unbedingte Notwendigkeit für einen erfolgreichen Spracherwerb mit Rosetta Stone angesehen, weil man sich nicht auf das Sprachlernprogramm alleine verlassen, sondern nach zusätzlichen Inputs suchen sollte. Da man sich deklaratives Wissen selbst aneignen und eigene Hypothesen, beispielsweise zu grammatischen Endungen, aufstellen müsse, könne es helfen, andere Quellen zu Hilfe zu nehmen, um sich gewisse Dinge erklären zu können. Eine solche Vorgehensweise könne vor allem auch für LernerInnen sinnvoll sein, die andere Lernmethoden gewöhnt sind.

3.4.3.13. Positive Aspekte

Als besonders positiven Punkt der Selbstorganisation wird die flexible Zeiteinteilung hervorgehoben, die es den LernerInnen erlaubt, die Lernzeit sowie den Lernzeitpunkt selbst festzulegen. In stressigen Phasen des Alltags könne das Lernen verkürzt oder verschoben und zu einem günstigen Zeitpunkt nachgeholt werden, ohne wichtige Inhalte zu verpassen. Ein weiterer Aspekt, der erwähnt wird, bezieht sich auf die potentielle Fähigkeit des Programms, den Lernenden aufzuzeigen, worauf sie sich im weiteren Lernprozess oder während des vertiefenden Selbststudiums besonders konzentrieren sollten:

„Ah die grundsätzlichen Verben oder so was. Ah ich weiß nicht, wie man (kurze Pause) ah diese, dieses Verb (kurze Pause) ändern muss/ Also sollte ich DAS lernen.“

Es zeigt einem, was man nicht weiß und was man lernen sollte, um (..) das/ die Sprache weiter zu lernen. (B4: #00:20:58-8# - #00:21:25-5#)“

Interessierte LernerInnen könnten aus der Perspektive der Expertinnen grammatische Phänomene oder den Klang einzelner Buchstaben aus dem Lernmaterial selbstständig ableiten und die Sprache somit selbst „erforschen“.

3.4.3.14. Negative Aspekte

Letztgenannter Punkt, also das eigenständige Entdecken sprachlicher Phänomene, ist wiederum einer jener umstrittenen Aspekte, die nicht eindeutig der Kategorie der positiven Aspekte zuzuordnen sind. Das Bilden von Analogien und eigenen Schlussfolgerungen wird auch in der Kategorie der negativen Aspekte thematisiert, da die Expertinnen der Meinung sind, dass solche eigenen Ableitungen Zeit kosten und mühsam sein können, wenn das passende Material fehlt. Ableitungen würden außerdem erschwert, wenn Bilder nicht eindeutig interpretierbar sind. Auch der Faktor der flexiblen Zeiteinteilung kann hier erneut aufgegriffen und in den negativen Kontext überführt werden, da die fehlende Regelmäßigkeit auch zum Problem werden kann:

„Oder halt mehrere Stunden. Und das liegt natürlich an MIR, dass ich die Regelmäßigkeit nicht aufgebracht habe. Aber ich vermute, das geht vielen Leuten so, dass wenn man einen Kurs besucht, dann muss man irgendwie hingehen, dann findet sich die Regelmäßigkeit leichter.“ (B3: #00:06:30-8# - #00:06:45-1#)

3.4.3.15. Möglichkeiten/ Strategien

Von den Expertinnen wird eine Vielzahl an Strategien im Zusammenhang mit der eigenen Organisation des Lernens genannt. Diese beziehen sich hauptsächlich auf das Konsultieren zusätzlicher Lernquellen und das Einholen zusätzlicher Inputs. So könnten etwa mehrere verschiedene Lernprogramme in Kombination verwendet und Regeln selbst in Grammatikbüchern oder im Internet nachgelesen werden. Rosetta Stone könne auch explizit als Vokabeltrainingsprogramm, parallel zum Besuch eines regulären Sprachkurses verwendet werden. Eine Expertin machte sich während des Lernprozesses den zuvor als negativ thematisierten Faktor der sprachunabhängigen Einheitlichkeit der Illustrationen und Themen zunutze, um sich innerhalb des Programms Orientierung zu verschaffen:

„So what I did is I, I went online and I got a pdf file of the CONTENT in English for the English course because it's the same no matter what language, it's all the same. And I simply have that, so that when I start up a lesson, I see what's in the English content and I see it corresponds usually (kurze Pause) and I'm able to retain it.“ (B1: #00:08:39-0# - #00:09:16-3#)

Empfohlen wird die Anreicherung des Lernens durch das Lesen von Büchern (eventuell auch Kinderbüchern) und Zeitungen, durch Fernsehen und Radiohören in der Zielsprache. Eine Befragte betont besonders das Potential der Arbeit mit Liedern sowie mit komplizierten Zeitungsartikeln, die von L1 SprecherInnen der Zielsprache verfasst worden sind. Ebenfalls bereichernd, vor allem im Zusammenhang mit Fragen und Problemen, könnten die Interaktion mit anderen LernerInnen sowie das Konsultieren von Bekannten oder KollegInnen, welche die Zielsprache sprechen, sein. Eine Probandin empfiehlt die Klärung von Unsicherheiten in Bezug auf den Wortschatz mithilfe von Reisewörterbüchern, welche auch die Lautschrift der Buchstaben beinhalten. Für die Aneignung neuer Schriftzeichen sei es möglich, diese händisch auf Papier oder Whiteboards abzumalen, wobei dafür eine gewisse Vorbildung notwendig sei.

3.4.3.16. Voraussetzung

Die eben erwähnte Vorbildung im Hinblick auf einzelne Aspekte der Sprache oder Vorerfahrungen mit (selbstständigem/ computergestütztem) Sprachenlernen könnten aus Sicht der Expertinnen helfen, den Lernprozess erfolgreicher zu gestalten. Die Probandinnen sind sich außerdem einig, dass ein hoher Anteil an Selbstdisziplin von Vorteil für erfolgreiches selbstorganisiertes Sprachenlernen sei, um die Regelmäßigkeit des Lernens auch ohne institutionelle Vorgaben einzuhalten. Weitere Voraussetzungen, welche die Lernerinnen mitbringen sollten, seien Motivation, Neugierde, sowie die Freude daran, flexibel lernen zu können. AutodidaktInnen würden demnach zu einer Zielgruppe von Rosetta Stone gehören:

„(...) Boa, jetzt muss ich kurz nachdenken. Also über das habe ich mir jetzt noch keine Gedanken gemacht. (...) Hm. (...) Ja, ich meine, Leute, die sich SELBER Sachen beibringen, auf alle Fälle. Autodidakten. Die sich halt vielleicht auch selber dann WEIT darüber hinaus noch ein bisschen damit auseinandersetzen.“

(B5: #00:22:18-9# - #00:22:39-2#)

Die Probandinnen berichten durchgehend davon, dass sie all diese Fähigkeiten bereits in den Lernprozess mitgebracht hätten, da sie diese bereits vor Beginn des Sprachenlernens durch andere Lernerfahrungen, etwa im Bereich des Tanzsporttrainings, erworben haben. Keine Expertin war der Meinung, dass sich die Fähigkeit, das Lernen selbst zu organisieren, durch die Arbeit mit dem Lernprogramm verbessert hätte.

3.4.4. Schnittmengen

Nach Misoch (2019: 125) sollte auf die deduktiven und induktiven Analyseschritte noch eine typologische Analyse, also eine Neuorganisation des Materials anhand von Teilthemen, folgen. Als Grundlage dafür können Aspekte der Forschungsfrage oder, wie im vorliegenden Fall, neu entdeckte Zusammenhänge dienen. Auch im Hinblick auf eine mögliche abduktive Analyse empfehlen Timmermanns & Tavory (2012: 176-179) das „revisiting“ des Materials, also die wiederholte Durchsicht mit verändertem Fokus. Bereits nach dem ersten Analysedurchgang war ersichtlich, dass sich gewisse Themenblöcke im Datenmaterial wiederholten, allerdings versehen mit sehr unterschiedlichen Bewertungen beziehungsweise bezogen auf unterschiedliche Bereiche des deduktiven Rasters. Das gesamte Material wurde daher in einem weiteren Analyseschritt auf Themen, die sich in mehreren Interviews sowie auch in mehreren Kategorien wiederfinden und unterschiedliche Positionierungen im Hinblick auf einen Analyseaspekt aufzeigen, untersucht. Da die zehn identifizierten Themen Teil mehrerer vordefinierter beziehungsweise induktiv ermittelter Codes waren, wurden diese neu gefundenen Faktoren, die von den Probandinnen häufig angesprochen und mit unterschiedlichen Attributen versehen wurden, als „Schnittmengen“ bezeichnet. Im Rahmen der Kapitel zur deduktiven und induktiven Analyse wurden bereits ausführliche Themenzusammenfassungen festgehalten. Um Wiederholungen zu vermeiden, werden die Inhalte der Schnittmengen nur in wenigen Worten wiedergegeben, da es sich dabei um bereits bekannte Themen handelt, die neu gebündelt wurden, um Zusammenhänge und Widersprüche sichtbar zu machen. Zur Veranschaulichung soll auch hier jeweils eine zitierte Textstelle dienen. Der nächste Analyseschritt besteht bei Timmermanns & Tavory (2012: 176-179) in der Verfremdung des Materials. Das Herstellen einer sogenannten semantischen Distanz soll es in weiterer Folge möglich machen, neue Erkenntnisse zu erhalten. Empfohlen wird hier das Umformulieren der manifesten Inhalte in neue sprachliche Formen, wie etwa Metaphern. Aus diesem Grund wurde versucht, für jede der Schnittmengen eine geeignete sprachliche Verfremdung beziehungsweise einen alltagssprachlichen Vergleich zu finden, um das Phänomen in alternative Kontexte einzubetten. Bei der Bildung der Metaphern bestand anfangs Unsicherheit in Bezug auf deren „Wissenschaftlichkeit“. Sie erwiesen sich aber als brauchbare Anregungen für Schlussfolgerungen im Rahmen des abduktiven Analyseschrittes. Die Metaphern wurden daher in die folgenden Unterkapitel integriert, ebenso wie die Angabe der Kategorien, über die sich die jeweilige Schnittmenge erstreckt.

3.4.4.1. Behaltensleistung

In Bezug auf die Behaltensleistung ergibt das Sample ein sehr geteiltes Bild. Während ein Teil der Probandinnen angibt, gar nichts mehr zu wissen und alle gelernten Inhalte als „verschwunden“ bezeichnet, berichtet der andere Teil von unerklärlich hoher Behaltensleistung über einen sehr langen Zeitraum.

„And the really AMAZING thing about Rosetta Stone is that when I first did it in 2001 (kurze Pause) and just the first lesson, I retained ten years, almost thirteen years later EVERYTHING I learned.

I didn't forget a word.

I still remember all those words that I learned and I was surprised. Because I had/ Ah in thirteen years/ I just got the newest version of Rosetta Stone/ To compare it to the old version. But I remembered all those words. I couldn't believe it.“ (B1: #00:06:24-4# - #00:07:00-8#)

Aufgrund der verwendeten Wörter wie „eingebrennt“ oder „hängen geblieben“, ließ sich der metaphorische Vergleich mit einem Stempel herstellen. Bei einigen Lernerinnen dürfte dieser lang anhaltende Spuren hinterlassen haben, während die Tinte bei anderen bereits verblasst ist. Jene Probandinnen, die noch viele sprachliche Inhalte aus dem Lernprozess im Kopf haben, werten dies als positive Erfahrung, Fortschritt und Sprachlernerfolg. Auch in der neutralen Kategorie „Spracherwerb mit Rosetta Stone“ findet sich der Faktor Behaltensleistung wieder.

3.4.4.2. Eindruck der Sprache

Die Probandinnen ordnen dem Lernprogramm die mögliche Funktion des „Vorgeschmacks“ zu. Ähnlich wie beim „Hineinschnuppern“ in ein kulinarisches Gericht kann man sich als LernerIn einen „Gusto“ holen und feststellen, ob der Duft (oder im Fall des Sprachenlernens der Klang der Sprache) für die lernende Person angenehm ist. Dieses Einholen eines Eindrucks zur Orientierung am Beginn des Lernprozesses ist ein neuer Aspekt, der von den Probandinnen der vorliegenden Studie in den Forschungsdiskurs eingebracht wurde. Im Idealfall bekommen Lernende nach einer solchen Orientierungsphase Lust, die jeweilige Sprache weiter zu erlernen und im Land live zu hören oder zu verwenden.

„Na, na, NIE, nie. Also es war dann so, dass ich, dass ich eigentlich LUST gekriegt hab darauf, nach Polen zu fahren.

Einfach auch, um die Sprache wirklich live zu HÖREN.“ (B5: #00:11:42-8# - #00:11:51-5#)

Die Textstellen, in denen sich die Angaben zu diesem Faktor finden, wurden in die Kategorien „Positive Erfahrungen“ sowie „Zukünftiges Sprachenlernen“ eingeordnet. Außerdem bewerten einige der Befragten es auch als Zeichen des Sprachlernerfolgs, dass sie durch das Programm einen Eindruck der jeweils gelernten Sprache erhalten haben, und empfehlen Rosetta Stone als Einstieg für andere Lernende.

3.4.4.3. Erklärungen

Erklärungen beziehen sich in den Ausführungen der Expertinnen auf verschiedene Aspekte des Sprachenlernens, wobei vor allem das Fehlen von Erklärungen thematisiert wird. Einerseits wird angeführt, dass es bei Rosetta Stone keine Erklärungen im Hinblick auf grammatische Besonderheiten gäbe, was aber durch eigenes Nachlesen ausgeglichen werden könne und wodurch auch eigene Überlegungen zugelassen würden. Auch Schriftzeichen sowie Fehlleistungen auf Seiten der LernerInnen würden nicht erklärt.

„Aber (kurze Pause) ob du es RICHTIG aussprichst oder eine Feinheit nicht passt, oder so, das hast du alles nicht. Das einfach SO/ Ja. Das (unverständlich) fehlt mir, das bräuchte ich.“

(B2: #00:26:34-7# - #00:26:49-4#)

Andererseits würden Erklärungen auch im Hinblick auf den gesamten Lernprozess fehlen. Dadurch dass es keinerlei Anleitungen und auch keine Ansprechperson für Fragen gäbe, könnte man also sagen, man ist „alleine unterwegs“, was von den LernerInnen teilweise als mühsam empfunden wird. Ein Vergleich aus dem Alltagsleben, der im Hinblick auf die Verfremdung des Materials gesucht wurde, wäre hier ein Navigationsgerät, das zwar eine Karte anzeigt, bei dem jedoch die Anweisungen fehlen. Wie das Lernprogramm kann auch ein solches GPS technische Fehler aufweisen. Die beste Route müssen sich die LernerInnen hier selbst suchen. Wie eine Probandin angibt, liegt es in der Entscheidung der Lernenden selbst, ob sie eine solche Vorgehensweise für den eigenen Lernprozess gut heißen, oder ob ein anderer Lernweg für sie passender ist. All dies wird in den Kategorien „Spracherwerb“, „Selbstorganisation“ und „Negative Erfahrungen“ festgehalten. Im Hinblick auf Erklärungen werden auch Vergleiche mit anderen Programmen hergestellt sowie Wünsche an das Lernprogramm formuliert.

3.4.4.4. Faktor Zeit

Auch verschiedene Facetten des Zeitbegriffs werden aufgegriffen. So geht es beispielsweise im Rahmen der positiven Erfahrungen und des Sprachlernerfolgs um die in Kapitel 3.4.4.1

angesprochene längere Zeitspanne, über welche die gelernten Wörter von den Probandinnen im Gedächtnis behalten werden konnten. Während dieser Aspekt ausschließlich positiv konnotiert ist, werden die beiden zeitlichen Faktoren „Lernbeschleunigung“ und „eigenständige Einteilung der Lernzeit“ sowohl in positiven als auch in negativen Kontexten wahrgenommen. In der Vergleichskategorie wird als Vorteil gegenüber anderen Sprachlernangeboten der Faktor der Lernbeschleunigung angesprochen, da das Lernen mit Rosetta Stone sehr schnell funktionieren würde. Dennoch war nach 30 Stunden Lernzeit, die von einer Befragten angestrebt worden waren, das Anwenden der Sprache unmöglich. Dazu bedürfte es einer längeren Beschäftigung mit dem Lernprogramm. Die eigenständige Auswahl der gesamten Lernzeit wie auch die flexible Einteilung der einzelnen „Lerntermine“ werden in der Kategorie „Selbstorganisation“ erwähnt und grundsätzlich positiv beurteilt. Wenn aber, wie bei einer Expertin, die notwendige Regelmäßigkeit nicht aufgebracht wird oder werden kann, könne dieses Charakteristikum des Selbstlernens auch zu Problemen und Stagnation führen. Das Lernen mit Rosetta Stone brauche also Motivation und Zeit, da man bestimmte Dinge auch selbst erschließen müsse, um Fortschritte erzielen zu können.

„Aber (kurze Pause) ich glaube, man hätte es auch gelernt/ Also ich hätte es auch gelernt, ohne nachzuschlagen.

Aber man hätte sich halt ein bisschen länger gefragt, was es heißt.“

(B5: #00:08:33-3# - #00:08:42-9#)

Besonders im Hinblick auf die eigenständige zeitliche Organisation lässt sich zusammenfassend festhalten, dass diese zwar persönlichen Freiraum gibt, gleichzeitig aber ein hohes Maß an Selbstdisziplin verlangt.

3.4.4.5. Grammatikregeln vs. Sprachgefühl

Das Thema Grammatik wurde im Rahmen der Textstellen häufig und mit unterschiedlichen Schwerpunkten thematisiert. Hier existieren zwei konkurrierende Positionen. Die Tatsache, dass Grammatik im Vergleich zu anderen Sprachlernformen nicht explizit vermittelt werde, könne zu Unklarheiten und Verwirrung führen. Schwierigkeiten könnten auch beim Erwerb sehr komplexer Sprachsysteme durch nicht vorhandene Erklärungen in Bezug auf grammatische Besonderheiten oder Unterschiede zu bereits bekannten Systemen entstehen (vgl. Kapitel 3.4.3.4 und 3.4.3.5). Auf der anderen Seite werden der natürliche Erwerb mancher Strukturen, sowie die Aussparung unnötiger grammatischer Fakten, welche LernerInnen auf AnfängerInnenniveau bei der Kommunikation nicht weiterbringen, von den Expertinnen positiv bewertet (vgl. Kapitel 3.4.3.2 und 3.4.3.3).

Der Spracherwerb mit Rosetta Stone beruht laut Angaben der Expertinnen auf dem Phänomen des Sprachgefühls. Konjugierte Verben, die häufig gehört werden, sollten ins Gefühl kommen, ohne dass es dazu explizite Drills oder Listen zum Auswendiglernen gäbe. Vergleichbar ist diese Art der Vermittlung mit dem Erwerb des Taktgefühls beim Musizieren oder Tanzen. Auch wenn die Theorie hinter dem Musikstück studiert und die Taktwerte gelernt werden können, ist es für manche Menschen hilfreicher, zahlreiche Musikstücke zu hören, um sich so „in den Takt hineinzuhören“. Im Falle des Sprachenlernens könne der implizite Lernprozess auch durch Strategien wie das eigenständige Bilden von Analogien und das Nachschlagen einzelner Regeln in Grammatikbüchern ergänzt werden. Konsens besteht unter den Probandinnen darüber, dass das Programm nicht für „Grammatik-Fans“ geeignet ist.

„Aber es, er erzählt einem nichts über GRAMMATIK, oder über wie man die Satzstruktur verwendet. Äh man lernt einfach Wörter und für MICH ist das irgendwie nicht genug. Ich, ich liebe Grammatik und ich möchte wissen/ Wie man es verwendet/ Ja! Ich möchte wissen, wie man die, die VERBEN benutzt und die (kurze Pause) weißt du, das Geschlecht von Nomen, wenn es so was gibt, wie es in Deutsch gibt.“ (B4: #00:00:55-0# - #00:01:40-4#)

Mit Erwähnung in den Kategorien „Positive Erfahrungen“, „Negative Erfahrungen“, „Spracherwerb“, „Selbstorganisation“, „Zukünftiges Sprachenlernen“, „Empfehlung“, „Vergleich mit anderen (Sprach-)Lernangeboten“ sowie „Wünsche an Rosetta Stone“ handelt es sich hier also um die Thematik mit den vielfältigsten Attributen.

3.4.4.6. Hören und Verstehen

Da die Sprachkompetenz bei den rezeptiven Fertigkeiten höher eingestuft wird als bei den produktiven, werden die Faktoren „Hören“ und „Verstehen“ nach dem Lernprozess mit Rosetta Stone vorwiegend positiv bewertet. Nur eine Lernerin gibt an, grundsätzliche Probleme mit dem Sprachverstehen zu haben.

Ähnlich wie ein Bild eine bestimmte Form haben muss, um in einen Rahmen zu passen, müssen sprachliche Ausdrücke eine bestimmte Gestalt haben, um in einer Sprache richtig zu klingen. Rosetta Stone konnte den Expertinnen ein Orientierungswissen vermitteln, sodass sie diese akustischen Muster heraushören, einer Sprache zuordnen und möglicherweise sogar deren sprachliche Korrektheit beurteilen können, weil „sich alles andere einfach falsch anhört“. Die Möglichkeit zur thematischen Orientierung während eines Gesprächs in der

Zielsprache könne demnach ebenfalls eine positive Konsequenz des Lernens mit Rosetta Stone sein.

„Und es ist mir dann schon aufgefallen, mit der Zeit, zum Beispiel (kurze Pause) ahm (kurze Pause) "samochód", das AUTO/

Ah, die Ko/ Also es waren drei männliche Kollegen und wir waren ah (kurze Pause) im Automotivbereich. Das heißt, die waren, die waren MEGA autobeegeistert. Und zum Beispiel, wenn wir dann beim Essen gesessen sind und die drei reden Polnisch miteinander/

Habe ich einfach dadurch, dass einzelne Wörter mir dann schon BEKANNT waren, habe ich zum Beispiel gewusst, ok, die reden jetzt über AUTO oder über dieses, oder über jenes. Also da habe ich dann plötzlich das THEMA erkannt, jetzt nicht die ganzen SÄTZE natürlich, weil mir halt die Vokabeln gefehlt haben, aber ich hab gewusst, ok, es geht jetzt um dieses Thema, oder um jenes Thema.“

(B5: #00:10:25-0# - #00:11:05-5#)

Das Verstehen einzelner Wörter im Rahmen von Übersetzungen oder Gesprächen von Native Speakers wurde sowohl als „Positive Erfahrung“, „Fortschritt“ wie auch als Teil des Spracherwerbs und Sprachlernerfolgs angesehen. Außerdem wurde es in die Kategorie der „Anwendungsberichte“ eingeordnet, da hier zumindest rezeptive Kenntnisse in der Zielsprache angewendet wurden.

3.4.4.7. Kulturverständnis

Hinter allen Textstellen, die im Zusammenhang mit Kultur markiert wurden, stehen verschiedene Überlegungen und Definitionen zum Kulturbegriff selbst. Für jene befragten Lernerinnen, die Sprache und „Kultur“ nicht als Schnittmengen, sondern als getrennte Bereiche ansehen, stellt die Tatsache, dass im Rahmen des Sprachenlernens keinerlei Verweise auf zielsprachliche Konventionen oder landeskundliche Aspekte jener Länder, in denen die Sprache gesprochen wird, gefunden werden können, kein Problem dar. Es wird sogar im Gegenteil positiv bewertet, dass die auf den Bildern abgebildeten Menschen sehr international aussehen und nicht einer einzelnen ethnischen Gruppe zugeordnet werden können, und dass sich das Programm vom traditionellen Kulturbegriff löst.

Unabhängig von der konkreten Definition des Kulturbegriffs wird erwähnt, dass unterschiedliche gesellschaftliche Konventionen nicht berücksichtigt werden. Jene sprachlichen Bereiche, die sich mit kulturellen Konventionen überschneiden, wie etwa Tabus, werden daher im Rahmen der negativen Lernerfahrungen thematisiert. Es könne leicht

passieren, dass ein/ eine LernerIn in einem arabischsprachigen Land in ein Fettnäpfchen tritt, weil Rosetta Stone durch die Tatsache, dass in allen Sprachen die gleichen Bilder verwendet werden, bestimmte Konventionen nicht vermitteln kann.

„The mixing of the sexes is another thing. Ah women are often not MODESTLY dressed. In some of the pictures. And I would think that in, in ah a lot of Arabic speaking cultures that's a taboo, you know.

And you, you know. So, they don't quite get that aspect. They're kind of DUMB that way. (Lachen)“ (B1: #00:04:29-5# - #00:04:53-4#)

Lediglich in der englischen Basisversion könne davon ausgegangen werden, dass die Konventionen der englischsprachigen Länder im Allgemeinen (beziehungsweise der USA im Besonderen) in die Konzeption eingeflossen sein könnten.

3.4.4.8. Lexik

Die Vermittlung lexikalischer Elemente wurde im Rahmen der Interviews oft thematisiert, da sie bei Rosetta Stone eine wichtige Rolle zu spielen scheint. Die Probandinnen bewerteten die Art und Weise der Vermittlung positiv und ordnen der Lernsoftware sogar die mögliche Funktion eines „Vokabeltrainers“ zu. In der ersten Version von Rosetta Stone wurden den Angaben einer Probandin zufolge noch sinnlose Wörter und Phrasen vermittelt, die im alltäglichen Leben keinerlei Anwendung hatten. Dies sei aber geändert worden, sodass der Fokus jetzt auf dem Training von Basiswortschatz durch Wort-Bild-Assoziationen läge. Man könnte die Metapher verwenden, dass LernerInnen lernen, die „Wörter zu sehen“, sie also direkt mit den Illustrationen zu verknüpfen. Sie werden so mit einem Inventar an Nomen und Verben ausgestattet, die den Probandinnen im Land, in dem die Zielsprache gesprochen wird, auch aufgefallen sind und von ihnen erkannt wurden. Beispiele für vermittelte Nomen sind Mädchen, Bub, Ball, Himmel, Apfel, Pferd.

„Weil wie gesagt, "devushka", das ist für mich selbstverständlich, diese Wörter, nicht. Oder "mal'chik", oder/ DAS ist für mich selbstverständlich.“

(B2: #00:11:46-9# - #00:11:58-2#)

In der Kategorie der Verben werden wohnen, essen, arbeiten, gehen und kochen als Beispiele angeführt. Auch Begrüßungen würden vermittelt werden. Die „Ausstattung“ mit diesem Repertoire an Worten erfolge durch die Art und Weise der Vermittlung relativ schnell, wobei das Verknüpfen der Wörter zur Satzbildung nicht möglich sei. Hier wird ersichtlich, dass es sich wiederum um ein kontroverses Thema handelt, das dementsprechend – neben allgemeinen Erwähnungen in den Kategorien „Spracherwerb“, „Anwendungsberichte“ und

„Vergleich mit anderen (Sprach-)Lernangeboten“ – sowohl in positiven („Positive Erfahrungen“, „Fortschritt/ Kompetenz“, „Sprachlernerfolg“) wie auch in negativen Kontexten („Negative Erfahrungen“) aufscheint.

3.4.4.9. Schrift

Der Stellenwert der Vermittlung von Schreibfertigkeit ist nach Angaben der Probandinnen bei Rosetta Stone gering, was als negative Erfahrung in den Textstellen aufscheint, und die Interviewpartnerinnen dazu veranlasst hat, während des Lernprozesses nach Möglichkeiten und Strategien zur Kompensation dieser fehlenden Inhalte zu suchen. Sprachen, die ein anderes Schriftsystem als das lateinische Alphabet benutzen, könnten den Berichten zufolge etwa in der lateinischen Umschrift wiedergegeben werden. Dadurch werden aus der Sicht der Expertinnen zwar die Wörter klarer, aber es sei nicht mehr möglich, den Klang der Buchstaben durch die Kombination von Schriftbild und gehörtem Wort zu erkennen. In der Kategorie „Selbstorganisation“ erwähnt eine Expertin den Versuch, die Schriftzeichen händisch abzumalen, um sich deren Gestalt bewusst zu machen und das Schreiben zu trainieren. Dies sei aber ohne Vorbildung fast nicht möglich:

„Weil sonst VERBINDEST du ja mit dem nichts. Das ist so, so hintereinander geschrieben und da liegt zum Beispiel "shkola", ja, das "sh", das "k", aber wenn dann ah, ah (kurze Pause) zwei Wörter hintereina/ zwei Buchstaben hintereinander kommen, die sich ähnlich sind, zum Beispiel, ein "l" und ein "sh", dass da lauter Stricherl sind, wer soll das/ Wie soll das einer, der keine Ahnung davon hat, wirklich lernen?

Ja? Und das, das, das, da/ Ich traue mich wetten, wenn einer noch NIE, was mit der Schrift zu tun gehabt hat, dass der, dass der das nicht lernt.“

(B2: #00:27:43-6# - #00:28:18-0#)

Schriftsprachliche Besonderheiten, wie etwa Schriftzüge, Buchstabengrenzen und diakritische Zeichen sollten nach Ansicht der Expertinnen extra vermittelt werden. Dies fällt in die Kategorien der Wünsche, Empfehlungen sowie des Vergleichs mit anderen Sprachlernangeboten. Hinter der Vorrangstellung des Hörens, Lesens und Sprechens könnte die Metapher der „Kosten-Nutzen-Rechnung“ stehen. Wie aus den Erfahrungsberichten hervorgeht, legt das Programm den Fokus auf die für die mündliche Kommunikation relevanten Fertigkeiten und spart das Schreiben aus. Aus der Perspektive der Lernbeschleunigung kann dies nachvollziehbar sein, da so ein Mehr an Lernzeit in die Verbesserung der mündlichen Kommunikation gesteckt werden kann und hier schneller

Fortschritte erzielt werden könnten. Aus dem Blickwinkel der Sprachlehrforschung würde es jedoch nicht dem Prinzip der Ausgewogenheit der Fertigkeiten, also der Forderung, dass alle Fertigkeiten im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts gefördert werden sollen, entsprechen (Faistauer 2010: 964).

3.4.4.10. Wiederholung

Der kontroverse Charakter des Faktors Wiederholung zeigt sich dadurch, dass dieser sich sowohl in der Kategorie der positiven Erfahrungen im Hinblick auf Angebot und Bewertung als auch in jener der negativen Zuschreibungen wieder findet. Wiederholung wird hier auf dreierlei Arten thematisiert. Während ein Teil der Probandinnen die Anzahl der Wiederholungen als übertrieben empfindet, sich mehr Vielfalt im Hinblick auf den Wortschatz wünschen würde und betont, dass man für das Auswendiglernen sehr viel Geduld braucht, stellt ein anderer Teil der Befragten die Wiederholung quasi als „notwendiges Übel“ dar. Hier wird die Ansicht vertreten, dass regelmäßiger Kontakt zur Sprache in Form von Wiederholungen, verbunden mit einem gewissen Drill zum Sprachenlernen dazu gehört.

„Das find ich bei Rosetta Stone sehr gut, dass man SEHR viel wiederholt. Also es/ manchmal war es beinahe schon MÜHSAM, so oft wurde es wiederholt. Aber wiederholen ist ein wichtiger Teil des Lernens und ich glaub, das schaffen sie gut.“ (B3: #00:07:00-9# - #00:07:16-9#)

Der dritte Standpunkt, der von einigen Expertinnen eingebracht wurde, würde sogar besagen, dass die Wiederholung einer der größten Pluspunkte von Rosetta Stone ist, die das Angebot im Vergleich zu anderen Arten des Sprachenlernens attraktiv macht, da man nirgendwo sonst so konzentriert und so oft hören kann, bis die Strukturen wirklich im Kopf eingepägt sind und man nicht mehr darüber nachdenken muss. Der metaphorische Vergleich mit einem „Hämmerchen“, das für die Einprägung des Gelernten sorgt, stammt hier von einer Probandin und bezieht sich auf ebendiese Art des Spracherwerbs, bei der Automatisierung im Vordergrund steht. Wie bei den meisten Schnittmengen gibt es also insbesondere beim Aspekt der „Wiederholung“ eine weite Bandbreite an Bewertungen, die sich durch den qualitativen Charakter der Arbeit begründen lässt.

Neben der Thematisierung anderer Sprachlernalternativen und deren Vor- und Nachteile formulieren die Befragten Wünsche an die Sprachlernsoftware, die ihrer Meinung nach die Lernerfahrungen verbessern würden. Positive Bewertungen beziehen sich insbesondere auf das Angebot von Rosetta Stone, während fehlende sprachliche Inhalte sowie technische und

organisatorische Schwierigkeiten als negative Erfahrungen thematisiert werden. Im Bereich des Spracherwerbs wird die Vorgehensweise bei der Sprachvermittlung unter dem Schlagwort des „natürlichen“ Spracherwerbs beschrieben. Der Rückgriff auf Strategien zur Selbstorganisation wird als notwendige Voraussetzung für das Gelingen des Lernprozesses gesehen, wobei wiederum positive und negative Aspekte des Faktors Selbstorganisation genannt werden. Die Schnittmengen versuchen jene Aspekte herauszustreichen, welche an unterschiedlichen Stellen des Datenmaterials in unterschiedlichen Kontexten und mit unterschiedlichen Bewertungen thematisiert wurden, um daraus Schlussfolgerungen ableiten zu können.

3.5. DISKUSSION

Die Diskussion der Ergebnisse wurde in mehrere Schritte aufgegliedert. Zuerst werden die Vorannahmen dahingehend untersucht, ob sie im Rahmen der Interviews erwähnt wurden und ob sie durch die Angaben der Probandinnen bestätigt oder widerlegt werden konnten. In einem zweiten Schritt werden jene Aspekte herausgehoben, die sowohl im Rahmen vergangener Untersuchungen erfasst als auch von den Probandinnen dieser Studie angesprochen wurden. Kapitel 3.5.3 ergänzt dann jene Faktoren, die zusätzlich zu den bereits bekannten Inhalten aus den Gesprächen abgeleitet werden konnten. Der Versuch hypothetischer Schlussfolgerungen soll die teilweise überraschenden Ergebnisse mit neuen Erklärungsansätzen in Verbindung bringen, wobei gilt, dass die daraus abgeleiteten Annahmen keine Endprodukte darstellen, sondern im Rahmen weiterführender Forschungsarbeiten verifiziert werden müssten (vgl. Kapitel 3.5.4). Kapitel 3.5.5 bildet ein abschließendes Fazit.

3.5.1. Vorannahmen

In Bezug auf die positiven Erfahrungen wurde angenommen, dass die Lernerinnen besonders die zeitliche Ungebundenheit bei der Einteilung des Lernens, die Spracherfassungssoftware sowie die Review Tests am Ende der Lektionen hervorheben. Letztere wurden von den Probandinnen nicht erwähnt, auch nicht im Zusammenhang mit der Behaltensleistung wie durch vorhergehende Erkenntnisse zu erwarten gewesen wäre (vgl. Ridgeway, Mozer & Bowles 2016). Eine Probandin spricht davon, dass die Spracherkennungsfunktion bereits vor 10 Jahren gut funktioniert habe und man die Aussprache damit gut trainieren könne (vgl. B5: #00:14:04-6# - #00:14:30-5#). Die Annahme in Bezug auf die positive Bewertung der selbstständigen Einteilung der Lernzeit wurde teilweise bestätigt. Generell wird es von den Lernerinnen als Vorteil empfunden, flexibel lernen zu können. Die disziplinierte Einteilung regelmäßiger Lernzeiten stellt für sie aber auch eine Herausforderung dar.

Die Vorannahmen im Hinblick auf die negativen Erfahrungen haben sich durchwegs bestätigt, wengleich die jeweiligen Phänomene nicht von allen Expertinnen gleichermaßen kritisiert wurden. Technische Mängel wurden ebenso thematisiert wie die mangelnde erklärende Fehlerkorrektur und fehlende Erklärungen, sowohl zum Thema Grammatik als auch zu Fragen im Allgemeinen. Die Nichtbeachtung gesellschaftlicher Konventionen oder das zugrunde liegende Kulturverständnis wurden ebenfalls teilweise kritisiert, teilweise aber aufgrund der bewussten Trennung des Kulturkonzepts von der Sprachvermittlung nicht als Problem empfunden. Die Art und Weise der Sprachvermittlung, die den kindlichen

Spracherwerb simulieren soll und im Wesentlichen auf der Schulung des Sprachgefühls durch wiederholtes Hören und Assoziieren beruht, wird ebenfalls teilweise negativ bewertet. Andererseits hatten einige der Expertinnen schon das Gefühl, dass das Lernen einfach, natürlich und schnell funktioniert. Der Sprachlernerfolg sollte den aus bisherigem Vorwissen abgeleiteten Annahmen zufolge als unzureichend empfunden werden, was sich nicht bewahrheitet hat. Aufgrund der Tatsache, dass die fünf Probandinnen jeweils sehr unterschiedliche Voraussetzungen hatten, unterschiedliche Ziele verfolgt haben und somit auch die Definition von Sprachlernerfolg variiert, haben vier von fünf Probandinnen angegeben, dass das computergestützte Sprachenlernen erfolgreich war, was einzelne Aspekte der Sprachkompetenz betrifft. Die allgemeine Sprachkompetenz wird jedoch, wie angenommen, vor allem in Bezug auf die produktiven Fertigkeiten als niedrig eingeschätzt. Bestätigt wurde auch die Vermutung, dass die Fähigkeit zur Selbstorganisation des gesamten Lernprozesses sowie die Arbeit mit zusätzlichen Materialien, Quellen oder der Hilfe von Native Speakers notwendige Voraussetzung für ein erfolgreiches Sprachenlernen mit der Lernsoftware sind.

3.5.2. Abgleich mit bisherigen Studien

Jene Aspekte, die sich mit den Ergebnissen bereits zuvor durchgeführter Untersuchungen zum computergestützten Sprachenlernen im Allgemeinen oder explizit zu Rosetta Stone decken, betreffen den Wunsch, mit anderen Lernenden interagieren zu können, da das Setting aufgrund mangelnder sozialer Interaktion und der Gebundenheit des Lernens an den Computer als unbefriedigend empfunden wird. Kritik an der Relevanz des vermittelten Wortschatzes wird geäußert, jedoch auf frühere Versionen der Software limitiert. Weiters werden die fehlende Vermittlung von Kollokationen und die isolierte Vermittlung des Wortschatzes, welche dazu führen, dass nach Abschluss des Lernprozesses keine zusammenhängenden Sätze gebildet werden können, bestätigt.

Von den Probandinnen selbst wurde erkannt, dass die vermittelten Wörter in allen Sprachen mit den gleichen Illustrationen versehen werden, was zwar in Bezug auf die fehlende Adaptierung auf die zielsprachliche Realität kritisiert wird, wobei aber auch der Vorteil der möglichen Orientierungsfähigkeit angesprochen wird, wenn man die jeweilige Version der eigenen Erstsprache heranzieht, um sich einen Überblick über die vermittelten Inhalte in der Zielsprache zu verschaffen. Die von den Befragten identifizierten Schwächen bei der Vermittlung neuer Schriftsysteme wurden in Kapitel 2.4.4.9 ausführlich behandelt und bestätigen ebenfalls die Erkenntnisse aus früheren Untersuchungen zum gleichen

Forschungsgegenstand. Auch die mangelnde Hilfestellung sowie das Nichtvorhandensein einer Ansprechstelle bei Fragen und Unklarheiten wurden von den Befragten erwähnt. Die Lehrfähigkeit des Programms wird hier aufgrund der unterschiedlichen Definitionen von Lernerfolg außer in einer einzelnen Textstelle kaum infrage gestellt:

„It's absolutely true, yes. (kurze Pause) Ah it/ And it's NOT natural because you don't point and klick. You're just going over the topics of the lesson (kurze Pause) and not really (kurze Pause) USING it. And it can really defeat the purpose of teaching you the language to begin with. Unless the learner is out there applying what he learns/

He's gonna FAIL. It's gonna become tedium.“ (B1: #00:42:25-7# - #00:42:54-8#)

Ohne dass die Expertinnen mit den bisher bereits bekannten Forschungsergebnissen vertraut waren, äußerten sie jeweils Beispiele für erfolgsversprechende Einsatzmöglichkeiten des Sprachlernprogramms. Eine Probandin gab an, dass sie sich vorstellen könnte, Rosetta Stone für die Auffrischung ihrer Italienischkenntnisse, die momentan zum Großteil von Spanischlernerfahrungen überlagert sind, heran zu ziehen. Weiters würde sich die Software ihrer Meinung nach gut eignen, um eine Sprache, die typologische oder lexikalische Ähnlichkeiten mit einer bereits erlernten Fremdsprache aufweist, zu erlernen, da man sich dabei aufgrund der Vorkenntnisse auch ohne Hilfestellungen besser innerhalb der neuen Sprache zurecht finden könnte. Schließlich betonten die Befragten die Möglichkeit, Rosetta Stone als Ergänzung zu einem regulären Sprachkurs zu verwenden, um die Vorteile der Wortschatzvermittlung, des konzentrierten Hörens und der Selbstbestimmung im Hinblick auf die Wiederholungsanzahl nutzen zu können.

3.5.3. Zusätzliche Aspekte

Hier soll nun auf jene Aspekte fokussiert werden, die von den Expertinnen zum bereits vorhandenen theoretischen Rahmen hinzugefügt wurden.

In der Kategorie der positiven Erfahrungen sind dies die Beschleunigung des Sprachenlernens, vor allem in Bezug auf den Erwerb der Lexik, sowie das Holen eines „Gustos“. Features, die positiv hervorgehoben wurden, sind die Möglichkeit zur Anpassung der Lautstärke, das Belohnungsgeräusch sowie die Umschaltmöglichkeit zwischen der Anzeige von Bildern und Schriftbild. Lernende würden nicht durch unnötiges deklaratives Wissen überlastet, könnten während des Lernprozesses Spaß haben und aufhören zu denken. Durch das eigene Erschließen von Laut-Zeichen-Kombinationen könne das Alphabet erlernt werden. Die implizite Grammatikvermittlung versetze LernerInnen in die Lage, zu

identifizieren, wer spricht oder eine Handlung ausführt. Die Aussprache der SprecherInnen im Programm sowie die Loslösung von Kultur werden als sehr gut beurteilt.

Da bereits im Vorfeld viele negative Punkte herausgearbeitet wurden, sind die Ergänzungen hier weniger umfangreich. Die fehlende Abwechslung im Hinblick auf das Übungsformat sowie der hohe Preis der Lernsoftware werden angeführt. Als Mangel wird die nicht vorhandene Vermittlung der Schreibrift empfunden. Eine Expertin spricht sich gegen das „unreflektierte Übernehmen“ aus, das eine Folge der Art und Weise der Sprachvermittlung ist. Ein wesentlicher Kritikpunkt ist die „one-size-fits-it-all-mentality“, die keinerlei Differenzierung zulässt.

Die Notwendigkeit einer Differenzierung wird auch im Rahmen der Annahmen zum Spracherwerb im Zusammenhang mit den Unterschieden zwischen einzelnen LernerInnen erwähnt. Die im Lernprogramm verwendete Sprache sei ebenfalls indifferent, also nicht auf eine bestimmte Zielgruppe wie etwa Kinder zugeschnitten. Das Lernen mit Rosetta Stone wird einerseits mit dem Bewegungslernen, andererseits mit einem Computerspiel verglichen. Es soll frühere Kenntnisse verstärken können. Von Vorteil sei ein gewisses Ausmaß an Vorbildung, die hilft, eigenständige Analogien zu bilden und Ableitungen durchführen zu können. Ein Begriff, den die Expertinnen der vorliegenden Studie im Hinblick auf das Lernen mit Rosetta Stone, eingeführt haben, ist jener des Sprachgefühls, auf dessen Entwicklung das Lernprogramm den Angaben der Befragten nach besonderen Fokus legt.

Abhängig von der lernenden Person sowie deren Zielsetzung kann das Sprachenlernen mit Rosetta Stone als erfolgreich beurteilt werden. Im Hinblick auf die Faktoren produktive Anwendung, flüssiges Sprechen und Vorbereitung auf die Sprachpraxis waren die Lernerinnen nicht erfolgreich. Im Laufe des Lernprozesses konnte jedoch ein Eindruck gewonnen werden, sodass im Anschluss die Sprache erkannt und thematische Inhalte in Ansätzen verstanden werden konnten. Die Expertinnen bezeichnen sich selbst nach dem Lernen mit Rosetta Stone als Anfängerinnen, die jedoch in der Lage sind, gehörte Inhalte in Ansätzen nachzuvollziehen. Auch längere Zeit nach Abschluss des Lernprozesses war es ihnen noch möglich, einfache Sprachhandlungen in der Zielsprache durchzuführen.

Um einen Fortschritt in der Zielsprache erzielen zu können, ist es der Einschätzung aller Expertinnen nach wichtig, selbstständig lernen zu können. Von Vorteil sei es, wenn man bereits im Vorhinein Erfahrungen mit autonomen Handlungsmöglichkeiten und Strategien hat und Freude am flexiblen Lernen mitbringt. Eine neue Erkenntnis besteht darin, dass man durch das Lernen mit der Sprachlernsoftware auch feststellen kann, wo die eigenen Schwächen liegen und worauf man sich im Laufe des selbstständigen Lernprozesses

besonders konzentrieren sollte. Eine solche Analyse des Lernbedarfs in Kombination mit der eigenen Zielsetzung und der Erstellung eines Arbeitsplans sind wesentliche Merkmale selbstgesteuerten Lernens (vgl. Holec 1981, Dickinson 1987).

3.5.4. Hypothetische Schlussfolgerungen

Setzt man bisherige Erkenntnisse zum Lernen mit Rosetta Stone in Bezug zu den Ergebnissen der Befragungen, so fällt vor allem auf, dass die Beurteilung des Sprachlernerfolgs sehr unterschiedlich ausfällt, wobei einige der Befragten ihren Lernprozess als erfolgreich beurteilen. Dies steht im klaren Widerspruch zur subjektiven Beurteilung des Sprachlernerfolgs in vorhergehenden Studien, die fast ausschließlich negativ ausfiel (vgl. Kapitel 2.5.2). Jene Probandinnen, deren Lernziel es war, einen Eindruck von der Sprache zu bekommen und im Anschluss an den Lernprozess Grundmuster erkennen sowie Gesprächen in Ansätzen folgen zu können, bewerten den Lernerfolg positiv. Die Lernziele sowie die Erwartungen, mit welchen Lernende in den Sprachlernprozess einsteigen, haben demnach starken Einfluss auf den subjektiv wahrgenommenen Sprachlernerfolg oder -misserfolg.

Ein wesentlicher Faktor, von dem der Sprachlernerfolg beim computergestützten Lernen abhängig zu sein scheint, ist das Mitbringen von selbstorganisatorischen Fähigkeiten und vergleichbaren Lernerfahrungen. Hier werden Parallelen zum (Tanz-)Sporttraining hergestellt. Zu Beginn des Lernprozesses überwiegen in beiden Fällen die Imitation und das Ausprobieren. Nach oftmaligen Wiederholungen kommt die Bewegung beziehungsweise die Sprache ins Gefühl und durch zusätzliches Feedback gelangt man auch zu mehr Einsichten in das Bewegungs- oder Sprachsystem. Isolierte Bewegungen, die im Fall des Sprachenlernens mit einzelnen Wörtern gleichzusetzen sind, führen nicht zum angestrebten Ziel einer fließenden Bewegung beziehungsweise einer flüssigen Sprachkompetenz. Das Taktgefühl könnte man mit dem angestrebten und durch Automatisierung vermittelten Sprachgefühl vergleichen. Wie beim selbstständigen Lernen mit der Sprachlernsoftware benötigt man auch beim eigenständigen Tanztraining Autonomie. Eine bereits gut ausgeprägte LernerInnenautonomie kann den Sprachlernprozess erleichtern beziehungsweise ein erfolgreiches computergestütztes Sprachenlernen überhaupt erst ermöglichen.

Eine weitere überraschende Erkenntnis wird ersichtlich, wenn man die Angaben der Probandinnen in einzelnen Kategorien wie etwa in der Kategorie „Behaltensleistung“, „Wiederholung“ oder „Grammatik vs. Gefühl“ betrachtet. Hier ergibt sich ein sehr zweigeteiltes Bild. Während ein Teil der Befragten viele Jahre nach Beendigung des Lernprozesses noch alles im Kopf hat, haben andere alles vergessen. Wiederholung wird zwar

als einer der wichtigsten Faktoren des Lernprogramms bezeichnet, durch den sich Rosetta Stone von anderen Sprachlernangeboten unterscheidet, gleichzeitig aber wird die Anzahl der Wiederholungen als übertrieben empfunden. Der Wunsch nach expliziter Grammatikerklärung steht im Widerspruch zur natürlichen Aneignung beziehungsweise Verbesserung des Sprachgefühls, die als überwiegend positives Charakteristikum des Sprachenlernens mit Rosetta Stone herausgestrichen wird. Obwohl frühere Studien dahingehend bestätigt wurden, dass sich die Lernerinnen – möglicherweise aufgrund des Wunsches nach Vermittlung deklarativen Wissens oder aufgrund vorangegangener Erfahrungen – mehr Erklärungen wünschen, geben diese auch an, dass das Sprachgefühl durch die ständige Konfrontation mit der Zielsprache gefördert wird. Auch wenn dem Konzept der Immersion nicht im klassischen Sinne entsprochen wird, da die Lernenden nur beim Lernen am Computer in ein Sprachbad eintauchen, scheinen zumindest einzelne Aspekte davon, wie etwa der Verzicht auf die Verwendung der Erstsprache und das dadurch geförderte Selbstverständnis in der Zielsprache, von der „Dynamic Immersion Method“ tatsächlich erfüllt zu werden.

Die Bewertung des Lernprozesses beziehungsweise der Eigenschaften des Lernprogramms scheint also von LernerIn zu LernerIn sehr unterschiedlich auszufallen, wie aus dem vorliegenden Sample von fünf befragten Lernerinnen ersichtlich ist. Eine Regel, die diese Diversität der Antworten und Bewertungen erklären könnte, wäre die Annahme, dass es von vielen individuellen Faktoren, wie etwa Motivation, Lernerfahrungen und vor allem der lernenden Person selbst mit ihren Vorlieben und Abneigungen anhängig ist, wie Lernende das computergestützte Lernen mit Rosetta Stone wahrnehmen. So vergleicht eine Probandin das Lernen mit der Sprachlernsoftware mit dem Spielen eines Computerspiels. LernerInnen, die an einer solchen Aktivität Spaß haben, würden sich demnach auch gerne mit dem Sprachlernprogramm beschäftigen. Auch LernerInnen, die gerne Neues ausprobieren und nicht an traditionelle Ideen zum Sprachenlernen gebunden sind oder sogar bereits herausgefunden haben, dass traditionelle Lernwege sie nicht weiterbringen, können jenem LernerInnenbild entsprechen, für das Rosetta Stone eine positive Sprachlernalternative darstellen kann. Eine solche Annahme würde bisherige Studien zum gleichen Forschungsgegenstand zwar keinesfalls entkräften, aber dennoch um einen Faktor ergänzen.

3.5.5. Fazit

Viele Erkenntnisse aus vorangegangenen Studien zum computergestützten Sprachenlernen im Allgemeinen oder Rosetta Stone im Besonderen konnten mithilfe der vorliegenden Untersuchung bestätigt oder um neue Teilaspekte ergänzt werden. Im Hinblick auf den ersten Teil der Forschungsfrage ergab sich ein facettenreiches Bild bereits bekannter oder neu hinzugefügter positiver und negativer Erfahrungen mit der Lernsoftware. Einzelne zuvor ausschließlich negativ bewertete Eigenschaften, wie etwa das Nichtvorhandensein von grammatischen Erklärungen sowie kulturellen Informationen, wurden mithilfe der Schlagworte „Vermittlung von Sprachgefühl“ und „Loslösung von Kultur“ in positive Kontexte überführt. Die Antworten in Bezug auf den subjektiv wahrgenommenen Sprachlernerfolg fielen nicht einheitlich aus und reichen, abhängig von subjektiver Sprachlernmotivation und Zielsetzung, von „nicht erfolgreich“ bis „sehr erfolgreich“. Die Notwendigkeit zur Selbstorganisation hingegen wurde einheitlich von allen Probandinnen bestätigt und durch Beispiele aus der eigenen Lernpraxis belegt.

Setzt man die Antworten der Befragten in Bezug zu den Begriffen Selbstlernen, Selbststeuerung und Autonomie, so lässt sich vorab feststellen, dass es sich beim Sprachenlernen mit Rosetta Stone um einen Selbstlernprozess handelt, da die LernerInnen das Wann und Wo des Lernens selbst festlegen können und der Lernprozess ohne den Einfluss einer Lehrperson abläuft (Schmidt 2005: 15). Folgt man dem Autonomiekonzept von Dickinson (1987), das beinhalten würde, dass Lernende eigens getroffene Entscheidungen in Bezug auf den Lernprozess umsetzen und diesen somit selbst gestalten, kommt man zu der Conclusio, dass LernerInnenautonomie beim Lernen mit Rosetta Stone keine Rolle spielt, wenn sich LernerInnen an die vom Programm vorgegebenen Strukturen und Abläufe halten und ausschließlich mit der Lernsoftware lernen. In einem solchen Fall ist es ihnen weder möglich, Lerninhalte und Progression selbst zu bestimmen noch die für sie geeignetsten Lernmethoden auszuwählen, weshalb auch Holec (1981) nicht von autonomem Lernen sprechen würde. Die Probandinnen haben allerdings angegeben, dass das Lernen mit Rosetta Stone erfordert, Eigenverantwortung für den Lernprozess zu übernehmen, da man nur durch den Einbezug zusätzlicher Quellen erfolgreich lernen kann. Dies würde Dickinsons (1987: 11) Definition von Selbststeuerung erfüllen. Die von Schiefele und Pekrun (1996: 9) angeführten kognitiven, motivationalen und volitionalen Faktoren bei der Gestaltung des Lernprozesses scheinen ebenfalls eine Rolle zu spielen, weswegen man den Lernprozess als selbstgesteuert bezeichnen kann. Benutzt man das Lernprogramm zusätzlich zu anderen Quellen als „Zusatzhilfe“ oder Vokabeltrainer, beziehungsweise zieht man es wie einige Probandinnen

dazu heran, den eigenen Lernstand zu analysieren und anhand dessen weitere Lernschritte planen zu können, so würde man sogar die Kriterien des autonomen Lernens erfüllen (Holec 1981, Dickinson 1987). Allerdings ließe sich die Bezeichnung „autonomer Lernprozess“ nicht mit der Tatsache vereinbaren, dass die Materialien bei Rosetta Stone den Lernprozess determinieren (Dickinson 1987: 11). Anhand dieser Darstellung ist ersichtlich, dass es schwierig ist, den Lernprozess mit Rosetta Stone als selbstständigen, selbstgesteuerten oder autonomen Prozess zu qualifizieren. Dafür gibt es zwei Gründe: Einerseits sind die Konzepte Selbstlernen, Selbststeuerung und Autonomie nicht trennscharf voneinander abzugrenzen (vgl. Kapitel 2.2). Andererseits hängt es nicht von der Lernsoftware selbst, sondern von der Art und Weise ihrer Nutzung ab, in welche Kategorie sich das Lernen mit Rosetta Stone einteilen lässt. In jedem Fall sind selbstorganisatorische beziehungsweise autonome Verhaltensweisen Voraussetzung und werden nicht durch das Lernen mit Rosetta Stone (weiter-)entwickelt.

Zwei Faktoren, die nicht im Rahmen der Forschungsfragen aufgegriffen wurden, die sich jedoch als bedeutsam herausstellten, da sie an verschiedenen Stellen im Datenmaterial immer wieder auftauchten, waren die beiden Aspekte „Zeit“ und Orientierung“. Diese beiden Faktoren wurden in der vorliegenden Studie nur am Rande behandelt, könnten jedoch Anknüpfungspunkte für zukünftige Forschungsprojekte darstellen.

Der Faktor Zeit verbindet als übergreifender Faktor die einzelnen Antwortkategorien und Lernaspekte. Illustriert man die zeitliche Komponente anhand eines Zeitstrahls, wird erkennbar, dass dieser Faktor für alle LernerInnen sowie für den gesamten Lernprozess von Bedeutung zu sein scheint. So holen sich die Lernenden zu Beginn des Lernprozesses einen Eindruck (wobei dieser nicht auf dem Schriftbild oder kulturellen Aspekten beruhen kann, da diese nicht vermittelt werden). Im Laufe der Lernzeit wird das Einprägen durch viele Wiederholungen eines Hörprozesses ohne zusätzliche Erklärungen gefördert. Am Ende der Lernzeit geben die Lernerinnen an, ein gewisses Sprachgefühl und Sprachverständnis entwickelt zu haben. Zwischen diesem Zeitpunkt und jenem der Befragung lag jeweils eine längere Zeitspanne, über die das Behalten (unabhängig von der Durchführung sogenannter Review Tests, deren Bedeutung im Rahmen anderer bereits durchgeführter Studien hervorgehoben wurde) großteils gesichert werden konnte. Besonders im Zusammenhang mit dem eigenständigen computergestützten Sprachenlernen ist der Zeitfaktor auch noch bei der eigenen Einteilung der Lernzeit von Bedeutung.

Ein Faktor, der ebenfalls in verschiedenen Zusammenhängen erwähnt wurde, ist jener der Orientierung. Einerseits wurde sie im Zusammenhang mit dem eigenständigen Lernen als

Kritikpunkt an Rosetta Stone angesprochen. Durch fehlende Erklärungen hatten die Lernerinnen Probleme, sich im Sprachlernprozess zurechtzufinden. Eine Orientierungsfähigkeit in der neu gelernten Sprache halten die Lernerinnen aber für sehr wichtig. Sie möchten bei Gesprächen in der Zielsprache sprachliche Muster identifizieren und somit dem Gesprächsthema folgen können. Als Orientierung kann auch das Programm selbst dienen, wenn es um die Frage geht, welche Sprache gelernt werden soll. Mehrere Probandinnen stellen das „Einholen eines Eindrucks“ der Sprache in den Vordergrund. Möglicherweise wäre eine solche Orientierungsphase, bei der man erste Eindrücke der Sprache (oder auch verschiedener Sprachen) bekommt, für einige LernerInnen als neuer Schritt im Sprachlernprozess denkbar und würde die Wahl der neu zu erlernenden Sprache erleichtern.

Eine neue Erkenntnis der Studie besteht darin, dass es von der lernenden Person selbst, den jeweils eigenen Lernerfahrungen, Lernstrategien und vor allem auch den Erwartungen an den Lernprozess abhängig ist, ob und inwieweit Lernende die Sprachlernsoftware beziehungsweise deren einzelne Funktionen und Eigenschaften positiv oder negativ beurteilen. Die sowohl in früheren Studien als auch im Rahmen der Interviews kritisierte „One-size-fits-all-mentality“ bietet zwar keinerlei Möglichkeit zur Differenzierung, kann aber für bestimmte LernerInnen sehr wohl ansprechend und erfolgreich sein. Abgesehen davon könnte das Programm für bestimmte gezielte Zwecke im Rahmen des Sprachlernprozesses, also als Vokabeltrainer oder Sprachlernhilfe verwendet werden, wobei für eine solche isolierte Nutzung die Anschaffungskosten sehr hoch erscheinen.

3. CONCLUSIO

Setzt man die Ergebnisse dieses Forschungsprojekts in Bezug zu den eingangs vorgestellten Sprachlerntheorien, so lässt sich erkennen, dass das Programm versucht, die Bedingungen des Erstspracherwerbs nachzustellen, indem es durch das Nichtvorhandensein von Erklärungen LernerInnen dazu anregt, selbst Hypothesen aufzustellen und zu testen, wie es auch von Ortner (1998: 158) vorgeschlagen wird. LernerInnen sind außerdem gefordert, eigenständig Prozesse der Wissenskonstruktion durchzuführen, da der Lernprozess ohne Lehrperson auskommt (Wolff 2002: 8). Durch die Tatsache, dass das Lernen ausschließlich am Computer stattfindet, wird der soziokulturell verankerten Sprachlerntheorie nicht entsprochen, da die sozialen Kontexte fehlen (Vygotski 1962). Der Comprehension Approach von Winitz (1981: 187) wird insofern aufgegriffen, als dass dem verstehensorientierten Hören eine wichtige Rolle zugesprochen wird. Die Tatsache, dass Erwachsene mehr Hilfestellungen und Erklärungen benötigen, um genauer arbeiten zu können (vgl. Elek 1975, Christ 1990, Lafford et al. 2007) wird bei Rosetta Stone außer Acht gelassen. Außerdem können individuelle Beweggründe und Motivationen aufgrund des vorgefassten Konzeptes nicht aufgegriffen werden (Christ 1990: 99). Ob und inwieweit das Sprachlernprogramm tatsächlich ein beschleunigtes Sprachenlernen fördert beziehungsweise ermöglicht, konnte im Rahmen dieser Studie nicht empirisch bewiesen werden. Einige der Probandinnen haben für sich selbst aber wahrgenommen, dass das Lernen mit Rosetta Stone im Vergleich zu anderen Sprachlernformen schneller funktioniert.

Bezieht man sich auf die Klassifikation von Levy (2000), so müsste man das Softwareprogramm in die Klasse jener computergestützter Lernangebote einordnen, bei denen der Computer als Tutor, und nicht nur als Werkzeug beziehungsweise Medium des Lernens, fungiert. Die Einteilung in eine der drei Perioden von CALL gestaltet sich schwieriger. Folgt man den Aussagen der Probandinnen, welche von vielen Wiederholungen und einer immer gleichen Vorgehensweise sprechen, so wäre die Lernsoftware am ehesten der behavioristischen Periode zuzuordnen, welche den Fokus auf Nachahmung und Gewohnheit legt (Bidlake 2010: 24). Die von Lai und Kritsonis (2006: 2) als wesentliches Charakteristikum computergestützter Sprachlernangebote hervorgehobene zeitliche und örtliche Ungebundenheit des Lernens wird auch von den Probandinnen als Spezifikum und großteils auch als Vorteil des Sprachenlernens mit Rosetta Stone bezeichnet. In Anlehnung an die Feststellung von Nielson (2011: 110), dass es im Forschungsfeld des computergestützten Sprachenlernens an Untersuchungen fehlt, welche die Lernerfahrungen sowie den Lernerfolg von SprachenlernerInnen, die eine Sprache ausschließlich mit einem

computergestützten Sprachlernprodukt erlernt haben, thematisieren, hatte die vorliegende Studie zum Ziel, einen Beitrag zur Schließung dieser Lücke im Forschungsfeld zu leisten.

Als mögliche Anknüpfungspunkte für weitere Forschungsarbeiten in diesem thematischen Feld wurden die beiden Themen „Zeit“ und „Orientierung“ beim Lernen mit Sprachlernsoftwares herausgearbeitet. Die beiden Sprachlerninitiativen, die in Kapitel 2.4.1 präsentiert wurden, haben gezeigt, dass der Einsatz von Lernsoftwares in der Schule, als Zusatzangebot oder als Form des Blended Learnings mit dem Ziel, Kinder für neue Formen des Sprachenlernens zu sensibilisieren, möglich wäre (Launer 2008: 12). Auch in der Untersuchung solcher kombinierter Sprachlernkonstellationen, die sich computergestützter Sprachlernangebote bedienen, liegt ein möglicher Ansatzpunkt für künftige Forschungen.

Das zweite Ziel, das mit dem Verfassen dieser Arbeit verfolgt wurde, bestand darin, LernerInnen, die vorhaben, eine Sprache mit Rosetta Stone zu erlernen, anhand der Erfahrungen der befragten Personen einen Orientierungsrahmen zu bieten, was sie im Rahmen des Lernprozesses erwarten wird. Fasst man die im Rahmen der Befragungen oft thematisierten und daher als Schnittmengen kategorisierten Schwerpunkte zusammen, so wäre dies eine große Anzahl an Wiederholungen, welche die Behaltensleistung beeinflusst, wobei der Fokus auf dem Hören und der Einprägung lexikalischer Elemente liegt. Ebenfalls aus den Angaben der Probandinnen ableiten kann man die Feststellung, dass dabei Erklärungen ebenso ausgespart werden wie gesellschaftliche Konventionen und schriftsprachliche Besonderheiten, wobei diese Aussparungen dafür sorgen, dass man in kurzer Zeit einen Eindruck der Zielsprache bekommt und diese in Ansätzen verstehen kann. Für Lernende, welche gerne neue Lernwege ausprobieren und Strategien zum eigenständigen Lernen mitbringen, könnte die Lernsoftware also empfehlenswert sein, während LernerInnen, die Wert auf soziale Interaktion und metasprachliche Erklärungen legen, mit einer anderen Sprachlernalternative besser beraten wären.

LITERATURVERZEICHNIS

- Benson, Phil 1997. The philosophy and politics of learner autonomy. In Benson, Phil & Peter Voller (Hgg.), *Autonomy and Independence in Language Learning*, 18-34. London.
- Benson, Phil. 2001. *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow: Longman.
- Berdelmann, Kathrin. 2010. *Operieren mit Zeit: Empirie und Theorie von Zeitstrukturen in Lehr-/ Lernprozessen*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Bidlake, Erin. 2009. „This is the biggest blue cake.“: A technology review of Rosetta Stone Version 3. *ARECLS* 6. 156-164.
- Bidlake, Erin. 2010. *Going solo: Case Studies of Learners grappling with self-instructed CALL*. Newcastle-upon-Tyne.
- Bleyhl, Werner. 2009. Sprachlernen: Psycholinguistische Grunderkenntnisse. In Bach, Gerhard & Joh.-Peter Timm (Hgg.), *Englischunterricht: Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*, 23-42. Tübingen: Francke.
- Bogner, Alexander & Wolfgang Menz. 2002. Das theoriegenerierende Experteninterview: Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In Bogner, Alexander, Beate Littig & Wolfgang Menz (Hgg.), *Das Experteninterview: Theorie, Methode, Anwendung*, 33-70. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bogner, Alexander, Beate Littig & Wolfgang Menz. 2014. *Interviews mit Experten: Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bordonaro, Karen. 2003. Perceptions of technology and manifestations of language learning autonomy. *CALL-EJ online* 5(I).
- Böttger, Barbara. 2015. Wie lernen wir? Neurowissenschaftliche Erkenntnisse und ihre Konsequenzen für den Unterricht – Versuch einer Umsetzung. In Hofer, Christian & Daniela Unger-Ullmann (Hgg.), *Sprachenlernen mit Erwachsenen*, 45-60. Graz: Leykam.
- Bruce, Bertram C. 2001. Constructing a once-and-future history of learning technologies. Version 3. *ARECLS, CALL. Journal of Adolescent & Adult Literacy* 44(8). 730-736.
- Carroll, John B. 1963. A model of school learning. *Teachers college record* 64. 723-733.
- Chappelle, Carol A. 2010. The spread of computer-assisted language learning. *Language Teaching* 43(1). 66-74.
- Chomsky, Noam. 2006. *Language and Mind*. Third Edition. Cambridge: Cambridge University Press.

- Christ, Herbert. 1990. *Der Fremdsprachenlehrer in der Weiterbildung: Eine empirische Untersuchung*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Gunter Narr.
- Coon, Judy. 2003. Speaking in Tongues. LJ Collection Deveopment. Foreign-Language Series. *Library Journal*. 43-46.
- Cummins, Jim 2009. Bilingual and Immersion Programs. Long, Michael H. & Catherine J. Doughty (Hgg.), *The Handbook of Language Teaching*, 161-181. Singapore: Blackwell Publishing.
- Deeke, Axel. 1995. Experteninterviews – ein methodologisches und forschungspraktisches Problem. In Brinkmann, Christian, Axel Deeke & Brigitte Völkel (Hgg.), *Experteninterviews in der Arbeitsmarktforschung: Diskussionsbeiträge zu methodischen Fragen und praktischen Erfahrungen*, 7-22. Nürnberg: Landesarbeitsamt Nordbayern, Geschäftsstelle für Veröffentlichungen.
- Deppermann, Arnulf. 2008. *Gespräche analysieren: Eine Einführung*. Vierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialforschung.
- Dickinson, Leslie. 1987. *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dresing, Thorsten & Thorsten Pehl. 2013. *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Fünfte Auflage. Marburg. www.audiotranskription.de/praxisbuch (Abruf: 10.02.2020)
- Drews, Ursula. 2008. *Zeit in Schule und Unterricht: Souverän im Umgang mit der Zeit*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Dudenredaktion. o. J. „Immersion“ auf Duden online. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Immersion> (Abruf: 19.03.2020)
- Edmondson, Willis J. & Juliane House. 2011. *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Vierte, überarbeitete Auflage. Tübingen & Basel: A. Francke.
- Elek, Tibor. 1975. *School Research Newsletter*. Stockholm: National Board of Education, Bureau L3.
- Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Soziologie und des Berufsverbandes Deutscher Soziologen. In *DGS-Informationen* 1/93, 13–19.
- Faistauer, Renate. 2010. Die sprachlichen Fertigkeiten. In Krumm, Hans-Jürgen, Christian Fandrych, Britta Hufeisen & Claudia Riemer (Hgg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*. 1.Halbband, 961-969. Berlin & New York: de Gruyter.
- Fischer, Roland. 2006. Die Autonomie ist tot – es lebe die Autonomie. Plädoyer für einen

- (kleinen?) Paradigmenwechsel. *Theorie und Praxis* 9/2005. *Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Schwerpunkt: Innovationen – Neue Wege im Deutschunterricht*, 155-164. Innsbruck et al.: Studienverlag.
- Flick, Uwe. 1995. Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In Flick, Uwe, Ernst von Kardorff, Heiner Keupp, Lutz von Rosenstiel & Stephan Wolff (Hgg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung*, 148-173. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Flick, Uwe. 2006. *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Fritz, Thomas & Renate Faistauer. 2008. Prinzipien eines Sprachunterrichts. Paradigmenwechsel? Diversifizierung versus Vereinheitlichung. In Bogenreiter-Feigl, Elisabeth (Hg.), *Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert*. 125-133. Wien: VÖV Edition Sprachen 2.
- Gläser, Jochen & Grit Laudel. 2010. *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Vierte Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Godwin-Jones, Robert. 2007. Emerging technologies: Tools and trends in self-paced instruction. *Language Learning and Technology* 11(2). 10-17.
- Godwin-Jones, Robert. 2011. Emerging Technologies: Autonomous Language Learning. *Language Learning & Technology* 15(3). 4-11.
- Hansmann, Otto. 2009. *Vom Zeitmanagement im Schulunterricht. Was Lehrerinnen und Lehrer wissen und können sollten*. Münster et al.: Waxmann.
- Harden, Theo. 2006. *Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: narr Studienbücher.
- Hatch, J. Amos. 2002. *Doing Qualitative Research in Education Settings*. Albany: State University of New York Press.
- Helferich, Cornelia. 2004. *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Hoffmann-Riem, Christa. 1980. Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie: Der Datengewinn. In *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 32 (2). 339-372.
- Holec, Henri. 1981. *Autonomy and foreign language learning*. Oxford & New York: Pergamon Press.
- Hopf, Christel. 1995. Qualitative Interviews in der Sozialforschung: Ein Überblick. In Flick, Uwe, Ernst von Kardorff, Heiner Keupp, Lutz von Rosenstiel & Stephan Wolff (Hgg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung*, 177-182. Weinheim: Psychologie

- Verlags Union.
- Hopf, Christel. 2000. Forschungsethik und qualitative Forschung. In Flick, Uwe, Ernst von Kardoff & Ines Steinke (Hgg.), *Qualitative Forschung – Ein Handbuch*, 588 – 600. Hamburg: Rowohlt.
- Hufeisen, Britta & Claudia Riemer. 2010. Spracherwerb und Sprachenlernen. In Krumm, Hans-Jürgen, Christian Fandrych, Britta Hufeisen & Claudia Riemer (Hgg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*. 1.Halbband, 738-753. Berlin & New York: de Gruyter.
- Hug, Theo & Gerald Poscheschnik. 2010. *Empirisch forschen: Über die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium. Studieren, aber richtig*. Wien: Huther & Roth.
- Jones, Francis R. 1998. Self-Instruction and Success: A Learner-Profile Study. *Applied Linguistics* 19(3). Oxford University Press. 378-406.
- Kaiser, Mark. 1997. The Rosetta Stone. Russian Level One: Software Review. *Berkeley Language Center Newsletter*. 5-6.
- Kelle, Udo & Susann Kluge. 2010. *Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Zweite Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- King, Nigel, Christine & Johanna Brooks. 2019. *Interviews in Qualitative Research*, 2. Auflage. Los Angeles: Sage Publications.
- Kleemann, Frank, Uwe Krähnke & Ingo Matuschek. 2009. *Interpretative Sozialforschung: Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klippel, Friederike. 2003. *Englisch in der Grundschule: Handbuch für einen kindgemäßen Fremdsprachenunterricht. Übungen, Spiele, Lieder für die Klassen 1-4*. Berlin: Cornelsen.
- Königs, Frank G. 2003. Die Dichotomie Lernen/ Erwerben. In Bausch, Karl-Richard, Herbert Christ & Hans-Jürgen Krumm (Hgg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 435-439. Tübingen & Basel: Francke.
- Krashen, Stephen. 1982. *Principles and Practise in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, Stephen D. & Tracy D. Terrell. 1988. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Prentice Hall Europe.
- Kuckartz, Udo, Thorsten Dresing, Stefan Rädiker & Claus Stefer. 2008. *Qualitative Evaluation – Der Einstieg in die Praxis*. Zweite Auflage. Wiesbaden.
- Kurtz, Gunde. 2003. Lernbeschleunigung - Bedingungen und Schritte zur Realisierung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 8(1). 1-12.

- Lafford, Barbara A., Peter A. Lafford & Julie Sykes. 2007. Entre dicho y hecho...: An assessment of the application of research from second language acquisition and related fields to the creation of Spanish CALL materials for lexical acquisition. *CALICO Journal* 24(3). 497-529.
- Lahaie, Ute. 1995. *Selbstlernkurse für den Fremdsprachenunterricht: Eine kritische Analyse mit besonderer Berücksichtigung von Selbstlernkursen für das Französische*. Tübingen: Gunter Narr.
- Lai, Cheng-Chieh & William Allan Kritsonis. 2006. The Advantages and Disadvantages of Computer Technology in Second Language Acquisition. *Doctoral Forum. National Journal for the Publishing and Mentoring Doctoral Student Research* 3(1). 1-6.
- Launer, Rebecca. 2008. *Blended Learning im Fremdsprachenunterricht: Konzeption und Evaluation eines Modells*. München.
- Lenz, Annina. 2012. Anwendungsbeitrag: Experteninterviews in der Fremdsprachenforschung: Anwendungsspezifische Planung, Durchführung und Auswertung. In Doff, Sabine (Hg.), *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen: Grundlagen - Methoden – Anwendung*, 232-246. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Levy, Marc. 2000. Scope, goals and methods in CALL research: questions of coherence and autonomy. *ReCALL* 12(2). 170-195.
- Liebold, Renate & Rainer Trinczek. 2009. Experteninterview. In Kühl, Stefan, Petra Strodtholz & Andreas Taffertshofer (Hgg.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung: quantitative und qualitative Methoden*, 32-56. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Little, David. 1991. *Learner Autonomy I. Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Mayring, Philipp. 2010a. *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Zwölfte, überarbeitete Auflage. Weinheim & Basel: Beltz.
- Mayring, Philipp. 2010b. Qualitative Inhaltsanalyse. In Mey, Günter & Katja Mruck (Hgg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*, 601-613. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Meuser, Michael & Ulrike Nagel. 1991. ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In Garz, Detlef & Klaus Kraimer, (Hgg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen*, 441-471. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Meuser, Michael & Ulrike Nagel. 2009. Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen

- und methodische Anlage. In Pickel, Susanne, Gert Pickel, Hans-Joachim Lauth & Detlef Jahn (Hgg.), *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft: Neue Entwicklungen und Anwendungen*, 465-479. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meyer, Samantha B. & Belinda Lunnay. 2013. The Application of Abductive and Retroductive Inference for the Design and Analysis of Theory-Driven Sociological Research. In *Sociological Research Online*, 18(1). 1-12.
- Miethe, Ingrid. 2013. Forschungsethik. In Friebertshäuser, Barbara, Antje Langer & Annedore Prengel (Hgg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, 927-935. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Misoch, Sabine. 2019. *Qualitative Interviews. 2.*, erweiterte und aktualisierte Auflage. Oldenbourg: de Gruyter.
- Murray, Garold. 1999. Autonomy and language learning in a simulated environment. *System*, 27(3). 295-308.
- Nandorf, Katja. 2004. *Selbstlernen mit Sprachlernsoftware: Multimedia in der fremdsprachlichen Weiterbildung*. Tübingen: Gunter Narr.
- Nielson, Katharine B. 2011. Self-study with Language Learning Software in the workplace: What happens? *Language Learning & Technology* 15(3). 110-129.
- Olechowski, Richard. 1970. Veränderung der Lernfähigkeit Erwachsener – Theoretische Konzepte, Konsequenzen für die Praxis. In Picht, Georg & Friedrich Edding (Hgg.), *Leitlinien der Erwachsenenbildung*, 205-222. Braunschweig: Westermann Taschenbuch.
- Ortner, Brigitte. 1998. *Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht: Lerntheoretischer Hintergrund und praktische Umsetzung*. Ismaning: Hueber.
- Peirce, Charles S. 1991. *Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus*. Herausgegeben von Karl-Otto APEL, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Piaget, Jean. 1977. The Essential Piaget. In Gruber, Howard E. & Jacques J. Vonèche (Hgg.), *The Essential Piaget*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Quetz, Jürgen, Sibylle Bolton & Gerda Lauerbach. 1981. *Fremdsprachen für Erwachsene: Eine Einführung in die Didaktik und Methodik des Fremdsprachenunterrichts in der Erwachsenenbildung*. Berlin: Cornelsen & Oxford University Press.
- Reichertz, Jo. 2016. *Qualitative und interpretative Sozialforschung: Eine Einladung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Ridgeway, Karl/ Michael C. Mozer & Anita R. Bowles. 2016. Forgetting of Foreign-

- Language Skills: A Corpus-Based Analysis of Online Tutoring Software. *Cognitive Science. A Multidisciplinary Journal* 41(4). 924-949.
- Roche, Jörg & Ferran Suner. 2015. Grammatik und Methode. Peschel, Corinna & Kerstin Runschke, (Hgg.), *Sprachvariation und Sprachreflexion in interkulturellen Kontexten*. 283-306. Frankfurt: Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Saury, Rachel E. 1998. *Creating a Psychological Foundation for the Evaluation of Pre-Packaged Software in Second Language Learning*. Proceedings of the ED-MEDIA/ED_TELECOM 98 World Conference on Educational Multimedia and Hypermedia & World Conference on Educational Telecommunications. Freiburg.
- Schiefele, Ulrich & Reinhard Pekrun. 1996. Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In Weinert, F.E. (Hg.), *Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich Praxisgebiete, Serie I Pädagogische Psychologie, Band 2 Psychologie des Lernens und der Instruktion*, 249–278. Göttingen: Hogrefe.
- Schlömerkemper, Jörg. 2010. *Konzepte pädagogischer Forschung: Eine Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmelter, Lars. 2014. Gütekriterien. In Settinieri, Julia, Sevilen Demirkaya, Alexis Feldmeier, Nazan Gültekin-Karakoç & Claudia Riemer (Hgg.), *Einführung in empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, 33-45. Stuttgart: UTB- Verlag.
- Schmenk, Barbara. 2010. Bildungsphilosophischer Idealismus, erfahrungsgesättigte Praxisorientierung, didaktischer Hiphop? Eine kleine Geschichte der Lernerautonomie. *Profil* 2. 11-26.
- Schmidt, Torben. 2005. Selbstgesteuertes Lernen mit Neuen Medien im Fremdsprachenunterricht – Eine Bestandsaufnahme. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 10(1), 1-23.
- Schulz, Renate A. 2006. Zweitsprachenlehren und –lernen: Ein Überblick über den Stand gegenwärtiger Theorie(n), Forschung und pädagogischer Wirklichkeit. *Theorie und Praxis* 9/2005. *Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Schwerpunkt: Innovationen – Neue Wege im Deutschunterricht*, 11-25. Innsbruck et al.: Studienverlag.
- Silverman, David. 2000. *Doing Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Smith, Elisabeth. 2011. *Fast French with Elisabeth Smith: In just 35 minutes a day for only six weeks speak French you can use. „Now you are talking!“*. London: Hodder Education.

- Steinke, Ines. 1999. *Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Weinheim: Juventa.
- Stoltzfus, Allen. 1997. *The Learning Theory behind the Rosetta Stone Language Library from Fairfield Language Technologies*. Presented at National Association for Bilingual Education Annual Meeting 1997. <https://www.learntechlib.org/p/82895/> (Abruf 08.02.2020)
- Swoger, Bonnie J.M. 2014. Rosetta Stone Library Solution. *Library Journal*. 125.
- Timmermans, Stefan & Iddo Tavory. 2012. *Theory Construction in Qualitative Research: From Grounded Theory to Abductive Analysis*. In *Sociological Theory*, 30(3). 167-186.
- Trautmann, Matthias. 2012. Führen und Auswerten qualitativer Interviews: Grundlagenbeitrag. In Doff, Sabine (Hg.), *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen: Grundlagen - Methoden – Anwendung*, 218-231. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Ulitsky, Helen. 2000. Language learner strategies with technology. *Journal of Educational Computing Research* 22(3). 285-322.
- Vesselinov, Roumen. 2009. *Measuring the Effectiveness of Rosetta Stone: Technical Report*. Queens College: City University of New York.
- Vesselinov, Roumen & John Grego. 2012. *Duolingo Effectiveness Study: Final Report*. <https://www.duolingo.com/research> (Abruf: 20.01.2020)
- Vesselinov, Roumen & John Grego. 2016. *The Babbel Effectiveness Study: Final Report*. <https://press.babbel.com/en/releases/downloads/Babbel-Efficacy-Study.pdf> (Abruf: 25.01.2020)
- Vygotsky, Lev. 1962. *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press.
- Wanyi, Liu, Liu Fengwen Taogang, & Yang Sumin. 2011. Computer Assisted Language Learning. *International Conference on E-Business and E-Government (ICEE)*. 1-4. Shanghai.
- Westermayer, Barbara. 2018. *Deutschlernen in Bestzeit – Eine qualitative Untersuchung zum Kursformatsprint des Österreich Institut*. Wien: Universität Wien. Masterarbeit. <http://othes.univie.ac.at/55887/1/58716.pdf> (Abruf: 10.10.2020)
- Winitz, Harris. 1981. *The comprehension approach to foreign language instruction*. Newbury: House Pub.
- Wolff, Dieter. 2002. Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Einige Anmerkungen zu einem viel diskutierten neuen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik. *Babylonia* 4. 1-15.

- Wolff, Dieter. 2003. Lernerautonomie und selbstgesteuertes fremdsprachliches Lernen: Überblick. In Bausch, Karl-Richard, Herbert Christ & Hans-Jürgen Krumm (Hgg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 321-326. Tübingen & Basel: Francke.
- Želinský, Dominik. 2019. From Deduction to Abduction: Constructing a Coding Frame for Communist Secret Police Documents. *Forum Qualitative Social Research* 20(3), Art.22, 1-7.

BESUCHTE WEBSEITEN

- [ASSiMiL] - <https://www.assimilwelt.com/assimil-methode/> (letzter Zugriff am 07.02.2021)
- [Babbel] - <https://de.babbel.com/> (letzter Zugriff am 20.01.2021)
- [BMEIA] - <https://www.bmeia.gv.at/integration/datenbank-integrationsprojekte/detail/project/deutschkurse-bzw-das-erlernen-der-deutschen-sprache/> (letzter Zugriff am 16.02.2021)
- [Duolingo] - <https://de.duolingo.com/> (letzter Zugriff am 30.01.2021)
- [Language101] - <https://language101.com/about-us/> (letzter Zugriff am 08.02.2021)
- [Michel Thomas] - <https://www.michelthomas.com/> (letzter Zugriff am 30.01.2021)
- [Pimsleur] - <https://www.pimsleur.com/pimsleur--learn-a-new-language-now--official-store-3134-2849ol.html> (letzter Zugriff am 20.02.2020)
- [RocketLanguages] - <https://www.rocketlanguages.com/aboutus> (letzter Zugriff am 07.02.2021)
- [Rosetta Stone] - <https://www.rosettastone.de/> (letzter Zugriff am 06.02.2021)
- [Sprachenlernen24] - <https://www.sprachenlernen24.de/> (letzter Zugriff am 29.01.2021)
- [Talk REAL] - <https://talkreal.org/blog/review-rosetta-stone-im-test/> (letzter Zugriff am 05.04.2020)
- [Wikipedia] - [https://en.wikipedia.org/wiki/Rosetta_Stone_\(software\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Rosetta_Stone_(software)) (letzter Zugriff am 07.08.2020)
- [Yabla] - <https://www.yabla.com/> (letzter Zugriff am 04.02.2020)

A.1. Interviewleitfaden: Version 1 & 2 (Deutsch), Version 3 (Englisch)

Version 1 (Deutsch)

Einstieg: Ich würde Sie bitten, mir einiges über Ihre Erfahrungen beim Sprachenlernen mit Rosetta Stone und Ihre Meinung zu dieser Lernsoftware zu erzählen. Sie können dabei ins Detail gehen und zusätzliche Informationen hinzufügen.

1. Allgemeine Fragen

- Welche Sprache? Wie lange/ intensiv?
- Wie sind Sie auf Rosetta Stone aufmerksam geworden?

2. Erfahrungsberichte

- Positive und negative Erfahrungen beim Erlernen der Sprache
(Was hat Ihnen besonders gut gefallen? Was waren die negativen Punkte?
Vergleich zu früheren Sprachlernerfahrungen?)
- Wie denken Sie, dass der Spracherwerb mit Rosetta Stone abläuft?

3. Lernerfolg

- Bewertung des eigenen Lernfortschritts bzw. Einschätzung der Kompetenz in der Zielsprache nach der Arbeit mit Rosetta Stone?
- Haben Sie die erworbenen Sprachkenntnisse bereits angewendet?
Wenn ja: Berichten Sie über Erfahrungen.
Wenn nein: Wie fühlen Sie sich auf die Sprachpraxis vorbereitet? Welche Probleme könnten auftreten?
- Inwiefern schätzen Sie das Sprachenlernen mit RS als erfolgreich ein?

4. Autonomie

- Wie empfinden Sie die Möglichkeit/ Notwendigkeit der Selbstorganisation des Sprachenlernens?
- Denken Sie, dass Rosetta Stone zur (Weiter-) Entwicklung der LernerInnenautonomie beiträgt? Wenn ja, durch welche Funktionen?
- Konsequenzen für zukünftiges Sprachenlernen?

5. Fazit

- Würden Sie wieder eine Sprache mit Rosetta Stone lernen (warum/ warum nicht)?
- Wie würden Sie das folgende Statement bewerten?
„Rosetta Stone has replaced boring memorization and the endless tedium of grammar drills with boring multiple choice questions and the endless tedium of mouse-klicking.“
- Welchen LernerInnen (wenn ja) würden Sie Rosetta Stone empfehlen?

Version 2 (Deutsch)

Einstieg: Ich würde Sie bitten, mir einiges über Ihre Erfahrungen beim Sprachenlernen mit Rosetta Stone und Ihre Meinung zu dieser Lernsoftware zu erzählen. Sie können dabei ins Detail gehen und zusätzliche Informationen hinzufügen.

A1. Allgemeine Fragen

- Welche Sprache? Wie lange/ intensiv? Mit welcher Version?
- Wie sind Sie auf Rosetta Stone aufmerksam geworden?

A2. Erfahrungsberichte

- Positive und negative Erfahrungen beim Erlernen der Sprache
(Was hat Ihnen besonders gut gefallen? Was waren die negativen Punkte?
Vergleich zu früheren Sprachlernerfahrungen?)
- Wie denken Sie, dass der Spracherwerb mit Rosetta Stone abläuft?
(bewusste Reflexion über Fehler, Funktionsweisen etc./ „automatischer“
Spracherwerb...?)

A3. Lernerfolg

- Bewertung des eigenen Lernfortschritts bzw. Einschätzung der Kompetenz in der Zielsprache nach der Arbeit mit Rosetta Stone (Niveau, Fertigkeiten)?
- Haben Sie die erworbenen Sprachkenntnisse bereits angewendet?
Wenn ja: Berichten Sie über Erfahrungen.
Wenn nein: Wie fühlen Sie sich auf die Sprachpraxis vorbereitet? Welche Probleme könnten auftreten?
- Inwiefern schätzen Sie das Sprachenlernen mit RS als erfolgreich ein und warum?

A4. Autonomie

- Wie empfinden Sie die Möglichkeit/ Notwendigkeit der Selbstorganisation des Sprachenlernens? (Was muss man als LernerIn „mitbringen“?)
- Denken Sie, dass Rosetta Stone zur (Weiter-) Entwicklung der Kompetenz, selbstbestimmt zu lernen, beiträgt? Wenn ja, durch welche Funktionen?
- Konsequenzen für zukünftiges Sprachenlernen?

A5. Fazit

- Würden Sie wieder eine Sprache mit Rosetta Stone lernen (warum/ warum nicht)?
- Wie würden Sie das folgende Statement bewerten?
„Rosetta Stone has replaced boring memorization and the endless tedium of grammar drills with boring multiple choice questions and the endless tedium of mouse-klicking.“
- Welchen LernerInnen (wenn ja) würden Sie Rosetta Stone empfehlen?

Version 3 (Englisch)

Intro: I would kindly ask you to tell me something about your experiences concerning the process of learning a language with Rosetta Stone and your opinion about this language learning software. You may go into more detail or add some further information.

1. General questions:

- Which language did you learn with RS?
- Duration/ Intensity? How did you learn about Rosetta Stone?

2. Experiences

- Positive/ negative experiences during the learning process?
(What did you especially like? What could be negative points? Comparison to previous learning experiences?)
- How do think you acquired the new language?

3. Learning outcome

- Evaluation of the learning outcome/ Assessment of competences in the newly acquired language after learning with RS?
- Have you already „applied“ your language skills?
If yes: Please tell me about some experiences.
If no: How easily do you think you could get along? Which problems could occur?
- To what extent do you feel the learning was successful?

4. Autonomy

- How would you evaluate the possibility/ necessity of self-organisation of the learning process?
- Do you think that RS contributes to the development of selfdirected learning?
If yes through what features?
- Consequences for future language learning?

5. Resume

- Would you use RS again for learning a language? Why/ why not?
- What do you think about the following statement?
„Rosetta Stone has replaced boring memorization and the endless tedium of grammar drills with boring multiple choice questions and the endless tedium of mouse-klicking.“
- To which group of learners (if so) could you recommend Rosetta Stone?

A.2. Gesprächsinventare, Transkriptionen, Kategorisierte Textstellen

Da die Gesprächsinventare, Transkriptionen sowie das Inventar an kategorisierten Textstellen sehr umfangreiche Dokumente darstellen, wurde beschlossen, dieses Datenmaterial in externen Quellen zu speichern. Bei Interesse können die einzelnen Dokumente zur Verfügung gestellt werden. Die Kontaktadresse für Anfragen zur Einsicht lautet:

babsi.westermayer@gmail.com.

TeilnehmerInneninformation zur Teilnahme an der Studie:

Computergestütztes Sprachenlernen am Beispiel von Rosetta Stone

Sehr geehrte Teilnehmerin, sehr geehrter Teilnehmer,
ich würde Sie bitten, an der oben genannten Studie teilzunehmen. Die Aufklärung darüber erfolgt in einem ausführlichen Gespräch.

Ihre Teilnahme an dieser Studie erfolgt freiwillig. Sie können jederzeit, ohne Angabe von Gründen, Ihre Bereitschaft zur Teilnahme ablehnen oder auch im Verlauf der Studie zurückziehen. Die Ablehnung der Teilnahme oder ein vorzeitiges Ausscheiden aus dieser Studie hat keine nachteiligen Folgen für Sie.

Ihre Einverständniserklärung ist eine wichtige Voraussetzung für die Durchführbarkeit der Studie. Bitte lesen Sie den folgenden Text als Ergänzung zum Informationsgespräch sorgfältig durch und zögern Sie nicht, Fragen zu stellen.

Bitte unterschreiben Sie die Einwilligungserklärung nur

- wenn Sie Art und Ablauf der Studie vollständig verstanden haben,
- wenn Sie bereit sind, der Teilnahme zuzustimmen und
- wenn Sie sich über Ihre Rechte als Teilnehmer/in an dieser Studie im Klaren sind.

1. Zweck der Studie

Der Zweck der Studie ist die Erforschung der Funktionsweise, sowie der Vor- und Nachteile von computergestützten Sprachlernangeboten durch das Einholen von Erfahrungsberichten von LernerInnen, die sich mithilfe von Rosetta Stone eine Sprache angeeignet haben.

2. Ablauf

Die Studie beruht auf 5 qualitativen Interviews mit ExpertInnen, also Personen, die bereits eine Sprache mit Rosetta Stone gelernt haben. Der Interviewleitfaden beinhaltet 13 Fragen und sieht eine Gesprächszeit von etwa 20-30 Minuten vor. Die Interviews können an einem beliebigen Ort oder online durchgeführt werden. Sie werden als Audioaufnahmen aufgezeichnet.

3. Risiken

Sie wurden als ProbandIn ausgewählt, da Sie selbst Erfahrung mit computergestütztem Sprachenlernen, insbesondere mit dem Lernprogramm Rosetta Stone haben. Mit der Teilnahme an der Studie sind für Sie keine Risiken oder Gefahren verbunden.

4. Nutzen der Studie

Die Ergebnisse dieser Studie sollen wichtige Daten im Bereich der Spracherwerbs- und Sprachlernforschung liefern. Studien dieser Art sollen LernerInnen künftig die Entscheidung erleichtern, welche Angebote sie für einen neuen Sprachlernprozess wählen möchten.

5. Ausstieg

Sie können jederzeit, auch ohne Angabe von Gründen, die Teilnahme an der Studie widerrufen und die Studie aus persönlichen Gründen abbrechen, ohne dass für Sie daraus ein Nachteil entsteht. Das bedeutet, dass Sie sowohl das Interview abbrechen, einzelne Fragen nicht beantworten oder auch im Nachhinein angeben dürfen, dass bestimmte Teile des Gesprächs nicht für die Analyse verwendet werden sollen.

6. Umgang mit Daten

Die Gesprächsinhalte werden transkribiert und mithilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Persönliche Daten werden zwar erhoben, aber nicht in die Analyse einbezogen. Sie werden an keiner Stelle namentlich genannt, auch in etwaigen Veröffentlichungen der Daten dieser Studie können keine Rückschlüsse auf die TeilnehmerInnen gezogen werden. Innerhalb der Dokumentationen und Transkripte erfolgt eine Pseudonymisierung durch das Kürzel „B“ (für Befragte) oder „EX“ (für ExpertIn), sodass für all jene, die nicht den „Schlüssel“ haben, kein Rückschluss auf Ihre Person möglich ist.

Die Gespräche werden mithilfe des Quick Time Players und mithilfe eines externen Aufnahmegerätes getätigt und ebenfalls mit der Kennzeichnung „ExpertIn XY“ lokal abgespeichert.

Ich als Studienleiterin bin zur Verschwiegenheit verpflichtet. Alle Daten können auf Ihre Anfrage jederzeit von mir gelöscht werden. Die Ergebnisse der Analyse werden nicht an das Unternehmen Rosetta Stone weitergeleitet, sondern dienen nur für Forschungszwecke.

7. Kosten

Durch Ihre Teilnahme an dieser Studie entstehen für Sie keinerlei Kosten.

8. Weitere Fragen

Für weitere Fragen im Zusammenhang mit der Studie stehe ich jederzeit gerne zur Verfügung. Falls sich im Laufe der Interviews weitere Fragen ergeben, können auch diese gerne geklärt werden. Auch Fragen, die die Rechte als Teilnehmer/in an der Studie betreffen werden selbstverständlich beantwortet. Bei Interesse informiere ich Sie gerne über die Ergebnisse der Studie.

Kontaktperson	Name: Barbara Westermayer E-Mail: babsi.westermayer@gmail.com Tel.: +436644031099
---------------	---

A.4. Kodierleitfaden

Kontexteinheit -> ganze Antwort auf eine Frage (kann sich auch über mehrere Sätze erstrecken und durch ein Verstehenssignal auf Seite der Interviewerin unterbrochen sein)

Kodiereinheit -> einzelnes Wort

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel
Anwendungsberichte	<p>Antworten auf Frage 3b</p> <p>Alle Aussagen über Erfahrungen bei der Sprachpraxis (egal ob produktive oder rezeptive Anwendung, also Identifikation der Sprache oder Verstehen von Wörtern)</p> <p>Wenn die Sprache noch nicht angewendet wurde: Kommentare zu potentiellen Problemen.</p>	<p>B1: But for me as a housewife and as a baker/ I'm a baker. I can ah use it in my profession. I was very pleasantly surprised that they had ah in level one/ I'm almost finished with it/ They have ah scenarios where BAKERY plays/ You know/ For buying BREAD and, and cakes. And I've had many customers come in who are Arabs.</p> <p>B5: (Lachen) Nana, es ist voll motivierend und dann kann, dann kann es durchaus sein, dass ich, dass ich halt dann irgendetwas dazu gesagt hab auf ENGLISCH. Hab ich gesagt: "Was ist/ Was ist passiert mit dem Auto?" und dann haben sie meist so geschaut so "Uh, das hast du jetzt VERSTANDEN?" Hab ich gesagt: "Jaja, SICHER!"</p>
Einschätzung Fortschritt/ Kompetenz	<p>Antworten auf Frage 3a</p> <p>Alle Kommentare, die sich auf den eigenen Lernfortschritt während der Arbeit mit Rosetta Stone, sowie auf die Bewertung der eigenen Sprachkompetenz in der Zielsprache direkt nach der Arbeit mit RS oder zum Zeitpunkt der Befragung beziehen</p>	<p>B5: Boa NA, vergiss es, ganz Anfänger. Also mit vier Monaten zweimal die Woche, stell dir einmal vor, du gehst in einen Tanzkurs, dann bist du vielleicht im Fortgeschrittenenkurs gewesen, oder so. Und eigentlich kannst du noch NICHTS, aber halt so ein PAAR Sachen weiß man dann doch, so einen Cha Cha Grundschrift oder so.</p>
Empfehlung	<p>Antworten auf Frage 5c</p> <p>Empfehlungen im Hinblick auf mehrere Faktoren</p> <p>- Für welche Menschen könnte RS (nicht) geeignet sein?</p>	<p>B2: Es ist REIN ein Lernprogramm für Erwachsene. Für Erwachsene, die Interesse an der Sprache haben, die, die Liebe zu den Dingen haben, aber nicht zu RUSSLAND, sondern zur Sprache, weil Russland kommt</p>

	<p>- Ist das Programm grundsätzlich empfehlenswert?</p> <p>- Was ist empfehlenswert, um mit RS erfolgreich lernen zu können?</p>	<p>ja nicht vor.</p> <p>B3: Ja, durchaus. Ich habe es auch empfohlen schon. Das war/ Also ich finde das Konzept sehr interessant und es hat auch gut funktioniert.</p> <p>B5: (..) Hm. Neugierde.</p> <p>Ja, vielleicht ein bisschen Freude daran, einfach das flexibel lernen zu können und jetzt NICHT immer von 17 bis 19 Uhr am Donnerstag Abend in einem Kurs zu sitzen oder so.</p>
Negative Erfahrungen	<p>Antworten auf Frage 2a</p> <p>Alle Aussagen, die Bewertungen</p> <ul style="list-style-type: none"> - eines Mangels (durch Wörter wie „fehlt“, „ist nicht drin“) - einer negativen Emotion („confused“, „gelangweilt“) - einer Hürde („Schwierigkeit“, „mühsam“) - einer persönlichen Ablehnung („nicht für mich“) oder - einer allgemeinen Zuschreibung negativer Eigenschaften („overpriced“, „dumb“) beinhalten. 	<p>B3: Genau, dieses deklarative Wissen fehlt.</p> <p>B2: Und dass du auch nicht/ Weil im Prinzip wird es eintönig, nicht.</p> <p>B3: Also das war eine Sache, die ein bisschen schwierig war.</p> <p>B1: You know, you don't wanna be sitting at a screen all day.</p> <p>B1: Ah (kurze Pause) because it's so culturally stupid. (Lachen) Ah because they don't understand the culture.</p>
Positive Erfahrungen	<p>Antworten auf Frage 2a</p> <p>Alle Aussagen, die sich</p> <ul style="list-style-type: none"> - auf positive Folgen des Lernens mit RS beziehen - das Angebot von RS hervorheben oder - explizite positive Bewertungen enthalten 	<p>B5: Und die Wörter, die/ Ich muss sagen, die haben sich richtig EINGEBRANNT bei mir, weil sogar jetzt nach zehn Jahren/</p> <p>B2: Farben sind auch drinnen, aber/ Es ist schon SEHR viel drinnen.</p> <p>B1: For that, it's very, very good. (..) Ah, and then they give you useful VERBS to learn (kurze Pause) right away which I think is, is fabulous.</p>
Selbstorganisation	<p>Antworten auf Fragen 4a und 4b</p> <p>Alle Aussagen im Zusammenhang mit Selbstorganisation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inwiefern ist sie beim Lernen mit RS notwendig? 	<p>B3: Also das musste ich mir dann selbst aneignen. Und das war manchmal ein</p>

	<p>- Positive/ negative Aspekte der Selbstorganisation?</p> <p>- Möglichkeiten der Selbstorganisation</p> <p>- Was muss man mitbringen, um das Lernen selbst organisieren zu können?</p>	<p>bisschen mühsam, weil ich kein Buch hatte, um etwas nachzuschlagen und im Programm selbst gibt's das auch nicht.</p> <p>B5: Weil es einfach sehr FLEXIBEL ist. Weil wenn man am Abend Zeit hat, setzt man sich hin, wenn man gerade keine Zeit hat, macht man es wann anders.</p> <p>B1: I OFTEN use the course with a whiteboard and a dry eraser marker, so that I can write the words out.</p> <p>B1: You have to really be motivated to move yourself/</p>
Spracherwerb	<p>Antworten auf Frage 2b</p> <p>Alle Aussagen, die sich auf</p> <ul style="list-style-type: none"> - allgemeine Annahmen zum Spracherwerb/ Sprachenlernen - die Eigenschaften des Spracherwerbs beim Lernen mit RS (wie sie von RS präsentiert bzw. von den LernerInnen wahrgenommen werden) <p>- sowie auf den von RS postulierten „natürlichen Spracherwerb“ beziehen.</p>	<p>B1: Ah because people learn it different WAYS. And people are not all the SAME.</p> <p>B5: Hm (kurze Pause), JA, also es ist/ Also bei/ Man, man trainiert ja wirklich ALLES damit. Also man, man, man hört die Sachen, man sagt sie nach und man wird sogar korrigiert.</p> <p>B2: Und die Rosetta Stone, die arbeiten halt Großteil am Hören. Dass du Schrift und hörst.</p> <p>B3: Es ist/ Die, die, so die Aneignung von Wortschatz war sehr schnell und sehr einfach durch die direkte Verknüpfung Bild, man hört etwas, man wiederholt es.</p> <p>B3: Aber bei einem ganz anderen Sprachsystem wird es schwierig, einfach weil wir alle schon erwachsen sind und wir erwachsenen Leute brauchen ein bisschen Hilfe für das Sprachenlernen.</p>
Sprachlern erfolg	<p>Antworten auf Frage 3c</p> <p>Einschätzung darüber, ob das eigene Lernen mit RS für die Probandin erfolgreich war bzw. ob das Lernen mit RS generell erfolgreich sein kann (wobei die sehr unterschiedlichen Definitionen von Erfolg</p>	<p>B2: Weil wie gesagt, "devushka", das ist für mich selbstverständlich, diese Wörter, nicht.</p> <p>Oder "mal'chik", oder/ DAS ist für mich selbstverständlich.</p> <p>B4: Ich weiß es nicht. Ahm (kurze Pause) aber verschiedene Leute lernen auf</p>

	berücksichtigt werden müssen z.B. Sprache ein bisschen können, Wörter im Gedächtnis behalten, Sprache verstehen etc.)	verschiedene Arten und vielleicht kann es schon erfolgreich sein. Es hat mir irgendwie mit Russisch geholfen. Man sagt/ Ich glaube, dass es besser ist, eine Sprache ein BISSCHEN zu können als gar nicht.
Zukünftiges Sprachen lernen	Antworten auf Fragen 4c und 5a Aussagen darüber, ob die Probandinnen wieder eine Sprache mit RS lernen würden oder nicht und falls ja, in welcher Form sie Rosetta Stone verwenden würden Aussagen darüber, ob sich aus den Erfahrungen mit RS für die ProbandInnen Konsequenzen für zukünftiges Sprachenlernen ergeben	B4: Ah, ich würde es wahrscheinlich nicht schon wieder tun, besonders bei einer Sprache, die eine komplizierte Grammatik hat. B3: Ich GLAUB schon. (kurze Pause) Aber ich glaub, ich würde es eher ZUSÄTZLICH verwenden. Also ich würd mir eher/ Ich würd eher einen Sprachkurs machen und zur Festigung und zur, zur überhaupt eben zur Lexik, zur Erw/ zum Erwerb/ für den Erwerb der Lexik (entschuldige?) ähm Rosetta Stone hinzufügen. B4: Ah die grundsätzlichen Verben oder so was. Ah ich weiß nicht, wie man (kurze Pause) ah diese, dieses Verb (kurze Pause) ändern muss/ Ah also sollte ich DAS lernen. Es zeigt einem, was man nicht weiß und was man lernen sollte, um (..) das/ die Sprache weiter zu lernen.

A.5. Abstract

Computergestützte Lernformate, insbesondere Sprachlernsoftwares, bringen den Vorteil mit sich, dass LernerInnen Ort und Zeitpunkt des Lernens selbst festlegen können und dadurch unabhängig von den organisatorischen Vorgaben eines regulären Sprachkurses sind. Gleichzeitig wurde im Rahmen bereits durchgeführter Untersuchungen im Forschungsfeld der Sprachlerntechnologie eine hohe Ausfallsrate von ProbandInnen festgestellt, die auf eine Reihe von Kritikpunkten wie etwa technische Mängel, den Ablauf des Lernprozesses sowie Schwierigkeiten des selbstorganisierten Lernens zurückzuführen sein kann.

Da erst eine geringe Anzahl an Untersuchungen vorliegt, die Sprachlernsoftwares aus der Perspektive von Erfahrungsberichten der LernerInnen analysieren, bestand das Ziel der vorliegenden Studie darin, dazu beizutragen, diese Lücke im Forschungsfeld zu schließen.

Das Forschungsdesign sah ExpertInneninterviews mit LernerInnen vor, die mithilfe von Rosetta Stone eine Sprache erlernt hatten. Der ExpertInnenstatus begründet sich durch die Erfahrungswerte, welche die LernerInnen im Laufe des eigenen Lernprozesses gesammelt hatten. Anhand von 13 Leitfragen wurden fünf Interviews geführt, welche im Anschluss mithilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse analysiert wurden. Die Analyse setzte sich aus drei Schritten zusammen. So wurden zuerst zehn deskriptive Kategorien verwendet, bevor das Kategorieninventar in einem induktiven Analyseschritt um weitere (Unter-)Kategorien und Schnittmengen erweitert wurde. Aufgrund einiger widersprüchlicher Ergebnisse, die sich aus der Analyse der Kategorien ableiten ließen, wurden schließlich hypothetische Schlussfolgerungen aufgestellt mit dem Ziel, neue Erkenntnisse ins Forschungsfeld einbringen zu können. Einige bereits bekannte positive und negative Erfahrungswerte, wie etwa die Möglichkeit zur flexiblen Einteilung des Lernprozesses auf der einen Seite sowie das Fehlen einiger wesentlicher Sprachlerninhalte (Schriftvermittlung, grammatische Erklärungen) auf der anderen Seite, wurden bestätigt und um einige weitere Aspekte, wie etwa die schnelle und unkomplizierte Aneignung von neuem Wortmaterial oder das Fehlen von Abwechslung und Differenzierungsmöglichkeiten ergänzt. Auffällig war, dass die Angaben der ProbandInnen im Hinblick auf viele Einzelaspekte sehr unterschiedlich ausfielen, was darauf schließen lässt, dass es vorwiegend auf die lernende Person selbst ankommt, wie die Erfahrungswerte mit der Lernsoftware ausfallen. Im Gegensatz zu früheren Studien beurteilten die ProbandInnen der vorliegenden Studie den subjektiv wahrgenommenen Sprachlernerfolg nicht ausschließlich als negativ, da sie ihre Lernziele teilweise erreichen konnten. Als Voraussetzung dafür wurde die Fähigkeit zum selbstorganisierten Lernen unter Einbezug weiterer Quellen und Hilfestellungen genannt.

A.6. English Abstract

Computer assisted language learning tools, especially language learning software programs, enable learners to decide for themselves when and where they want to study, so learners become independent from organizational structures of regular language courses.

At the same time, studies in the research field of computer assisted language learning have shown that the rate of learners quitting the program is high due to various reasons like technical shortcomings, the design of the learning process or difficulties that arise out of the fact that learners are responsible for the organization of the complete learning process.

Since there exists a limited amount of studies analysing language learning softwares from the perspective of learners' experiences, the goal of this study was to contribute to a fuller picture of computer assisted language learning possibilities by examining learners' personal experiences with the software Rosetta Stone.

The research design consists of expert interviews with test persons who have completed a learning process with Rosetta Stone. The interviewees' role as experts is based on their experiences collected during the learning process. The interviews were conducted by reference to 13 key questions. Principles of the Qualitative Content Analysis were used to analyse the data. The analysis was conducted in three steps. First of all, the material was filed into ten descriptive categories before expanding the inventory of categories by using an inductive step of analysis. Due to surprising results, hypothetical inferences were developed in order to bring new insights and explanations into the research field. Some facts that had already been discovered in previous studies like the possibility to arrange the learning process according to one's own needs on the positive side or the absence of some essential language learning features (e.g. writing and grammar instructions) on the negative side were confirmed by the test persons. More positive and negative aspects were identified like the fast and easy acquisition of lexical material or the lack of variety and differentiation. There were noticeable inconsistencies between the interviewees in terms of various aspects. The differences in the assessment of some of the software features suggest that the quality of the language learning experience depends greatly on the person learning. In contrast to previous findings, the test persons of this study would evaluate their language learning success partly positively since they were able to achieve their learning targets. The ability to organize the own learning process by consulting different sources and additional material is considered to be the prerequisite of learning successfully with the computer assisted language learning tool.