

## 5.1 Leitfadengestütztes Interview als Erhebungsmethode

»So offen wie möglich, so strukturierend wie nötig.« (Helfferich 2014, S. 560)

In der ersten Erhebungsphase der vorliegenden Studie wurde das halb-/teilstandardisierte bzw. -strukturierte Leitfadeninterview als Erhebungsmethode eingesetzt. Dabei wurde ein vorab entwickelter Interviewleitfaden verwendet, der sowohl offene als auch biografisch orientierte Fragen enthielt, um die subjektiven Wahrnehmungen und Erfahrungen der befragten Schüler:innen im Umgang mit ihrer eigenen Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext zu erfassen. Bei einem Leitfaden handelt es sich um eine »vorab vereinbarte und systematisch angewandte Vorgabe« (Helfferich 2014, S. 560), die den gesamten Verlauf eines Interviews strukturiert und steuert. Der Leitfaden dient zunächst der Vorbereitung des Interviews, bei dem die Forschenden ihr Wissen und ihre Voran nahmen zum Forschungsgegenstand explizieren und ordnen. Ein sorgfältig konzipierter Leitfaden gewährleistet nicht nur die Zielgerichtetheit und Systematik der Interview führung, sondern eröffnet zugleich den befragten Personen ausreichend Freiraum, um eigene subjektive Sinnzuschreibungen, individuelle Perspektiven und Erfahrungen einzubringen. Auf diese Weise können tiefgreifende Einblicke in die komplexen Realitäten mehrsprachiger Lebenswelten in der schulischen Praxis gewonnen werden (vgl. ebd.).

Die halbstrukturierten, leitfadengestützten Interviews zeichnen sich durch einen vergleichsweise offenen Konversationsrahmen aus, der Raum für individuelle Erzählungen lässt. Dabei ist der Leitfaden so konstruiert und strukturiert, dass er überwiegend offene Fragen enthält, um narrative Sequenzen zu initiieren und subjektive Perspektiven umfassend zu erfassen. Cornelia Helfferich spricht »bei einem ausgewogenen Verhältnis von Erzählaufforderungen und Nachfragen« (Helfferich 2014, S. 568) von ›teilnarrativen‹ Interviews, wobei es sich meist um eine Mischform aus narrativen und strukturierten Leitfadeninterviews handelt (vgl. Helfferich 2011, S. 179). Das liegt daran, dass auch narrative Interviews nachfragende und bilanzierende Komponenten umfassen, bei denen die Interviewführung über eine rein zuhörende Haltung hinausgeht. Gleichzeitig kann ein teilnarratives Interview auch als problemzentriert gelten, da in beiden Formaten – sowohl in narrativen als auch in problemzentrierten Interviews – erzählgenerierende Impulse zentrale Bestandteile der Datenerhebung darstellen (vgl. ebd., S. 13). Im Gegensatz zu einer normativ-restriktiven Auffassung, die Interviewformen strikt voneinander abgrenzt, wird hier die Bedeutung hybrider Formate betont, wie sie in der qualitativen Forschung häufig anzutreffen sind. Solche Mischformen ergeben sich in der Praxis aus inhaltlichen und strukturellen Überschneidungen zwischen narrativen und leitfadengestützten bzw. problemzentrierten Interviewformaten oder auch zwischen monologisch und dialogisch geprägten Gesprächsverläufen.

Während den narrativen Interviews primär eine ›erzählgenerierende‹ Funktion zugeschrieben wird, streben die problemzentrierten Interviews im Verlauf des Interviews einen Verstehensprozess an. Entsprechend lassen sich ›erzählgenerierende‹ und ›verstehensgenerierende‹ Strategien methodisch miteinander verknüpfen. Dabei können sie auf unterschiedlich strukturierte Leitfadenfragen zurückgreifen, deren Anwendung wiederum variabel und flexibel gehandhabt werden kann (vgl. ebd., S. 42). Methodolo-

gisch basieren narrative Interviews auf einem streng induktiven Vorgehen, bei dem Erkenntnisse ausschließlich aus dem Datenmaterial heraus entwickelt, ohne dass Vorannahmen formuliert werden. Demgegenüber folgt das problemzentrierte Interview einem methodologischen Ansatz, der Induktion und Deduktion kombiniert, bei dem die forschende Person theoriegeleitetes Vorwissen in das Interview einbringt, aber zugleich offen dafür bleibt, dieses im Lichte der empirischen Daten kritisch zu überprüfen und weiterzuentwickeln.

»Methodologisch gesehen wird also die streng induktive Vorgehensweise ohne Prä-determination durch den Forscher im narrativen Interview beim problemzentrierten Interview mittels einer Kombination aus Induktion und Deduktion mit der Chance auf Modifikation der theoretischen Konzepte des Forschers abgelöst.« (Lamnek 2005, S. 364)

Das problemzentrierte Interview ist eine Form der qualitativen Befragung, die von Andreas Witzel in den 1980er Jahren konzipiert wurde, und zielt »auf eine möglichst unvoreingenommene Erfassung individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität« (Witzel 2000, Abs. 1) ab. Methodisch handelt es sich um ein halbstrukturiertes Interviewformat, das sich auf ein im Vorfeld definiertes gesellschaftlich relevantes Problem oder Themenfeld konzentriert. Die offen formulierten Fragen bieten den Befragten die Möglichkeit, ihre subjektiven Sichtweisen, Erfahrungen und Deutungsmuster im Hinblick auf das gewählte Thema ausführlich darzustellen. Mayring beschreibt diese Vorgehensweise wie folgt:

»Das Interview lässt den Befragten möglichst frei zu Wort kommen, um einem offenen Gespräch möglichst nahe zu kommen. Es ist aber zentriert auf eine bestimmte Problemstellung, die der Interviewer einführt, auf die er immer wieder zurückkommt. Die Problemstellung wurde vom Interviewer bereits vorher analysiert; er hat bestimmte Aspekte erarbeitet, die in einem Interviewleitfaden zusammengestellt sind und im Gesprächsverlauf von ihm angesprochen werden.« (Mayring 2002, S. 67)

Das problemzentrierte Interview ist durch drei zentrale konzeptionelle Prinzipien gekennzeichnet, nämlich Problemzentriertheit, Gegenstandsorientierung und Prozessorientierung (vgl. ebd., S. 68; Witzel 2000, Abs. 4):

- Die Problemzentrierung kennzeichnet die Orientierung an einer gesellschaftlich relevanten Problemstellung, die den Rahmen und die Zielrichtung des Erkenntnisprozesses vorgibt. Die interviewende Person stellt auf Grundlage des eigenen vorhandenen Vorwissens und theoretischer Kenntnisse über die jeweiligen objektiven Rahmenbedingungen des zu untersuchenden Phänomens oder Gegenstands insbesondere an dem Problem orientierte Fragen oder Nachfragen, um die subjektiven Sichtweisen der Befragten differenziert zu erfassen. Durch diese strukturierte Offenheit wird es möglich, im Verlauf des Gesprächs sowohl die inhaltliche Tiefe der Aussagen zu steigern als auch die Interviewdynamik zunehmend auf die Forschungsfrage auszurichten.

- Die Gegenstandsorientierung betont die methodische Flexibilität des problemzentrierten Interviews. Diese erlaubt es, das Verfahren an die spezifischen Anforderungen des Forschungsgegenstandes anzupassen und ggf. mit weiteren qualitativen Erhebungsmethoden zu kombinieren. Im Zentrum steht die Konstruktion einer »befragtzentrierten Kommunikationssituation« (ebd., Abs. 4). Die interviewte Person kann dabei je nach Reflexionsfähigkeit und Redegewandtheit der Befragten verstärkt auf Erzählungen oder unterstützend auf Nachfragen im Dialogverfahren zurückgreifen.
- Die Prozessorientierung verweist auf die dynamische Strukturierung des gesamten Forschungsprozesses. Zentrale Bedeutung erhält hierbei die Interaktion zwischen forschender Person und Befragten, die situativ, responsiv und sensibel gestaltet wird. Das Ziel ist der Aufbau einer vertrauensvollen Gesprächsatmosphäre, die die Bereitschaft zur Selbstreflexion fördert und autobiografisches Erinnern ermöglicht. Besonders wirksam zeigt sich dieser Zugang im Kontext biografisch orientierter Interviewführung, bei der »Erzählungen von Lebensgeschichten oder erlebten Begebenheiten angeregt werden« (ebd., Abs. 4), um authentische Einblicke in individuelle Lebenswirklichkeiten zu gewinnen.

Helfferich (vgl. 2011) weist in diesem Zusammenhang auf zentrale Kompetenzen von Interviewer:innen hin, insbesondere auf eine ausgeprägte Sensibilität im Umgang mit herausfordernden Gesprächssituationen wie irritierenden oder unangenehmen Interviewpassagen. Diese Kompetenz äußert sich in der Fähigkeit, Unklarheiten und Irritationen wahrzunehmen und zu bewerten, ob diese als forschungsrelevante Informationen interpretierbar sind. Je nach Interviewtyp kann dies durch erzählfördernde Rückfragen – wie im narrativen Interview – oder durch gezielte, klärende Nachfragen – wie im problemzentrierten Interview – erfolgen (vgl. ebd., S. 89). Eine weitere zentrale Anforderung besteht darin, dass Interviewer:innen sich ihrer eigenen Fragestellung sowie ihrer biografischen und theoretischen Vorprägungen bewusst sind. Nur wenn sie in der Lage sind, ihre eigenen Interessen kontrolliert zurückzustellen, kann eine forschungsdäquate Nähe aufgebaut werden, ohne die notwendige professionelle Distanz zur Erzählung der befragten Person zu verlieren. Diese Haltung erfordert ein kontinuierliches Maß an Reflexivität über den gesamten Forschungsprozess hinweg (vgl. ebd., S. 128). Die Gestaltung von Leitfadeninterviews umfasst nicht nur die Strukturierung des Gesprächs durch vorab formulierte Fragen, sondern auch die bewusste Zuweisung von Rollen an die beteiligten Personen. In der Regel entsteht dabei ein asymmetrisches Machtverhältnis: Die interviewende Person übernimmt aufgrund ihres wissenschaftlichen Erkenntnisinteresses die steuernde Rolle, während die interviewte Person als Quelle subjektiven Wissens fungiert. Diese strukturelle Asymmetrie kann die Offenheit der Befragten beeinflussen – insbesondere im Hinblick auf Macht- und Vertrauensverhältnisse sowie wahrgenommene Sicherheitsdimensionen. Zudem können Unterschiede im soziokulturellen Erfahrungshintergrund sowie in den jeweiligen Diskurskulturen die Interviewsituation prägen. Diese erfordern eine differenzierte, sensible Gestaltung der Interviewführung, um eine möglichst authentische und erkenntnisfördernde Kommunikation zu ermöglichen. Insgesamt zeigt sich, dass die Methode des leitfadengestützten Interviews neben der inhaltlichen Strukturierung auch die bewusste Reflexion und Gestaltung der interaktiven

Rollenverteilung sowie der situativen Rahmenbedingungen einschließt (vgl. Helfferich 2014, S. 560–563).

Da dieser Arbeit ein von einer konkreten Problemstellung ausgehendes Erkenntnisinteresse zugrunde liegt – wie im theoretischen Teil bereits erörtert, das Phänomen der Mehrsprachigkeit in monolingual ausgerichteten Schulen – wurden neben narrativen Anteilen, die auf die Lebensgeschichte bzw. -situation der befragten Schüler:innen abzielen, auch Merkmale des ‚problemzentrierten Interviews‘ nach Andreas Witzel (vgl. 1989; 2000) bei der Konstruktion des teilstandardisierten Leitfadens berücksichtigt, die im Folgenden dargestellt werden. Diese Offenheit gegenüber methodischer Integration entspricht den Prämissen des transformativen Paradigmas, das eine forschungspraktische Flexibilität und Sensibilität gegenüber den Perspektiven der Beforschten fordert. Die Wahl einer adaptiven Interviewform dient somit nicht nur der Gewinnung reichhaltiger Daten, sondern auch der Ermöglichung eines dialogischen, partizipativen Forschungsprozesses, der im Sinne sozialer Gerechtigkeit auf Augenhöhe stattfindet.

### 5.1.1 Erstellung des Interviewleitfadens

Eine sorgfältige Konstruktion des Leitfadens stellt eine wichtige Grundlage für eine gelingende Interviewführung dar, die maßgeblich zur Generierung präziser und aussagekräftiger Daten beiträgt. Laut Helfferich (vgl. 2014) folgt der formale Aufbau des Leitfadens einem dreistufigen Prinzip. Im ersten Schritt wird den Befragten ermöglicht, sich möglichst frei zu äußern. Die Einstiegsfrage wird offen formuliert, um die spontane Artikulation vielfältiger, potenziell relevanter Inhalte zu fördern, ohne diese thematisch vorzugeben. In einem zweiten Schritt werden »diejenigen Aspekte nachgefragt – und zwar nur diese! –, zu denen keine Texte oder für das Forschungsinteresse nicht in ausreichendem Maß Texte erzeugt wurden« (vgl. ebd., S. 566). Diese ersten beiden Schritte können wiederholt werden, um ein möglichst vollständiges Bild zu erhalten. Den Abschluss der Befragung bildet eine stärker strukturierte Phase, in der mittels vorformulierter Fragen verbleibende Aspekte systematisch erfasst werden. Helfferich (vgl. 2014) schlägt für die Erstellung von Leitfäden die sogenannte SPSS-Methode vor. Die Abkürzung SPSS steht für die vier Schritte der Leitfadenentwicklung, nämlich Sammeln, Prüfen, Sortieren und Subsummieren.

- **Sammeln von Fragen (S):** Der erste Schritt besteht darin, möglichst viele offene Fragen zusammenzustellen, die sich auf das konkrete Forschungsziel beziehen.
- **Prüfen der Fragen (P):** Anschließend soll ein kritischer Blick auf die Liste von gesammelten Fragen mit einem Rückbezug auf das Forschungsinteresse erfolgen. Es wird geprüft und sichergestellt, dass die Fragen geeignet sind, offene Antworten zu generieren und nicht nur das Vorwissen der forschenden Person zu bestätigen. Dabei sollen die Fragen, die widersprüchliche Aussagen entkräften können, nach dieser Überprüfung gestrichen werden, oder es können Fragen mit Ein-Wort-Antworten, die als notwendig erachtet werden, in einen separaten Fragebogen verschoben werden, um das Interview zu optimieren.
- **Sortieren (S):** Die übrig gebliebenen Fragen werden nach zeitlicher Reihenfolge, inhaltlichem Zusammenhang und Fragerichtung (z.B. Erinnerungsfragen vs. Bewer-

tungsfragen) sortiert und gebündelt, um ein angenehmes Gesprächsklima zu schaffen und den Informationsfluss zu erleichtern.

- Subsumieren (S): Hierbei erfolgt die Suche für jedes Fragenbündel nach einem »möglichst erzählgenerierend wirkende[n] und möglichst wenig Präsuppositionen enthaltende[n] Impuls« (ebd., S. 567), unter den sich die einzelnen Aspekte ›subsumieren‹ (= unterordnen) lassen. Diese entwickelten Erzählaufründerungen, die als Einführung in den jeweiligen thematischen Aspekt dienen, können für den Befragten natürlicher und fließender in die Konversation integriert werden. Die ›untergeordneten‹ Erzählaspekte werden als Stichworte für Folgefragen notiert. Sie werden verwendet, wenn die Aspekte nicht spontan genug zur Sprache gebracht werden können.

Für die Erstellung des Interviewleitfadens wurde eine systematische Vorgehensweise nach der SPSS-Methode gewählt, die mit der Entwicklung einer umfassenden Fragensammlung einherging. Zentrale Voraussetzung für diesen Prozess war eine fundierte theoretische Wissensbasis. Die Konzeption der Fragen stützt sich auf den aktuellen interdisziplinären und internationalen Forschungsstand zu Mehrsprachigkeit und Translanguaging. Die Auswertung einschlägiger Studien ermöglichte die Identifikation thematischer Schwerpunkte, die für die Fragestellungen des vorliegenden Forschungsprojekts als besonders relevant gelten. Auf dieser wissenschaftlichen Grundlage wurden thematische Blöcke definiert und jeweils spezifische Unterthemen zugeordnet. Zu Beginn jedes Themenblocks wurde eine offene Erzählaufründerung formuliert, um den Befragten einen niederschwelligen, subjektorientierten Einstieg in das jeweilige Thema zu ermöglichen. Dies diente nicht nur der Förderung des Gesprächsflusses und des Wohlbefindens der Interviewten, sondern auch der Generierung reichhaltiger, kontextbezogener Daten. Nach der Erstellung des Interviewleitfadens wurden die ersten Probeinterviews durchgeführt. Dies dient dazu, die Fragen zu überprüfen und gegebenenfalls zu modifizieren. Ein zentraler Aspekt, der eine Überarbeitung des Fragebogens erforderte, war, dass die Antworten der befragten Schüler:innen von knapp gehaltenen Informationen bzw. Kurzantworten geprägt waren. Dadurch konnten die gewünschten narrativen Elemente nicht im erwarteten Maß angeregt werden. Infolgedessen wurden die Fragen überarbeitet und in offenerer Formulierung gestaltet, um den Befragten mehr Raum für subjektive Darstellungen und persönliche Reflexionen zu ermöglichen. Das Ergebnis, wie in der Tabelle 6 ersichtlich, ist eine inhaltlich ausgewogene und zugleich übersichtliche Fragensammlung, die sich für die Durchführung der Interviews als praktikabel erwies, ohne die Gesprächspartner:innen zu überfordern oder thematisch zu überfrachten.

Tabelle 6: Interviewleitfaden der vorliegenden Studie (eigene Darstellung)

Hauptthemen	Subthemen	Auswahl potenzieller Fragen für die Gesprächsstimulation
<i>Sprachbiographie</i>	- sprachliche Identität - sprachliche Sozialisation - Spracherleben	- Wie würdest du dich jemand anderem vorstellen? - Kannst du mir bitte etwas über deine Sprachbiographie erzählen? - Mit welchen Sprachen bist du aufgewachsen? - Würdest du dich als mehrsprachig bezeichnen? - Welche Sprache(n) spielt (spielen) momentan eine Rolle in deinem Leben? Kannst du eine konkrete Situation beschreiben?
<i>Mehrsprachigkeit und Translanguaging im Alltag</i>	- lebensweltliche Mehrsprachigkeit - Einsatzbereiche - sprachliche Herausforderungen	- Welche Sprache(n) ist (sind) in deinem alltäglichen Leben von besonderer Bedeutung? - Welche Sprache(n) verwendest du, wenn du mit deinen Eltern/Geschwistern/Freund:innen usw. sprichst? Kannst du eine konkrete Situation beschreiben? - Gibt es bestimmte Themen, über die du in einer bestimmten Sprache sprichst? Kannst du vielleicht ein paar Beispiele nennen? - Bevorzugst du (eine) bestimmte Sprache, wenn du Bücher, Musik oder Filme wählst? - Wechselst du häufig von einer Sprache in die andere? Kannst du vielleicht eine konkrete Situation aus deinem Alltag beschreiben?
<i>Mehrsprachigkeit und Translanguaging in der Schule</i>	- monolingualer Habitus - sprachliche Barrieren - sprachliche Diskriminierungserfahrungen - mehrsprachige Ressourcen - Einsatzbereiche im Unterricht	- Wie empfindest du deine Mehrsprachigkeit in der Schule? Welche Erfahrungen hast du diesbezüglich gemacht? - Ist Mehrsprachigkeit in deiner Klasse ein Thema? Wenn ja, in welchem Kontext? - Sprechen deine Mitschüler:innen in der Schule untereinander in ihren Sprachen? Gibt es zu diesem Thema Gebote oder Verbote? - Welche Vor- und Nachteile hat es deiner Meinung nach, wenn die Schüler:innen in der Schule verschiedene Sprachen sprechen? - Wie geht es dir dabei, wenn deine Mitschüler:innen miteinander eine Sprache sprechen, die du nicht verstehst? - Wie gehen deine Lehrer:innen mit deiner Mehrsprachigkeit um? - Gibt es einen Unterschied zwischen den Sprache(n) im Unterricht? - Findest du es sinnvoll, dass es bestimmte Regeln hinsichtlich der Kommunikation in der Schule gibt?

Hauptthemen	Subthemen	Auswahl potenzieller Fragen für die Gesprächsstimulation
<i>Schulsprache – Unterrichtssprache – Bildungssprache?</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bildungssprache vs. Alltagssprache</li> <li>- Bewertung der eigenen Sprache</li> <li>- bildungssprachliche Kompetenzen</li> <li>- Lernsprache</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Was tust du, wenn du im Unterricht etwas nicht verstehst?</li> <li>- Wie schätzt du deine bildungssprachlichen Fertigkeiten in Deutsch und in anderen Sprachen ein?</li> <li>- Was bedeutet deiner Meinung nach der Begriff »Bildungssprache«? Wie unterscheidet sie sich von der Alltagssprache?</li> <li>- Wie wichtig ist es für dich, Fremdsprachen zu beherrschen? Kannst du deine Fremdsprachenkenntnisse näher beschreiben?</li> <li>- In welcher (welchen) Sprache(n) möchtest du dich verbessern und warum?</li> <li>- Kommt es vor, dass du bewusst eine Sprache in der Schule bevorzugst oder vermeidest?</li> </ul>
<i>herkunftssprachlicher Unterricht in der Sekundarstufe II</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Förderung der Familiensprache</li> <li>- Bewertung eigener Kompetenzen</li> <li>- Lernerfahrungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Besuchst du den muttersprachlichen Unterricht?</li> <li>- Wie geht es dir im muttersprachlichen Unterricht?</li> <li>- Wie kommunizierst du im muttersprachlichen Unterricht?</li> <li>- Welche Sprache(n) sprichst du am häufigsten im muttersprachlichen Unterricht?</li> <li>- Wie schätzt du deine muttersprachlichen Kompetenzen und Fertigkeiten?</li> <li>- Gibt es Unterschiede im Gebrauch der Sprachen für dich? Wenn ja, welche?</li> <li>- Gibt es eine Sprache, in der du lieber sprichst, hörst, liest und schreibst?</li> </ul>
<i>Mehrsprachigkeit und Translanguaging bei eigenen Lernvorbereitungen</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Einsatz mehrsprachiger Ressourcen beim Lernen</li> <li>- Lernmethoden/ Lernstrategien</li> <li>- Lernkontext</li> <li>- Lernerfahrungen</li> <li>- Leistungserwartung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Welche Rolle spielt (spielen) deine andere(n) Sprache(n) beim Lernen?</li> <li>- Hast du schon einmal beim Lernen oder bei Hausaufgaben deine mehrsprachigen Fähigkeiten verwendet?</li> <li>- Könntest du dir vorstellen, beim Lernen oder im Unterricht deine mehrsprachigen Fähigkeiten zu nutzen?</li> <li>- Wie fühlst du dich, wenn du im Unterricht deine andere(n) Sprache(n) benutzt?</li> <li>- Wurde dir jemals gesagt, dass du deine andere(n) Sprache(n) in bestimmten Fächern oder beim Lernen nicht verwenden solltest/darfst?</li> <li>- Wie gehst du mit fach- und bildungssprachlichen Anforderungen im Fachunterricht um?</li> <li>- Wie bereitest du dich vor? Was sind deine Lernmethoden? Hast du bestimmte Lernstrategien? Wenn ja, welche?</li> <li>- Könntest du durch den Einsatz deiner mehrsprachigen Fähigkeiten beim Lernen deine Leistungsergebnisse im Fachunterricht verbessern? Wenn ja, wie?</li> </ul>

Hauptthemen	Subthemen	Auswahl potenzieller Fragen für die Gesprächsstimulation
Ideen und Vorschläge für Mehrsprachigkeit in der Schule	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mehrsprachige Unterrichtsgestaltung</li> <li>- Lernräume</li> <li>- mehrsprachige Lernmaterialien</li> <li>- Rolle der Lehrkraft</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie müsste deiner Meinung nach eine Schule aussehen, die auf die sprachlichen Bedürfnisse, Voraussetzungen, Kompetenzen und Ressourcen aller Schüler:innen gut eingehen kann?</li> <li>- Kannst du dir einen mehrsprachigen Unterricht vorstellen?</li> <li>- Würdest du das sinnvoll finden? Wenn ja, warum?</li> <li>- Hast du vielleicht Ideen oder Vorschläge?</li> <li>- Haben wir etwas vergessen, dass du gern noch ansprechen würdest?</li> </ul>

Die Interviewfragen wurden nicht strikt in vorgegebener Reihenfolge gestellt, sondern flexibel an die jeweilige Reflexionsfähigkeit, den individuellen Redefluss der befragten Schüler:innen (vgl. Witzel 2000) sowie an das thematische Spektrum der erzählten Inhalte angepasst. Der Leitfaden diente dabei als zentrale Orientierungshilfe während der Erhebung. Er unterstützte sowohl die thematische Steuerung des Gesprächs als auch die Formulierung passender Fragen und Erzählaufforderungen. Gleichzeitig gewährleistete der Einsatz des Leitfadens eine höhere Vergleichbarkeit der Interviews – sowohl innerhalb einzelner Fälle als auch fallübergreifend. Insgesamt trug der Leitfaden also wesentlich dazu bei, die Interviews strukturiert und systematisch durchzuführen.

Bevor die konkrete Datenerhebungsphase anhand der Interviews im Detail vorgestellt wird, wird im nächsten Abschnitt zunächst der Zugang zu den und die Auswahl der Interviewpartner:innen präsentiert.

### 5.1.2 Zugang zu den und Auswahl der Interviewpartner:innen

Für den Forschungsprozess ist die Frage der Stichproben- bzw. Fallauswahl oder des Samplings von zentraler Bedeutung. Die Qualität empirischer Forschung ist auch davon abhängig, »ob ein passendes Sampling gewählt worden ist – also ein Sampling, das der Fragestellung/dem Erkenntnisinteresse des Forschungsprojektes« (Kergel 2018, S. 66) entspricht. Die Wahl des Stichprobenumfangs muss in Bezug auf seine Angemessenheit, die »Konzeption des Forschungsgegenstands, die angestrebte Verallgemeinerbarkeit und die Festlegung der Auswertungsstrategien« (Helfferich 2011, S. 175) entsprechend begründet werden. Angesichts der Tatsache, dass der Erhebungsaufwand für qualitative Interviews relativ groß ist, wodurch die Fallzahl zwangsläufig relativ begrenzt bleibt, kommt der sorgfältigen Auswahl der Interviewteilnehmer:innen eine zentrale Bedeutung für die Beantwortung der Forschungsfragen zu. Die Auswahl erfolgt nicht zufällig, sondern gezielt im Sinne einer theoretischen Stichprobe. Sie erfordert besondere Sorgfalt, um Personen zu identifizieren, die den spezifischen Anforderungen des Erkenntnisinteresses und der Fragestellung bestmöglich entsprechen. Im Zentrum des Erkenntnisinteresses steht der Translanguaging-Ansatz, der Mehrsprachigkeit als soziale Praxis und Bildungsressource versteht. Die Studie richtet ihren Fokus daher

auf die subjektive Wahrnehmung und die individuellen Erlebnisperspektiven von Schüler:innen, die als Expert:innen ihrer eigenen sprachlichen Ressourcen gelten (siehe Kapitel 4 bzw. 4.1).

Die Auswahl einer geeigneten Stichprobe stellt einen zentralen methodischen Aspekt in der Forschung zur Mehrsprachigkeit in der Sekundarstufe dar, der mit besonderer Sorgfalt erfolgen muss, um die Qualität und Aussagekraft der Ergebnisse zu gewährleisten. Die Entscheidung, mehrsprachige Schüler:innen aus Familien mit Zuwanderungserfahrung in der Sekundarstufe II als Interviewpartner:innen auszuwählen, basiert auf der empirisch belegten Feststellung eines deutlichen Forschungsdesiderats in diesem Bereich. Insbesondere fehlt es an Studien, die die subjektiven Perspektiven und Erfahrungen der mehrsprachigen Jugendlichen in schulischen Kontexten systematisch in den Blick nehmen. Zwar besteht grundsätzlich ein großes wissenschaftliches Interesse an der Untersuchung von Mehrsprachigkeit in Bildungskontexten, dieses fokussiert sich jedoch vorrangig auf den Elementar- und Primarbereich. Eine mögliche Ursache hierfür liegt in der verbreiteten Annahme, dass Schüler:innen der Sekundarstufe II bereits über ausreichend gefestigte Deutschkenntnisse verfügen und somit kein unmittelbarer sprachlicher Förderbedarf mehr besteht. Infolgedessen bleibt die Mehrsprachigkeit dieser Altersgruppe häufig unsichtbar und wird selten als wertvolle Bildungsressource erkannt oder systematisch in Unterrichtskonzepte integriert. Stattdessen richtet sich der pädagogische Fokus vorrangig auf die Vertiefung und Erweiterung der bildungssprachlichen Kompetenzen im Deutschen, die als Voraussetzung für eine chancengerechte und erfolgreiche Bildungslaufbahn gelten. Demgegenüber stehen Kinder im Elementar- und Primarbereich verstärkt im Zentrum mehrsprachigkeitsbezogener sowie sprachdidaktischer Forschung, da sie sich noch in frühen Phasen des Zweitspracherwerbs befinden und ein expliziter sprachlicher Förderbedarf in der Unterrichtssprache Deutsch angenommen wird. Der bisherigen Forschungslage folgend, wird Mehrsprachigkeit in der Regel als Herausforderung in der schulischen Praxis gesehen. Ihre Berücksichtigung und Förderung werden meist unter dem Gesichtspunkt ihres Nutzens für den Erwerb und Ausbau des Deutschen als Unterrichtssprache diskutiert (siehe Kapitel 1 und 1.1). Vor diesem Hintergrund ist es umso dringlicher, die mehrsprachige Identität von Schüler:innen, die über gefestigte bildungssprachliche Deutschkompetenzen verfügen, nicht länger zu vernachlässigen. Vielmehr sollte anerkannt werden, dass auch Jugendliche in der Sekundarstufe II in mehrfacher Hinsicht von ihrer Mehrsprachigkeit profitieren können – vorausgesetzt, sie erhalten Zugang zu ihren mehrsprachigen Ressourcen. Die vorliegende Studie zielt darauf ab, dieses Forschungsdesiderat aufzugreifen und zur Schließung der bestehenden Lücke beizutragen, indem sie die Mehrsprachigkeit von Schüler:innen der Sekundarstufe II als potenzielle Bildungsressource in den Blick nimmt. Die für diese Untersuchung anvisierte Zielgruppe zeichnet sich durch zwei Aspekte aus:

- Einerseits stellen mehrsprachige Schüler:innen aus Familien mit Zuwanderungserfahrung in der Sekundarstufe II eine privilegierte Gruppe im Hinblick auf ihre erfolgreiche Bildungslaufbahn dar, da sie trotz potenzieller sozioökonomischer Belastungen, migrationsbezogener Herausforderungen sowie struktureller Benachteiligungen ein hohes Maß an Bildungsbeteiligung und gesellschaftliche Teilhabe auf-

weisen, das sie zur Absolvierung der Matura befähigt, was in Österreich den Zugang zur Universität bzw. zur tertiären Bildung eröffnet.

- Andererseits handelt es sich zugleich um eine häufig vernachlässigte Gruppe innerhalb der Sekundarstufe II, da ihre mehrsprachige Identität im schulischen Alltag weitgehend unberücksichtigt bleibt. Ihre mehrsprachigen Ressourcen werden systematisch ausgeblendet, und sie werden nach wie vor primär anhand monolingualer ausgerichteter Normen unterrichtet und bewertet, was erhebliche Auswirkungen auf ihren schulischen Werdegang und die Anerkennung ihrer sprachlichen Kompetenzen haben kann.

Nach Festlegung dieser Auswahlkriterien auf Basis des im theoretischen Teil dieser Arbeit besprochenen Forschungsstandes wurde im Schuljahr 2020 zunächst ein Antrag auf Genehmigung der Studie beim BMBWF gestellt, um Zugang zu den Schulen in Tirol zu erhalten und damit mehrsprachige Schüler:innen für die Partizipation an der Studie zu gewinnen. Nach der Genehmigung durch das BMBWF wurden vor Beginn des Schuljahres 2020/21 die Schulleitungen in Tirol per E-Mail kontaktiert. Insgesamt 21 Schuldirektor:innen erhielten ein ausführliches Informationsblatt über das geplante Forschungsprojekt mit der Anfrage nach Kooperation und Teilnahme an dieser Studie. Hierbei konnte ich keine einzige Schule davon überzeugen, zu dieser Studie beizutragen. Auf die Frage, warum die Schulen sich gegen eine Forschungskooperation entschieden haben, kann ich keine überzeugende Antwort geben. Mögliche Gründe könnten zeitliche Einschränkungen, fehlendes Interesse oder mangelndes Bewusstsein bzw. Verständnis für die Relevanz der Mehrsprachigkeit als Bildungsressource in der Sekundarstufe II sein. Andererseits könnte auch der Ausbruch der Covid-19-Pandemie, der im Frühjahr 2020 auch die Schulen in Österreich vor große Herausforderungen stellte, die Entscheidung der Schulen gegen eine Forschungskooperation nachteilig beeinflusst haben. So kam es im März 2020 zum ersten Lockdown, in dessen Zuge Schulen und andere öffentliche Einrichtungen geschlossen wurden und der Unterricht auf Distanzlernen bzw. Fernlehre umgestellt werden musste. Im Herbst 2020 wurden Schulen zwar wieder geöffnet, jedoch mussten strenge Sicherheits- und Schutzmaßnahmen eingehalten werden. Vor diesem Hintergrund ist es besonders bedauerlich, dass das Forschungsprojekt weder das Interesse der Schulen wecken konnte noch deren Unterstützung erfuhr, obwohl es auf Grundlage schulpraktischer Einblicke sowie einer potenziellen Kooperation mit Lehrkräften bedeutende Erkenntnisse und praxisorientierte Handlungsempfehlungen für Bildungsforschung und -praxis hätte liefern können. Die Kontaktaufnahme mit den Schüler:innen, die für die Teilnahme an dieser Studie rekrutiert wurden, erfolgte zum einen mit Hilfe von Jugendzentren in Tirol und zum anderen durch die Verbreitung des Informationsblattes über dieses Forschungsprojekt in WhatsApp-Gruppen von Schüler:innen oder über Social-Media-Kanäle durch das Engagement der ersten bereits befragten Jugendlichen selbst. Auf diese Weise meldeten sich immer mehr mehrsprachige Jugendliche telefonisch bei mir und bekundeten ihr Interesse an dem Forschungsprojekt. Insgesamt wurden 18 Schüler:innen (siehe Tabelle 7) im Rahmen dieses Forschungsprojektes befragt.

Tabelle 7: Soziodemographische Daten der befragten Schüler:innen (eigene Darstellung)

IP	Pseudonym	Alter	w/m/d	Geburtsland	Schule	Klasse	Familiensprache(n)	DaZ	Fremdsprache(n)	MU/HU
1	Nicola	15	w	Tschechien/ Russland	AHS	2	Tschechisch/ Russisch	+	Englisch, Latein	+
2	Lidja	14	w	Österreich	AHS	1	Bosnisch	+	Englisch, Italienisch	-
3	Zeynep	14	w	Österreich	AHS	1	Türkisch	+	Englisch, Italienisch	-
4	Yonca	18	w	Österreich	BHS	5	Türkisch	+	Englisch, Italienisch	-
5	Gamze	18	w	Österreich	BHS	4	Türkisch	+	Englisch, Italienisch, Französisch	-
6	Sarya	17	w	Österreich	BHS	4	Türkisch	+	Englisch, Italienisch	-
7	Hakan	18	m	Österreich	AHS	4	Kurdisch	+	Englisch, Latein	-
8	Tugba	18	w	Österreich	BHS	4	Türkisch	+	Englisch, Italienisch	+/-
9	Tekin	18	m	Österreich	BHS	4	Türkisch	+	Englisch, Französisch	+/-

IP	Pseudonym	Alter	w/m/d	Geburtsland	Schule	Klasse	Familiensprache(n)	DaZ	Fremdsprache(n)	MU/HU
10	Melina	18	w	Österreich	BHS	4	Serbisch	+	Englisch, Französisch, Italienisch	-
11	Derin	18	w	Österreich	BHS	4	Türkisch	+	Englisch, Französisch, Italienisch	+/-
12	Sena	18	w	Österreich	BHS	4	Türkisch	+	Englisch, Französisch, Italienisch	+/-
13	Yaren	18	w	Österreich	BHS	5	Türkisch	+	Englisch	-
14	Melis	18	w	Deutschland	BHS	4	Bosnisch	+	Englisch	-
15	Ana	18	w	Österreich	BHS	4	Kroatisch	+	Englisch, Spanisch	-
16	Selma	16	w	Österreich	AHS	4	Albanisch, Türkisch	+	Englisch, Französisch, Latein	+/-
17	Bogdan	16	m	Österreich	BHS	1	Georgisch	+	Englisch, Italienisch	+/-
18	Hazal	18	w	Türkei	BHS	5	Kurdisch	+	Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch	-

Abkürzungen: IP – Interviewpartner; w – weiblich; m – männlich; d – divers; AHS – allgemeinbildende höhere Schule; BHS – berufsbildende höhere Schule; DaZ – Deutsch als Zweitsprache; HU – herkunftsprachlicher Unterricht; MU – muttersprachlicher Unterricht. »+/-« zeigt an, dass der Unterricht nur in der Primarstufe besucht wurde und danach nicht mehr.

### 5.1.3 Planung und Durchführung der Interviewerhebung

Der Datenerhebungsprozess für die Studie dauerte von Mitte Oktober bis Ende November 2020. Zunächst wurden Termine für Interviews mit den Schüler:innen vereinbart, die sich für die Teilnahme an dieser Studie bereit erklärt haben. Aufgrund ihrer Schulbesuchszeiten und schulischen Verpflichtungen wurden von den meisten Schüler:innen Abendtermine bevorzugt. Zum Zeitpunkt der Befragung galten besondere Vorschriften und Richtlinien im Zusammenhang mit der Covid-19-Pandemie, so dass mit Ausnahme des ersten Interviews mit Nicola alle Interviews online per Videoanruf, Skype und WhatsApp geführt und als Audiodateien aufgezeichnet und gespeichert wurden. Vor Beginn des Interviews habe ich den teilnehmenden Schüler:innen das geplante Vorgehen und die gewählte Forschungsmethode ausführlich erläutert und anschließend die forschungsethischen und datenschutzrechtlichen Richtlinien besprochen. Diese sollten gewährleisten, dass die Erhebung, Verarbeitung und Nutzung personenbezogener Daten verantwortungsvoll durchgeführt werden. Die Schüler:innen wurden umfassend über die Bedeutung der Einwilligungserklärung aufgeklärt, insbesondere darüber, dass die erhobenen Daten ausschließlich von mir für diese Studie und etwaige nachfolgende Publikationen unter Einhaltung datenschutzrechtlicher Bestimmungen verwendet werden. Dabei wurde die Wahrung der Anonymität aller Teilnehmer:innen ausdrücklich zugesichert. Mit dieser informierten Einwilligung wurde sichergestellt, dass die Schüler:innen die Ziele, Inhalte und Abläufe der Studie nachvollziehen und ihr Einverständnis auf dieser Grundlage bewusst erteilen konnten (vgl. Helfferich 2011, S. 190–192). Nachdem die Schüler:innen ihr Einverständnis gegeben hatten, wurde der Zweck der Untersuchung noch einmal ausführlich erläutert, und offene Fragen konnten geklärt werden. Nach Erläuterungen zur Zielsetzung des Interviews und zum Ablauf wurden als Einstieg in das Interview die mehrsprachigen Jugendlichen zunächst gebeten, sich vorzustellen, und dann aufgefordert darüber nachzudenken, welche Bedeutung ihre Familiensprachen in ihrem Alltag und in der Schule haben und wie sie ihre Mehrsprachigkeit wahrnehmen und erleben. Die entscheidende Überlegung war, einen möglichst offenen Zugang zum Forschungsgegenstand zu schaffen, um die subjektive Erlebnisperspektive der mehrsprachigen Schüler:innen differenziert erfassen zu können.

Erstaunlicherweise ergaben sich aus den Antworten auf die Frage »Würdest du dich als mehrsprachig bezeichnen?« ein breites Spektrum unterschiedlicher Auffassungen darüber, was unter Mehrsprachigkeit verstanden wird. Dabei wurde deutlich, wie vielfältig sich die Schüler:innen im Bildungssystem in Bezug auf ihre Mehrsprachigkeit positionieren, wie sie diese konstruieren, erleben und zum Ausdruck bringen. Nach der Darstellung ihrer persönlichen Perspektiven und ihres Verständnisses von Mehrsprachigkeit wurde das Gespräch gezielt auf die im Leitfaden vorgesehenen zentralen Themenbereiche gelenkt. Auch wenn der Interviewprozess durch die Verwendung des Interviewleitfadens teilweise vorkonstruiert und strukturiert war, wurden die Teilnehmer:innen stets ermutigt, über alles zu sprechen, was sie für wichtig und interessant hielten, um auch Themen aufzunehmen, die für die Schüler:innen relevant waren und die sie selbst mit Mehrsprachigkeit in Verbindung brachten. Darüber hinaus gab es vereinzelte Momente, in denen die Jugendlichen eine längere Bedenkzeit benötigten und dann

nicht mehr als eine kurze und knappe Antwort formulieren konnten. In solchen Situationen wurde eine erzählgenerierende Frage (»Kannst du eine konkrete Situation beschreiben?«) eingesetzt, um die Dynamik des Gesprächs aufrechtzuerhalten. Die Fragen nach der Nutzung mehrsprachiger Ressourcen für eigene Kommunikations- und Lernzwecke (»Könntest du dir vorstellen, beim Lernen oder im Unterricht deine mehrsprachigen Fähigkeiten zu nutzen?«) führten zu spannenden Diskussionen über ihr sprachliches Repertoire und ihren Umgang mit Mehrsprachigkeit im schulischen Lernkontext. Darüber hinaus schilderten die Schüler:innen oft sehr persönliche und emotionsgeladene Momentaufnahmen aus ihrem Leben, in denen sie ihre Ängste und die Verzweiflung im Zusammenhang mit ihrer Mehrsprachigkeit und ihrem Migrationshintergrund beschrieben. Besonders hervortrat der als belastend empfundene Erwartungsdruck, als Deutschsprechende keine ‚Fehler‘ zu machen. Dies zeigte sich zum Teil auch im Gesprächsverlauf selbst, als die Schüler:innen immer wieder nachfragten, ob ich sie verstanden habe, ob sie sich richtig ausgedrückt haben. So dynamisch und informativ die gesamten Interviews auch waren, war die Abschlussphase von relativ ähnlichen Statements der befragten Schüler:innen geprägt. Die abschließende Frage »Kannst du dir einen mehrsprachigen Unterricht vorstellen?« wurde von allen Befragten nahezu identisch beantwortet.

Am Ende des Gesprächs fragte ich die Schüler:innen, ob sie Fragen erwartet hätten, die bisher noch nicht gestellt wurden, und ob sie noch etwas Wichtiges zum Thema Mehrsprachigkeit hinzufügen wollten. Auf diese Weise erhielten die Befragten die Gelegenheit, abschließend zusätzliche relevante Aspekte anzusprechen.

Die im Leitfaden formulierten Fragen dienten insgesamt als Orientierung und trugen mit entsprechenden Erzählaufforderungen dazu bei, die spezifischen Dimensionen der Mehrsprachigkeit der Jugendlichen im Rahmen dieser zeitlich begrenzten Interviewsituation in aller Ausführlichkeit zu erfassen. Insbesondere habe ich dabei auf eine angemessene Kommunikation mit den Schüler:innen geachtet und versucht, eine möglichst dialogische Gesprächssituation zu initiieren, was für eine hohe Beteiligung und eine ausreichende Datenqualität entscheidend ist. Insgesamt zeigten die Jugendlichen großes Interesse und Begeisterung für das Dissertationsthema und reagierten während des gesamten Interviewprozesses mit bemerkenswerter Offenheit und Aufmerksamkeit. Jede einzelne Interviewrunde endete damit, dass ich mich bei den Schüler:innen für ihre Unterstützung und Teilnahme bedankte und mich von ihnen verabschiedete.

Die Interviews wurden auf Deutsch, der vorherrschenden Unterrichtssprache in Österreich, geführt. Gleichzeitig ließen sich spontane Translanguaging-Praktiken der Schüler:innen beobachten, insbesondere bei den Schüler:innen mit Türkisch und Kurdisch als Familiensprachen, da sie vermutlich davon ausgingen, dass ich sie versteh. Dies betraf auch Äußerungen auf Englisch. Dieses zu vermutende Kontextwissen eröffnete den Schüler:innen einen flexiblen Zugang zu ihren vorhandenen sprachlichen Ressourcen und ermöglichte es ihnen, diese gezielt und kontextabhängig in der spezifischen, vorkonstruierten Interviewsituation einzusetzen. Dies ist jedoch aus meiner Perspektive kritisch zu betrachten und bei der Auswertung der erhobenen Daten in Bezug auf die spontanen Translanguaging-Praktiken zu berücksichtigen, da meine Rolle als mehrsprachige Forscherin mit Migrationshintergrund möglicherweise den Sprachgebrauch der Befragten beeinflusst hat. Solche Veränderungen müssen reflektiert

werden, um die Authentizität und Validität der gewonnenen Daten in der qualitativen Forschung sicherzustellen und gegebenenfalls zu hinterfragen.

### 5.1.4 Datenaufbereitung

Die Interviews dauerten ca. zwischen 25 und 45 Minuten und summierten sich auf 534 Minuten Gesprächsmaterial. Für die Durchführung der Datenauswertung müssen die mündlichen Interviewdaten zunächst verschriftlicht werden, damit sie in einer Form vorliegen, die eine systematische Auswertung ermöglichen. Eine sorgfältige und systematische Transkription ist daher von entscheidender Bedeutung für eine qualitative Auswertung von Interviews und anderen Datenquellen. Unter Transkription wird die schriftliche Dokumentation mündlicher Kommunikation nach festgelegten formalisierten Regeln verstanden, die darauf abzielt, »das kommunikative Handeln der Beteiligten hinreichend genau für eine wissenschaftliche Ausdeutung zu fixieren und aufzubereiten« (Reichertz 2016b, S. 223). Ein gutes Transkript zeichnet sich durch Lese-freundlichkeit aus und sollte »in seinen Elementen allein auf die Analyse bezogen sein« (Meyer/Meier zu Verl 2014, S. 253). Die Transkription wurde in der sozialwissenschaftlichen Forschung lange Zeit als zeitaufwändiger und mühsamer Prozess betrachtet. Inzwischen gibt es jedoch geeignete Softwareprogramme, die diesen Prozess erheblich vereinfachen können. Für die Aufbereitung des Materials schlagen Kuckartz und Rädiker sieben Schritte vor:

- »1. Festlegen der Transkriptionsregeln bzw. Entscheidung für ein bestimmtes etabliertes Transkriptionssystem, das der geplanten Analyse angemessen ist
2. Transkribieren der Texte (oder ggf. nur von Teilen der Texte) am Computer bzw. nutzen eines Tools zur automatischen Transkription
3. Korrekturlesen und ggf. verbessern der Transkription
4. Anonymisieren und ggf. Pseudonymisieren der Transkription
5. Formatieren der Transkription entsprechend festgelegter Regeln, sodass die Möglichkeiten des QDA-Programms optimal genutzt werden
6. Speichern und archivieren der Transkription als RTF- oder DOC/X-Datei
7. Importieren dieser Datei in die QDA-Software« (Kuckartz/Rädiker 2022, S. 197).

Im Rahmen dieser Arbeit wurde versucht, möglichst alle vorgeschlagenen Punkte bei der Transkription zu berücksichtigen, mit Ausnahme der Wahl der Software (Punkt 7). Ich habe mich vor allem aus pragmatischen Gründen dafür entschieden, das Material mit dem Programm »f4« zu transkribieren und mit MAXQDA (2022) auszuwerten. Vor der eigentlichen Transkription habe ich die Transkriptionsregeln festgelegt, um »die gesprochene Sprache in die schriftliche Form« zu übertragen (ebd., S. 199). Das erfordert eine Vielzahl von Entscheidungen, etwa darüber, welche Gesprächssequen-

zen in welcher Weise transkribiert (z.B. Intonation, Pausen, Überlappungen), welche Rechtschreibkonventionen verwendet (z.B. Großschreibung, Interpunktionsregeln) und welche Symbole und Abkürzungen für bestimmte Informationen benutzt werden sollen. Bei der Festlegung von Transkriptionsregeln ist es wichtig, die Ziele und Zwecke der geplanten Analyse im Auge zu behalten, da diese Entscheidungen einen maßgeblichen Einfluss auf den späteren Analyseprozess haben können. Zudem ist die Wahl des Transkriptionssystems von der Frage abhängig, welche Datenverluste akzeptiert werden können und welche nicht. Es existieren verschiedene Transkriptionssysteme, die sich in der Berücksichtigung verbaler und nonverbaler Merkmale unterscheiden, wie etwa Betonungen, Sprechpausen, Dialektfärbungen oder Gestik. Kuckartz und Rädiker argumentieren, dass für die meisten Forschungsprojekte einfache Transkriptionssysteme ausreichend sind, und schlagen »einfache und schnell erlernbare Transkriptionsregeln« vor (ebd.). Bei der Auswahl der Vorschriften zur Übertragung der Interviews in die Textform habe ich auf die Empfehlungen von Kuckartz und Rädiker (vgl. ebd.) sowie von Dresing und Pehl (vgl. 2018) zurückgegriffen und diese als Grundlage für ein angepasstes Transkriptionssystem verwendet. Dabei definierte ich einfache Transkriptionsregeln, um den Lesefluss zu forcieren, die auch für komplexe Interviews oder Gruppendiskussionen geeignet sind. Diese Regeln, ergänzt um und modifiziert durch weitere pragmatische Aspekte, sind in Tabelle 8 zusammenfassend dargestellt. Im Anschluss transkribierte ich das gesamte Audiomaterial wortgetreu unter Berücksichtigung der festgelegten Transkriptionsrichtlinien. Auf diese Weise erstellte ich die Transkripte aller Interviews. Jedoch war die Anwendung dieser Regeln mit dem Softwaretool »f4« nur teilweise möglich, da einige Regeln nur bedingt automatisch umgesetzt werden konnten. Aus diesem Grund war es erforderlich, die Transkripte manuell zu überprüfen und gegebenenfalls anzupassen, um eine möglichst präzise Übertragung der Daten zu gewährleisten. Eine weitere Herausforderung bestand in der korrekten Setzung von Interpunktionszeichen, da einige Befragte lange Sätze produzierten, die nicht klar voneinander getrennt werden konnten. Zusätzlich erschwerten technische akustische Störungen das Verständnis einiger Äußerungen, und bei einigen Interviewpartner:innen war die Sprechgeschwindigkeit entweder sehr hoch oder die Lautstärke sehr gering, was dazu führte, dass Teile von Redesequenzen nicht vollständig erfasst werden konnten.

Nach der Transkription habe ich den Text sorgfältig auf Fehler überprüft und ggf. korrigiert. Fehlerhafte Transkriptionen können die Analyseergebnisse verzerren, weshalb eine möglichst präzise Umsetzung unerlässlich ist. Während des Transkriptionsprozesses habe ich zudem darauf geachtet, personenbezogene Daten sowie Informationen über Schulstandorte, die Rückschlüsse auf die Identität der Befragten ermöglichen könnten, sorgfältig zu anonymisieren. Alle Namen der teilnehmenden Schüler:innen wurden durch Pseudonyme ersetzt.

Tabelle 8: Transkriptionsregeln (eigene Darstellung)

<b>I:</b>	Interviewer
<b>IP:</b>	Interviewpartner:in
(.)	Pause unter einer Sekunde
(.)	Pause unter zwei Sekunden
(...)	Pause von drei Sekunden und länger
(:)	wiederholtes Wort
(?)	vermutetes Wort bei zu leise ausgesprochenen Sequenzen
(/)	Wort- und Satzabbrüche
(//)	unverständliches oder fehlendes Wort
<b><u>betont</u></b>	besonders betonte Wörter werden unterstrichen
?	fragende Stimmlage
,	betonte Stimmlage wie bei Nebensätzen
.	betonte Stimmlage wie bei der Beendung eines Satzes
<b>(mhm)</b>	zustimmende Äußerung
<b>(hm, hm)</b>	verneinende Äußerung
<b>(ähm) (äh) (öh)</b>	Verzögerungssignale
<b>(ja) (nö) (ne)</b>	Rezeptionssignale
<b>(lachen)</b>	lachende Äußerung
<b>(ironisch)</b>	ironische Äußerung

- keine Anführungszeichen bei Fragen und Antworten  
 - Dialekte, Wortschleifungen und umgangssprachliche Formulierungen wurden ins Hochdeutsche übersetzt.  
 - Die Satzform wurde beibehalten, auch wenn sie syntaktische Fehler beinhalteten (z.B.: »Er hatte noch so ein Buch genannt«, anstelle von: »Er hatte noch so'n Buch genannt«; »haben wir« anstelle von »hamma«).

### 5.1.5 Auswertungsverfahren der Interviews mit Methoden der qualitativen Inhaltsanalyse

Das Ziel, den Sinn- und Bedeutungsgehalt der unterschiedlichen Umgangsweisen mit Mehrsprachigkeit im alltäglichen Leben und in schulischen Lernkontexten aus der Erlebnisperspektive der befragten Schüler:innen zu erfassen, erfordert die Wahl einer qualitativen Analysemethode, bei der sowohl die in den Kapiteln 2 und 3 behandelten theoretischen Informationen als Vorwissen genutzt werden als auch eine detaillierte und fundierte Analyse und reflexive Interpretation von Einzelfällen ermöglicht wird. Im Unterkapitel 4.2, in dem die methodologischen Forschungsperspektiven der Studie diskutiert wurden, habe ich bereits angemerkt, dass die qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode für die Analyse der Interviews zum Einsatz kommen wird. Die qualitative Inhaltsanalyse ist eine bewährte Methode der empirischen Sozialforschung, die zur Ana-

lyse qualitativer Daten eingesetzt wird, um komplexe Phänomene zu verstehen und zu interpretieren (vgl. Reichertz 2016b, S. 226).

Kuckartz (vgl. 2016a) unterscheidet drei Methoden der qualitativen Inhaltsanalyse: die inhaltlich strukturierende, die evaluative und die typenbildende Analyse. Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse stellt die Kernmethode dar und erfolgt typischerweise in mehreren Codierdurchläufen. Hierbei werden deduktiv und/oder induktiv entwickelte Kategorien verwendet, um das Material zu codieren und strukturieren. Im Gegensatz dazu dient die evaluative qualitative Inhaltsanalyse der Bewertung des Datenmaterials. Hier kommen evaluative Kategorien zum Einsatz, die eine systematische Bewertung des Materials ermöglichen. Die typenbildende qualitative Inhaltsanalyse baut auf der inhaltlich strukturierenden oder evaluativen Analyse auf und hat zum Ziel, eine Typologie zu entwickeln. Dabei wird das Material auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin untersucht, um verschiedene Typen zu identifizieren und zu beschreiben (vgl. Kuckartz/Rädiker 2022, S. 104). In diesem Zusammenhang hat sich die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (vgl. 2016a; Kuckartz/Rädiker 2022) als besonders effektiv für die Auswertung der Interviews erwiesen.

»Kern der inhaltlich-strukturierenden Vorgehensweise ist es, am Material ausgewählte inhaltliche Aspekte zu identifizieren, zu konzeptualisieren und das Material im Hinblick auf solche Aspekte systematisch zu beschreiben – beispielsweise im Hinblick darauf, was zu bestimmten Themen im Rahmen einer Interviewstudie ausgesagt wird.« (Schreier 2014, Abs. 8)

Bei der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (vgl. 2016a) werden Kategorien entwickelt, wobei ein breites Spektrum von Ansätzen zur Anwendung kommt, »das von der vollständig induktiven Kategorienbildung am Material bis hin zur weitgehend deduktiven Bildung von Kategorien reicht« (Kuckartz/Rädiker 2022, S. 129). Bei der deduktiven Kategorienbildung, auch als A-priorie-Kategorienbildung bezeichnet, werden bestimmte Kategorien bereits im Vorfeld auf Basis theoretischer Annahmen festgelegt und definiert, wobei diese Kategorien stark vom Vorwissen der forschenden Person abhängen. Im Gegensatz dazu werden induktive Kategorien, auch als Kategorienbildung am Material bekannt, direkt aus dem empirischen Material abgeleitet (vgl. Kuckartz 2016a, S. 64–66). Kategorienbildung am Material ist ein komplexer Vorgang und aktiver Konstruktionsprozess, der von der Perspektive und dem Wissen der forschenden Person geprägt ist.

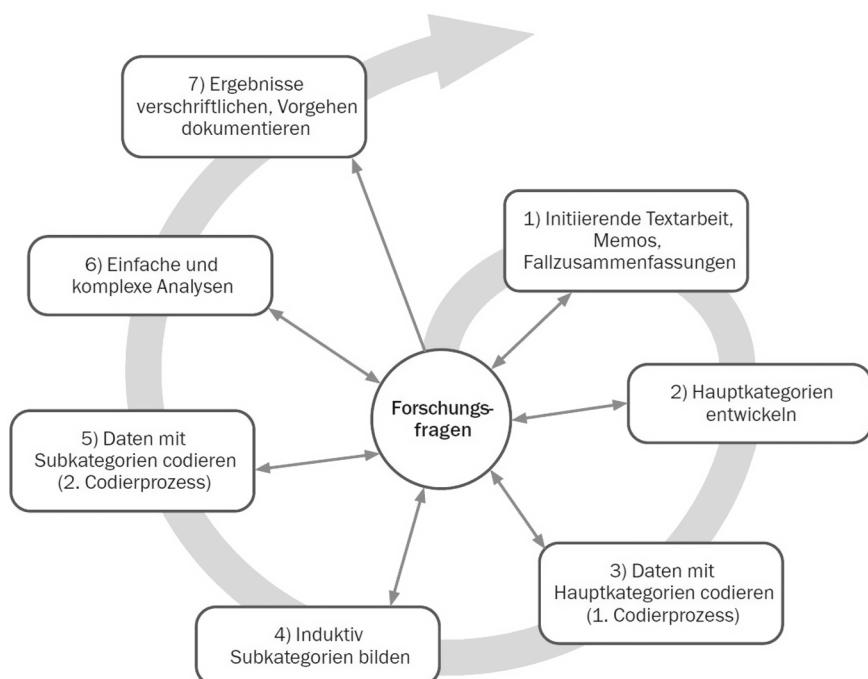
»Kategorienbildung am Material – und das ist wohl in diesem Kontext mit dem Begriff ›Kunst‹ gemeint – ist und bleibt allerdings ein aktiver Konstruktionsprozess, der besser oder schlechter gelingen kann. Weil die Kategorienbildung aber nun von der individuellen Kategorienbildungskompetenz und dem aktiven Tun abhängig ist, lässt sich für den Akt der Konstruktion eines Kategoriensystems keine intersubjektive Übereinstimmung, keine Reliabilität, postulieren.« (ebd., S. 82)

In der Forschungspraxis wird meist ein mehrstufiges Verfahren der Kategorienbildung und Codierung angewendet. Zu Beginn der inhaltlich strukturierenden qualitativen

Inhaltsanalyse werden auf Basis des Interviewleitfadens deduktiv erste Hauptkategorien entwickelt. Diese deduktiven Kategorien spiegeln zentrale Themen wider, die sich aus theoretischen Vorannahmen und dem Forschungsinteresse ableiten lassen. Im Anschluss erfolgt die induktive Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung dieser Kategorien direkt am empirischen Material. Dabei werden sogenannte Subkategorien gebildet, die auf der detaillierten Analyse der Textpassagen basieren, welche bereits einer Hauptkategorie zugeordnet wurden. In dieser Phase wird das zuvor codierte Datenmaterial erneut analysiert, um eine möglichst präzise Erfassung der inhaltlichen Vielfalt zu gewährleisten. Daran anschließend werden die codierten Daten »kategorienbasiert und ggf. fallorientiert ausgewertet und die Ergebnisse für den zu schreibenden Forschungsbericht aufbereitet« (ebd., S. 129).

Der Prozess der inhaltlich strukturierenden Analyse läuft nach Kuckartz (vgl. 2016a) in sieben Phasen ab, wie in Abbildung 15 zu sehen ist.

*Abbildung 15: Ablauf einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse in sieben Phasen (Kuckartz/Rädiker 2022, S. 132)*



In der ersten Phase der inhaltlich strukturierenden Analyse, auch initiierte Textarbeit genannt, habe ich mich intensiv mit dem Material auseinandergesetzt. Dabei wurden die Interviews sorgfältig gelesen, um ein erstes Verständnis für die inhaltliche Struktur zu entwickeln. Relevante Textpassagen wurden markiert und inhaltlich kommentiert, wobei auch zentrale Aussagen, Argumentationsmuster sowie auffällige Formulierungen in Form von Memos dokumentiert wurden, die nicht nur als analytische Ge-

dächtnisstütze fungierten, sondern auch die spätere Entwicklung und Differenzierung von Kategorien unterstützten.

Die initiiierende Textarbeit stellt somit einen grundlegenden Schritt im Analyseprozess dar, da sie erste Einblicke in thematische Schwerpunkte und potenzielle Bedeutungsebenen des Materials eröffnet. In dieser Phase werden bereits erste thematische Verdichtungen vorgenommen, die im weiteren Verlauf systematisch aufgegriffen und vertieft werden können (vgl. Kuckartz 2016a, S. 56).

Wie bereits erläutert, dient die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse der systematischen Strukturierung qualitativer Daten durch die Anwendung von Kategorien und Subkategorien (vgl. ebd.; Schreier 2014). In der vorliegenden Arbeit habe ich themenbezogene Kategorien erstellt, die auf spezifische inhaltliche Aspekte, wiederkehrende Denkfiguren oder argumentative Muster abzielen. Diese Kategorien ermöglichen eine analytisch fundierte Strukturierung des Materials, da sie relevante Inhalte innerhalb der Daten identifizieren, differenzieren und systematisch klassifizieren (vgl. Kuckartz 2016a, S. 34–36). Auf Grundlage der theoretischen Ausarbeitung des Themas, der formulierten Forschungsfragen und -ziele sowie des Interviewleitfadens konnte ich insgesamt neun Hauptkategorien (HK) generieren, von denen die letzten drei induktiv aus dem Material gebildet wurden (HK-7: sprachliche Diskriminierung/Diskriminierungserfahrungen; HK-8: Leistungserwartungen; HK-9: Sprache und Emotionen). Im Anschluss erfolgte die theoriegeleitete Definition der Hauptkategorien im Einklang mit dem zugrunde liegenden theoretischen Bezugsrahmen.

In der Forschungspraxis finden häufig Mischformen der Kategorienbildung Anwendung, bei denen deduktive und induktive Elemente kombiniert werden. Während die Hauptkategorien in der Regel theoriegeleitet entwickelt werden, erfolgt die Ausdifferenzierung in Form von Subkategorien häufig induktiv auf Grundlage des empirischen Materials (vgl. Schreier 2014, Abs. 12). Kuckartz und Rädiker (vgl. 2022) betonen, dass die A-priori-Kategorienbildung und die Kategorienbildung am Material sowie deren Anwendung im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse nicht als gegensätzliche Verfahren zu verstehen sind, wie es zunächst erscheinen mag. Ein charakteristisches Merkmal der Inhaltsanalyse besteht darin, dass das gesamte Datenmaterial auf der Grundlage eines einheitlichen Kategoriensystems systematisch codiert wird. Dabei gelten für die Anwendung der Kategorien stets dieselben Regeln und Standards – unabhängig davon, ob diese theoriegeleitet oder datengeleitet generiert wurden (vgl. ebd., S. 71). Entscheidend ist, dass das Kategoriensystem eine strukturierte und sinnvolle Ordnung des Materials ermöglicht und gleichzeitig den theoretischen Bezugsrahmen adäquat berücksichtigt sowie eine ausreichende Bandbreite bietet, um die zentralen Aspekte der Forschungsfragen abzudecken.

Nach der Festlegung und Definition der Hauptkategorien startete der erste Codierungsprozess. Zur systematischen Kategorienbildung und Codierung habe ich das Softwareprogramm MAXQDA genutzt, das eine transparente, nachvollziehbare und strukturierte Analyse des gesamten Interviewmaterials ermöglicht.

Des Weiteren ist es wichtig zu erwähnen, dass bei der Zuordnung der Kategorien nicht zwangsläufig die Bestimmung der exakten Grenzen der codierten Segmente entscheidend sind. Vielmehr steht die Herstellung einer systematischen und nachvollziehbaren Datenstruktur im Vordergrund. Die Festlegung der Segmentgrenzen kann je nach

Fragestellung und Zielsetzung der Analyse variieren und sollte daher flexibel gehandhabt werden. Das Gütekriterium der präzisen Bezeichnung der codierten Textstellen trägt wesentlich dazu bei, die Validität und Zuverlässigkeit der Interpretation sicherzustellen. Auf diese Weise kann gewährleistet werden, dass die Analyse auf einer fundierten Basis beruht und nicht durch unsaubere Codierungen verzerrt wird. Daher ist es essentiell, dass die Zuordnung der Kategorien sorgfältig und systematisch erfolgt und im Zweifelsfall nochmals überprüft wird (vgl. ebd., S. 56).

Die erste erstellte Hauptkategorie lautet ›Mehrsprachigkeit/Translanguaging im Alltag‹, die wie in Tabelle 9 dargestellt im Codierleitfaden erfasst wurde.

*Tabelle 9: Die erste deduktiv gebildete Hauptkategorie und induktiv entwickelte Subkategorie aus dem Codierleitfaden (eigene Darstellung)*

Bezeichnung der Haupt- (HK) und Subkategorien (SK)	Definition	Codierregeln	prototypische Ankerbeispiele	Sub-Subkategorien
HK-1	<i>Mehrsprachigkeit/Translanguaging im Alltag</i>	umfasst alle Aussagen der teilnehmenden Schüler:innen, die sich auf die allgemeinen Erfahrungen mit der Mehrsprachigkeit und den Translanguaging-Praktiken im alltäglichen Leben beziehen	Sowohl aktuelle als auch frühere Erfahrungen der Schüler:innen mit Mehrsprachigkeit im Alltag, z.B. als Kleinkind, werden ebenfalls codiert.	»Und (ähm) ja, zu Hause habe ich dann immer Deutsch und Bosnisch geredet und in der Schule immer unter im Kindergarten oder generell so (ähm) im sozialen Leben außerhalb, also außerhalb von zu Hause Deutsch eben meistens, ja.« (Lidja 2020, Z. 13)
SK-1.1	Mehrsprachigkeit als Vorteil im Alltag	umfasst alle Aussagen der teilnehmenden Schüler:innen, die sich auf die wahrgenommenen Vorteile der Mehrsprachigkeit bzw. positive Erfahrungen damit im Alltag beziehen		»Also, es ist schon vorteilhaft z.B., wie schon gesagt, also je mehr man Sprachen beherrscht, umso besser ist es, also, es ist eigentlich ein Vorteil, und man lernt auch irgendwie auch z.B. die Kulturen kennen, sage ich mal, und ja, es ist eigentlich schon ein Vorteil.« (Gamze 2020, Z. 458–461)

Nach der Zuordnung des zu untersuchenden Textmaterials zu den Hauptkategorien habe ich induktiv Subkategorien entwickelt. Dabei leitete ich aus den Textpassagen, die einer bestimmten Hauptkategorie zugeordnet waren, weitere Unterkategorien ab, um spezifische Aspekte und thematische Feinheiten herauszuarbeiten. Induktive Subkategorien können dabei helfen, eine differenziertere Analyse durchzuführen und tiefere Einblicke in das untersuchte Material zu erhalten. Hierbei ist es wichtig zu erwähnen, dass im Rahmen dieser Arbeit gemäß Kuckartz und Rädiker (vgl. 2022) kein strikt sequentieller Übergang von deduktiver zu induktiver Kategorienbildung vorgenommen wurde, sondern sowohl deduktive als auch induktive Vorgehensweisen unmittelbar in die Bildung von Hauptkategorien eingeflossen sind, da Umfang und Dichte des Datenmaterials dies erforderten.

Die induktiv gebildete Hauptkategorie »Sprache und Emotionen« und ihre Subkategorien sind im Codierleitfaden wie in Tabelle 10 dargestellt festgehalten. Obwohl im Interviewleitfaden keine theoriebasierte Hauptkategorie zum Themenfeld Emotionen vorgesehen war und die befragten Schüler:innen nicht gezielt nach ihren Gefühlen und Emotionen befragt wurden, traten emotionale Äußerungen im Kontext ihrer subjektiven Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit an verschiedenen Stellen im Datenmaterial hervor. Diese konnten bereits im ersten Codierdurchgang identifiziert und als relevante inhaltliche Aspekte definiert werden. Somit wurde eine induktive Kategorienbildung unmittelbar am empirischen Material vorgenommen, wobei die emotionale Dimension unter Berücksichtigung ihrer Kontextualität und Situativität systematisch und angemessen in das Kategoriensystem integriert wurde. So lässt sich konstatieren, dass sich die spontan geäußerten Emotionen und Gefühle der Interviewteilnehmer:innen im Zusammenhang mit ihrer Mehrsprachigkeit und deren Akzentuierung in alltäglichen und schulischen Kontexten in der Kategorienbildung niederschlagen und in die Analyse, Interpretation und Darstellung der Ergebnisse der vorliegenden Studie eingeflossen sind. Da einige Textsegmente Aussagen enthielten, die nicht nur emotionale Reaktionen widerspiegeln, sondern explizit Einstellungen zu Sprache und Mehrsprachigkeit zum Ausdruck brachten, wurden sie im Analyseprozess besonders berücksichtigt. Mit dieser analytischen Vertiefung geht zugleich auch ein Perspektivenwechsel im Verständnis von Mehrsprachigkeit auf individueller wie auch kollektiver Ebene einher, da sie verdeutlicht, welche strukturellen Konsequenzen entstehen, wenn mehrsprachige Schüler:innen im Bildungssystem als defizitär wahrgenommen, wie einsprachige Lernende behandelt und ihre schulischen Leistungen an monolingual normierten Maßstäben gemessen und bewertet werden.

Durch diese analytische Perspektive wurden die zugeordneten Subkategorien zudem auf ihre Plausibilität hin überprüft, weiter ausdifferenziert und anschließend unter der Rubrik der entsprechenden Hauptkategorie zusammengeführt. Dabei zeigt sich, dass narrative Aussagen nicht nur implizite Bedeutungen liefern, sondern auch latente, tieferliegende Sinnstrukturen enthalten (siehe 4.2), deren Erfassung eine besonders reflektierte Interpretation und methodische Sensibilität erfordert. Daher ist es entscheidend, dass die Reflexion und theoretische Fundierung der entstandenen Kategorien sorgfältig erfolgt, um auch komplexere Bedeutungszusammenhänge adäquat rekonstruieren zu können.

*Tabelle 10: Induktiv gebildete Hauptkategorie ›Sprache und Emotionen‹ und ihre Subkategorien im Codierleitfaden (eigene Darstellung)*

Bezeichnung der Haupt- und Subkategorien		Definition	Codierregeln	prototypische Ankerbeispiele	Sub-Subkategorien
HK-9	<i>Sprache und Emotionen</i>	beinhaltet alle Aussagen der Schüler:innen über die Bedeutung von Emotionen im Zusammenhang mit ihrer (ihren) Sprache(n)	Sowohl aktuelle als auch frühere Erfahrungen der Schüler:innen mit Sprachen und ihre Verknüpfungen zu ihren Emotionen, z.B. in der Grund- oder Mittelschule, werden ebenfalls codiert.	»Eigentlich lerne ich nur auf Deutsch, weil ich mir so leichter tue, weil wenn ich jetzt das Gelernte in eine anderen Sprache übersetze in meinem Kopf, dann habe ich dann Angst, dass so Missverständnisse passieren, dass ich es falsch lerne und es dann eben das, dass ich das falsch lernen und dann beim Test dann falsch hinschreibe.« (Yonca, 2020, Z. 451–454)	
SK-9.1	Gefühl zu Sprache	umfasst alle Aussagen der teilnehmenden Schüler:innen über ihre eigenen Gefühle zu einer oder mehreren Sprachen		»Zum Beispiel ist es auch situationsbedingt oder auch gefühlsbedingt, sage ich jetzt mal (ähm), wenn ich traurig bin, dann rede ich öfters im Türkischen anstatt wie in der deutschen Sprache, wenn ich im Schulgebäude bin, ist es automatisch, dass ich Deutsch rede, und ja.« (Yonca 2020, Z. 374–377)	SSK-9.1.1 Angst
SK-9.2	Bewertung zu Sprache	umfasst alle wertenden Textstellen über Sprache(n) der Schüler:innen allgemein		»Also Bosnisch ist eher ein bisschen weicher von der Sprache als wie Deutsch« (Lidja 2020, Z. 74) »Weil ich habe das Gefühl, dass Arabisch, so eine Sprache ist, wo man Angst hat, wegen, weil das so (.) schlecht repräsentiert wird.« (Tugba 2020, Z. 429–430)	SSK-9.2.1 Sprachvergleich SSK-9.2.2 Wertzuschreibung

Insgesamt kann festgehalten werden, dass innerhalb des Kategoriensystems je nach inhaltlicher Schwerpunktsetzung, die durch die Forschungsfragen und die Erzählungen der Interviewpartner:innen formiert wurden, entsprechende Modifikationen, Verschiebungen und damit Neuzuordnungen vorgenommen wurden, wobei die neun deduktiv und induktiv gebildeten Hauptkategorien im gesamten Analyseprozesses konstant blie-

ben. Zugleich wurden weitere Erklärungen und Interpretationen aus dem Vorwissen und den Annahmen der Studie abgeleitet, um die verschiedenen Dimensionen der Mehrsprachigkeit und des Translanguaging innerhalb des kategorialen Systems zu erläutern. Am Ende der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse wurden die ermittelten Ergebnisse, die gewonnenen Erkenntnisse, die erarbeiteten Argumentationen sowie die generierten Antworten auf die Forschungsfragen detailliert und strukturiert in einem Ergebnisbericht mit den jeweiligen Kategorien und Erzählpassagen dokumentiert. Dabei wurde auf die Vorarbeiten der vorangegangenen Phasen des Auswertungsverfahrens zurückgegriffen, um die relevantesten Aspekte zusammenzufassen. Ebenso wurden die zuvor dokumentierten Memos, Textfragmente und Auswertungstexte in einem abschließenden Ergebnisbericht festgehalten.

Die daraus gewonnenen Erkenntnisse und Ergebnisse werden im nächsten Kapitel (siehe 6.1) detailliert präsentiert. Zuvor wird im nächsten Unterkapitel die zweite Erhebungsphase der vorliegenden Studie erläutert.

## 5.2 Lerntagebuch als Erhebungsmethode

In der zweiten geplanten Datenerhebungsphase der vorliegenden Studie wurde das Lerntagebuch als Erhebungsmethode eingesetzt, um die Translanguaging-Praktiken und die selbstregulierten Lernprozesse sowie die mehrsprachigen Lernstrategien der Schüler:innen über einen definierten Zeitraum aus deren Blickwinkel zu erfassen. Dies erfolgte unter Anwendung eines Selbstberichtverfahrens, das eine situationsadäquate und prozessnahe Erhebung der Daten ermöglichte. Der Einsatz von Lerntagebüchern in der Schulpraxis bietet den Schüler:innen die Möglichkeit, ihre Lernprozesse zu dokumentieren und zu reflektieren, wodurch sie ihre selbst gesetzten Lernziele erreichen können. Zahlreiche Studien haben inzwischen den Einsatz von Lerntagebüchern im Unterricht als eine hilfreiche und effektive Methode bestätigt und deren positiven Einfluss auf die Lernmotivation sowie den Lernerfolg der Lernenden belegt (vgl. Siller/Hascher 2012, S. 204; Zimmerman 2008, S. 174; Gläser-Zikuda/Hascher 2007, S. 11). Lerntagebücher dienen in erster Linie als Instrument zur systematischen Erfassung der individuellen Lernprozesse und zur Unterstützung des selbstregulierten Lernens, auch über längere Zeiträume hinweg (vgl. Nett/Götz 2019, S. 78; Landmann et al. 2015, S. 54; Siller/Hascher 2012, S. 204), was für die vorliegende Studie von besonderer Relevanz ist.

Das eigenständige Führen von Lerntagebüchern bzw. das Verfassen von Lernbiographien hat nicht nur in der Lehr- und Lernforschung an Bedeutung gewonnen, sondern kommt auch über die linguistische Forschung hinaus in vielen Bereichen des Zweit- und Fremdsprachenunterrichts zum Einsatz. Da Lerntagebücher auch der Dokumentation und Reflexion der eigenen Sprachlernerfahrungen dienen, stellen sie einen biographisch orientierten Zugang zu mehrsprachigen Lernenden dar (vgl. Busch 2013, S. 15). Dieser Zugang ermöglicht es, den Lernprozess in einem personalisierten und kontextualisierten Rahmen zu betrachten und zu verstehen, wie die Lernenden ihre sprachlichen Fähigkeiten entwickeln und ihre Mehrsprachigkeit erleben. Im Hinblick auf die Förderung von »Mehrsprachigkeit, Interkomprehension und kommunikative Sprachmittlung« im Kontext des Fremdsprachenunterrichts plädiert Frank G. Königs dafür, die Eigenverant-