

4 Datenaufbereitung und Analysen

4.1 Das Datenkorpus

Dem Forschungsvorhaben liegen Daten verschiedener Form zu Grunde. Das umfangreichste Teilkorpus besteht aus den erhobenen Videos. Für die qualitative Auswertung der erhobenen Gespräche ist zu beachten, dass diese eine Momentaufnahme abbilden, die der Dreh- und Angelpunkt für die Analysen ist. Durch die Videos lässt sich der Moment vergleichsweise vollständig wieder abrufen. Es ist möglich, alle im Bildausschnitt befindlichen Daten für die Analysen zu verwenden, wozu nicht nur Gestik und Mimik der/des Befragten und der Forscherin zählen, sondern auch die der Mitschüler*innen und Lehrkräfte, die teilweise im Hintergrund zu sehen sind – sofern deren Auftreten einen Einfluss auf das Gespräch hat. Durch die Videoaufnahmen ließ sich beispielsweise nachvollziehen, wie, d. h. in welchen Schritten, die Jugendlichen ihre Sprachenportraits ausgefüllt haben. Des Weiteren trägt das Videobild dazu bei, den Charakter des Gesprächs und die Beziehung zwischen den Interaktant*innen nachzuvollziehen. Dies leistet einen wertvollen Beitrag zur Beantwortung der Fragen um Sprach- und Identitätskonzeptionen, Selbst- und Fremdpositionierungen. Ergänzend zu den Videodaten sind während der Hospitationsphase und zu den einzelnen Gesprächszeitpunkten Tagebuchnotizen mit Beobachtungen und Informationen über die Jugendlichen festgehalten worden, dazu gehören auch Fotos der Klassenlisten und der individuellen Stundenpläne. Schließlich gibt es die von den Jugendlichen erstellten Sprachenportraits nach der Vorlage von Krumm & Jenkins (2001), die die Analysen vor allem in Bezug auf die Fragestellungen rund um die Sprachbiographie und Sprachidentität unterstützen und ergänzen. In den folgenden Abschnitten werden die Details rund um die Datenerhebung und -aufbereitung dargestellt.

Das für die Videoaufnahmen verwendete Aufnahmegerät war ein sehr kleines Modell mit der Bezeichnung GOPRO 3, welche vor den Gesprächsteilnehmer*innen auf dem Tisch platziert wurde. Das Gerät hat Ton und Bild aufgenommen und diese automatisch in kleineren Einheiten von 17 bis 20 Minuten abgespeichert. Dies bedeutet, dass es von langen Gesprächen mehrere zusammenhängende Videos gibt. Tabelle 2 zeigt die einzelnen Videoabschnitte und ihren Zusammenhang im Überblick.

Insgesamt beträgt das erhobene und anschließend transkribierte Videomaterial knapp vier Stunden. Das mit 49 Minuten längste Gespräch wurde während der ersten Begegnung mit OLWU geführt. Das kürzeste Gespräch stammt ebenfalls aus der ersten Begegnung und wurde mit DAMS geführt. Es umfasst 14 Minuten. OLWU hat sich mit knapp 1,5 Stunden die meiste Zeit für die Gespräche

Tabelle 2: Übersicht über das Videomaterial.

Fall	Videoabschnitte der ersten Begegnung		Dauer erste Begeg- nung	Videoabschnitte der zweiten Begegnung		Dauer zweite Begeg- nung	Dauer gesamt
	DAMLU_1	DAMLU_2		DAMLU_3	DAMLU_4		
DAMLU	DAMLU_1 21:37 Minuten	DAMLU_2 16:35 Minuten	38:12 Minuten	DAMLU_3 17:35 Minuten	DAMLU_4 01:27 Minuten	19:02 Minuten	57:14 Minuten
DAMS	DAMS_1 14:14 Minuten		14:14 Minuten	DAMS_2 17:35 Minuten	DAMS_3 05:26 Minuten	23:01 Minuten	37:15 Minuten
GOMS	GOMS_1 21:25 Minuten	GOMS_2 01:01 Minuten	22:26 Minuten	GOMS_3 17:35 Minuten	GOMS_4 14:02 Minuten	31:37 Minuten	54:03 Minuten
OLWU	OLWU_1 21:19 Minuten	OLWU_2 21:33 Minuten	OLWU_3 06:11 Minuten	49:03 Minuten	OLWU_4 17:35 Minuten	OLWU_5 17:35 Minuten	OLWU_6 04:13 Minuten
Gesamt			2:05 Stunden				1:53 Stunden 3:58 Stunden

genommen, während DAMS in Bezug auf die Zeit die kürzesten Gespräche geführt hat. Die Planung und Durchführung der Erhebungen mit den Impulsmaterialien, das Setting und die Erhebungsbedingungen wurden im Kapitel zum Forschungsdesign (Kap. 3.3) beschrieben.

4.2 Datenaufbereitung

Nach der Aufnahme wurden die Videos systematisch benannt, d. h. es sind Elemente zur Wiedererkennung aus den Namen und Erstsprachen der Schüler*innen zu Pseudonymen kombiniert worden, beispielsweise wird der Junge mit Luganda als Erstsprache für die Forschung DAMLU genannt. Aus Gründen des Daten- und Persönlichkeitsschutzes wird der genaue Schlüssel für die Kombination der Pseudonyme nicht preisgegeben. Des Weiteren wurden die Videoabschnitte der Reihe nach durch fortlaufende Nummern gekennzeichnet und sind so als zusammenhängend erkennbar. Die Anzahl der Videos und ihre Bezeichnung lassen sich für jeden Fall und jede Begegnung in der o. g. Tabelle 2 nachvollziehen. Zu Beginn der Datenaufbereitung wurden Übersichtstabellen angelegt, die das Material strukturieren,

die die Namen der Videos, Aufnahmedatum, Ort, die beteiligten Personen sowie einige Stichpunkte zum Inhalt (z. B. „Sprachenportrait“) enthalten. Die Transkripte haben jeweils denselben Namen wie das zugehörige Video erhalten und lassen sich so in Bezug zu einander setzen. Die Sprachenportraits, die die Befragten während der zweiten Begegnung angefertigt haben, wurden mit Datum versehen, eingesannt und unter dem Pseudonym des jeweiligen Probanden abgespeichert.

Nach der Erhebung wurde das Video jeweils zunächst gesichtet, darauf folgte die Transkription (siehe Kap. 4.2.1). Die Informationen zu den Transkribent*innen, der Fertigstellung sowie des Transkribierverhältnisses befinden sich im jeweiligen Transkriptkopf.

4.2.1 Sichtung des Videomaterials und Transkription

Die Sichtung des Videomaterials ist die erste Handlung nach der Datenerhebung. Ziel ist es, einen ersten Eindruck vom Material zu erhalten und es kritisch zu hinterfragen. Von jede*r Jugendlichen der Hauptuntersuchung gibt es, wie im Forschungsdesign angelegt, zwei videographierte Begegnungen, nachfolgend jeweils „die erste Begegnung“ und „die zweite Begegnung“ genannt. Die Sichtung der Videos aus der ersten Begegnung ist jeweils vor der zweiten Begegnung durchgeführt worden und diente dazu, das kommunikative Verhalten der Jugendlichen und von ICE, sowie den Informationsgehalt und den Gesprächsverlauf zu betrachten. Die erste Sichtung erfolgte somit auch zum Zwecke einer Sensibilisierung im Umgang mit der jeweiligen Person für die zweite Begegnung. Zudem wurden in diesem Zusammenhang Notizen zu Gesprächsinhalten und möglichen Inhaltskategorien gemacht und Fragen notiert. Es zeigte sich, dass die Gespräche mit jeder Person anders verliefen – auch wenn Setting (DaZ-Zentrum) und Impulsmaterial jeweils gleich waren. Die Videodaten sind durch ihren situativen Charakter und die persönliche Beziehung geprägt: Die Jugendlichen und die Forscherin lassen sich aufeinander ein – und jede*r leistet situationsangemessen ihren bzw. seinen Beitrag zum Gespräch.

Nach der Datenerhebung mittels Videographie erfolgte die Datenaufbereitung mittels Verschriftlichung:

Bei der Transkription geht es [...] darum, Ereignisse, die im akustischen (ggf. auch visuellen) Medium stattgefunden haben, in einem anderen (graphischen) Medium zu repräsentieren. (Deppeermann 2008: 39)

Die Transkription des gesamten Videomaterials erfolgte nach der Transkriptionskonvention GAT 2 (Minimaltranskript), einer orthographischen Verschriftlichungskonvention in Textnotation (vgl. Selting et al. 2009: 359 ff.). Mithilfe dieser Transkriptionsregeln lassen sich die wesentlichen Merkmale des Ge-

sprächs abbilden, ohne dass der Text unübersichtlich wird. Erfasst werden Silben- sowie Wortbetonungen, Dehnungen, Pausen, hörbares Ein- und Ausatmen, Wort- bzw. Satzabbrüche sowie sich überlappende Redebeiträge.

Die genaue Abbildung des Akzents, auch wenn einige Jugendliche über einen von ihrer Erstsprache geprägten, starken sprachlichen Akzent verfügten, wurde nicht explizit berücksichtigt. Dies wurde bei der Datenaufbereitung entschieden, weil der jeweilige sprachliche Akzent keine Rolle im Zusammenhang mit dem analytischen Vorgehen spielt, da die Proband*innen ganz natürlich auf ihre Weise sprechen. Darüber hinausgehende mehrsprachige Merkmale gesprochener Sprache, wie z. B. Code-Switching oder Borrowing, sind in den Transkripten vermerkt worden. Auch sprachliche Fehler und schwer verständliche Passagen sind im Material erhalten geblieben, da eine starke Glättung der sprachlichen Produktion im Transkriptionssystem GAT2 nicht gewollt ist, um den Gesprächscharakter nicht zu verfälschen. Wörter in anderen Sprachen (etwa in Englisch) wurden den orthographischen Konventionen der jeweiligen Sprachen entsprechend transkribiert und nachstehend wurde in Klammern auf die englische Aussprache hingewiesen. Im Unterschied zu dem für das Minimaltranskript der GAT 2-Konvention (Selting et al. 2009: 364–365) wurden für die vorliegende Untersuchung die jeweiligen Redebeiträge der Gesprächsteilnehmer*innen fortlaufend im Transkript verschriftlicht, bis der Redebeitrag (*turn*) endet oder durch eine*n anderen Gesprächsteilnehmer*in unterbrochen wird. Das Transkript ist in Form einer Textnotation dargestellt. Überlappungen in den Redebeiträgen zweier unterschiedlicher Sprecher*innen werden mit eckigen Klammern kenntlich gemacht. Für jedes einzelne Video ist das Transkript mit fortlaufender Zeilenummerierung versehen worden, wie im beispielhaft gezeigten Transkriptausschnitt zu sehen ist (siehe Abbildung 10).

Die Transkription erfolgte in drei Phasen (Transkription, Gegentranskription und abschließende Kontrolle), ausgeführt durch jeweils zwei unterschiedliche Transkribentinnen¹¹⁶ sowie mich selbst. Die Transkriptionen wurden mittels der Software Transana¹¹⁷ angefertigt, ein Tool, dass sich zur Aufbereitung und Analyse von Videodaten bewährt hat. Zur Einführung in das Tool wurde der Experte Prof.

¹¹⁶ Im Zusammenhang mit Transkription und Gegentranskription wurde eng mit zwei studentischen Hilfskräften zusammengearbeitet. Beide Hilfskräfte wurden von mir mit der Transkriptionssoftware Transana vertraut gemacht, in Datenschutz und Transkriptionskonventionen eingewiesen, zudem bestand während der Arbeitsphasen ein enger Kontakt für Fragen und Anmerkungen. Die erste Hilfskraft fertigte im Wintersemester 2014/15 die ersten Transkripte an. Die genaue Gegentranskription erfolgte für alle Transkripte durch die Forscherin. Im Herbstsemester 2017/18 und im Frühlingsemester 2018 kontrollierte die zweite Hilfskraft alle Transkripte und formulierte diese.

¹¹⁷ Siehe z. B. www.transana.com (05.06.2019).

Dr. Götz Schwab (PH Karlsruhe) am 26.3.2015 an die Europa-Universität Flensburg eingeladen, um einen Workshop zur Transkriptions- und Analysesoftware „Transana“ anzubieten (siehe dazu auch Schwab 2006). Die Transana-Software wurde also genutzt, um basierend auf den Videodaten nach GAT2-Konvention die Transkripte anzufertigen. Die Transkription und Gegentranskription sind zum einen eine Form der Datenaufbereitung, zum anderen aber auch ein erster Analyse- und Interpretationsschritt, bei welcher die Audio- oder Videodaten immer wieder angehört und angesehen werden, um mit der Transkription ein möglichst genaues schriftliches Abbild der Daten zu erhalten. Wie Deppermann schreibt, „zwingt die Transkription dazu, sich exakt darüber Rechenschaft abzulegen, wie dasjenige Merkmal zu beschreiben“ sei, welches bei der Interpretation betrachtet und so im Aufmerksamkeitsmittelpunkt stehe (vgl. Deppermann 2008: 40). Mittels der Transkripte können dann während der Analyse dieselben Textstellen beliebig oft herangezogen werden, eine zeitliche Abfolge von Sprecher*innenwechseln und anderen gesprächsrelevanten Begebenheiten ist besser sichtbar und verschiedene Textsegmente lassen sich leichter miteinander vergleichen (vgl. Deppermann 2008: 40).

177 ICE: u:nd-ä:m: «(0.7)» <<sich selbst fragend> was wollt ich dich
178 jetzt dazu noch fragem» «(0.9)» ach ja: warum steht russisch
179 nicht mit auf deinem: (.) bild?

180 OLWU: ((schaut auf ihr Bild, lacht und zieht die Schultern hoch))
181 ((beide lachen)) also ((lacht einmal)) °hh ä:m: wEIL «(1.1)»
182 <<lachend> als0» «(1.5)» oke: äh Ich sprEche äh das
nIch (nicht)

183 so vIel äh mIt [äh mIt]

184 ICE: [hm_hm]

185 OLWU: rUssIsch und-ä:h «(0.6)» äh: «(0.9)» iCH «(0.9)» ma:g diese
186 sprAche nIcht s0 ((lacht))

187 ICE: nicht so [gerne]

188 OLWU: [ja]

Abbildung 10: Beispiel für die Transkription der Daten nach GAT2 (OLWU_4, 177–188).

Die in den Transkripten enthaltenen Zeitmarken (z. B.: □ (0.9) □) entsprechen der Darstellungsweise in Transana (siehe auch Schwab 2006). Die Zeitmarken sind in den Transkript-Dateien enthalten, sind jedoch zur besseren Lesbarkeit in den Transkriptausschnitten im Analyseteil dieser Buches (siehe Kap. 5) gelöscht worden. Während in der ersten Phase der Transkription die verbalen Beiträge der Gesprächsteilnehmer*innen im Vordergrund standen, wurde im Verlauf des Gegentranskribierens auch vermehrt auf Gestik und Mimik sowie auf weitere durch

das Video ersichtliche Begebenheiten geachtet. Sofern eine Geste, ein Ausdruck oder eine Begebenheit vertiefende Informationen zur Deutung des Gesagten bietet oder anderweitig Auskunft über das Gespräch bereitstellt, wurden diese in doppelten Klammern im Transkript vermerkt (siehe Abbildung 10). Mittels der unterschiedlichen Zeichen des Transkriptionssystems GAT 2 werden so außer- und parasprachliche Formen performativen und kommunikativen Handels aus den Videos in die Transkripte und in die Analysen mit einbezogen. Auch während der Analysephase wurden Korrekturen und Anpassungen in den Transkripten vorgenommen, soweit diese als nötig erachtet wurden. Das durchschnittliche Transkriptionsverhältnis betrug 21,01 Minuten pro Minute Text. Dies stellt dar, wie viel Zeit durchschnittlich benötigt wurde, um eine Minute des Videomaterials zu transkribieren.

4.3 Auswertung des Materials

What is needed is a means of interpreting interview data that will assess the manner in which each statement fits into this communicative web and will thus have the best chance of yielding an adequate interpretation of its meaning. I thus propose a two-step process, one that begins with the structure of each interview as an interactional whole and then proceeds to the identification of the metacommunicative properties of the individual utterances. (Briggs 1986: 103)

Zur Auswertung des Materials sind, wie bereits bei der Erläuterung des Erkenntnisinteresses (siehe Kap. 3.1) erwähnt wurde, zwei Sichtweisen zentral. Einerseits geht es um die inhaltliche Auswertung der Texte, wobei folgende Frage relevant ist: „Was sagen die Jugendlichen über Sprache und Mehrsprachigkeit?“. Dazu gehören weitere, darunterliegende Fragen wie z. B. welche Perspektiven sich auf die individuelle Mehrsprachigkeit der Jugendlichen eröffnen, welche Themen, die in Bezug zu Sprache und zur individuellen Mehrsprachigkeit stehen, im Gespräch relevant gesetzt werden. Diese Fragen implizieren bereits, dass es verschiedene Themen und Perspektiven gibt, die durch die Gesprächsteilnehmer*innen, das Impulsmaterial oder andere externe Faktoren (z. B. Lehrkräfte) verbalisiert werden und dass es diese verschiedenen Akteur*innen-Perspektiven herauszuarbeiten gilt (zu den zentralen Forschungsfragen siehe Kap. 3.1). Aus der Beantwortung dieser zentralen Fragen lassen sich Eindrücke der individuellen Sichtweisen der Jugendlichen über das Forschungsinteresse Mehrsprachigkeit rekonstruieren. Es ergeben sich durch die Gesprächsinhalte somit Rekonstruktionsmöglichkeiten bezüglich tiefergehender individueller Konzepte wie der Sprachidentität im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit und Migration sowie individuelle Wissens- und Erfahrungsbestände, die im Zusammenhang mit der Mehrsprachigkeits- und Migrationsbiographie der Jugendli-

chen stehen. Wie Deppermann (2013: o. S.) es ausdrückt, werden die Aussagen der Befragten bei einem Fokus auf das Inhaltliche als Texte wahrgenommen, die einen „Zugang zu einer vorgängigen sozialen oder psychischen Wirklichkeit“ darstellen.

Andererseits stellt sich die Frage: „Wie werden diese Perspektiven und Gedanken im Gespräch geäußert?“, wobei weitere Fragen nach der Entwicklung des Gesprächs und somit der Entstehung spezifischer Aussagen von Interesse sind (siehe Kap. 3.1.3). Es geht bei diesen Fragen also um den *Entstehungskontext* von inhaltlichen Aussagen: Wie werden Sichtweisen geäußert und warum werden diese auf eine bestimmte Art und Weise an einer bestimmten Stelle im Gespräch produziert? Das Erkenntnisinteresse dieser Fragen liegt also auf der Art und Weise der Gespräche, der Entstehungs- und Entwicklungsdynamik der Aussagen seitens der Befragten und der Forscherin, sodass die interaktive Wirklichkeit in den Fokus rückt. In diesem Zusammenhang sind auch diskursive Praktiken wie Positionierungsakte von Interesse, durch die Rückschlüsse auf Selbstkonstruktionen, Einstellungen und Beziehungen rekonstruiert werden können.

Ersterer Ansatz verfolgt also ein primär inhaltliches Interesse an den Themen und Inhalten der Texte. Zur Beantwortung dieser Fragen wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) in einer adaptierten Fassung auf das vorliegende Material angewendet (siehe Kap. 4.3.2). Die zweite Herangehensweise dient der Transparenz der Auswertung, der Frage nach der „inneren Struktur sprachlicher Handlungen“ (Knapp 2008: 30) sowie nach „Praktiken des interaktiv-performativen Handelns“ (Deppermann 2013: o. S.); sie wird mittels einer angepassten Variante der Gesprächsanalyse (Deppermann 2013; 2008; 2000b) umgesetzt (siehe Kap. 4.3.3). Beide Sichtweisen und Fragestellungen auf das Material wurden zu Beginn kombiniert betrachtet, indem die Transkripte der Fälle TIWLA (aus der Pre-Untersuchung), GOMS und OLWU einer „formalsprachlichen Analyse“ (Kleemann, Krähnke & Matuschek 2013) bzw. einer Sequenzierung und Paraphrasierung (vgl. Deppermann 2008) unterzogen wurden. Dieser Analyseschritt wurde händisch auf Ausdrucken der Transkripte in sehr großem Format vorgenommen. Er diente als Einstieg in die Analyse des Materials und ermöglichte es, erste Notizen und Gedankenstränge zur induktiven Entwicklung der Inhaltskategorien und die Fragestellung betreffenden Textstellen zu verfassen, wie auch zu sprachlich oder gesprächsanalytisch relevanten Sequenzen der Interaktionen. Die einzelnen Analyseschritte wurden zunächst erprobt und dann nacheinander an die Daten angelegt. Zum Schluss der Analysen wurden die Erkenntnisse aus beiden Analysemethoden gemeinsam betrachtet und im Rahmen der Ergebnispräsentation vorgestellt (siehe Kap. 6).

Im Folgenden werden nun die einzelnen Analyseschritte beschrieben, beginnend mit der formalsprachlichen Analyse, dann der qualitativen Inhaltsanalyse und schließlich der Gesprächsanalyse.

4.3.1 Notieren formalsprachlicher Eigenschaften und Paraphrasierung

Der hier beschriebene Analyseschritt hatte, wie oben erwähnt, zum Ziel, sich zunächst näher und genauer auf das vorliegende Material einzulassen, ohne dabei bereits zu konkret in eine inhaltliche Kategorisierung und Kodierung einzusteigen. Beim formalsprachlichen Analysieren¹¹⁸ geht es primär um „die Gliederung des Interviewtexts nach formalsprachlichen Kriterien“ (Kleemann, Krähnke & Matuschek 2013: 210). Die Transkripte wurden ausgedruckt und an A3 große Papiere geheftet, sodass rechts neben dem Transkript ein breiter Streifen für Notizen entstand. Zunächst wurde mittels Markierungen eine Sequenzierung des Textes vorgenommen, sodass jeweils z. B. Frage, Antwort und Rückfrage oder Frage, Antwort und abschließender Kommentar in einer Sequenz gefasst wurden (vgl. Kleemann, Krähnke & Matuschek 2013: 210). Auch Deppermann (2008: 49) beschreibt die Wahrnehmung der Sequenzialität der Interaktion als essenziell für die darauffolgende Analyse. Durch eine dann folgende genaue Beschreibung der vorliegenden Interaktion und durch Paraphrasierungen des Gesagten wurde die Grundstruktur des Gesprächs verschriftlicht. Während dieser Beschreibungen wurde darauf geachtet, möglichst genaue Begrifflichkeiten für die Paraphrasierung des Gesagten zu finden, wobei die verbalen Beiträge der Interaktionsteilnehmenden in dritter Person verfasst wurden.¹¹⁹ Dieser Analyseschritt diente vor allem bei der Analyse der ersten Gespräche der eigenen Kontrolle und der Sensibilisierung der Forscherin. Das Beschreibende und Fragende, die Perspektive „Was wird gesagt und wie wird es gesagt?“ wird in diesem Analyseschritt zunächst sehr transparent dargestellt und die dadurch produzierten Verschriftlichungen haben zum Ziel, besonders nah am Material zu sein. Diese Auswertungsphase bietet zudem einen guten Einstieg in gesprächsanalytische Praktiken, da bereits Vorgänge wie Turns und Reaktionsverhalten der Interaktant*innen beschrieben werden. Durch die Erfahrungen mit diesem Vorgehen entstehen während dieses Analyseschrittes bereits erste Ideen für Inhaltskategorien sowie eine Auswahl geeigneter Textausschnitte für die Gesprächsanalysen und auch erste Hypothesen zur Theoriebildung. Dieser Analyseschritt kostet allerdings viel Zeit und

¹¹⁸ Dieser Vorgang wird in Anlehnung an Kleemann et al. (2013) „formalsprachliches Analysieren“ genannt. Dabei wurde aber ein an Material und Fragestellung angepasstes Vorgehen angewandt. Die Autoren Kleemann et al. verwenden für ihre Analysemethode interaktionstheoretische Begrifflichkeiten und Kategorien, die stark an der dokumentarischen Methode orientiert sind (vgl. z. B. Bohnsack 2010; 2018). Davon wird sich in der hier verwendeten Vorgehensweise gelöst und in den Beschreibungen eher an gesprächsanalytischen Begrifflichkeiten und beschreibenden Ausdrücken orientiert.

¹¹⁹ Als Beispiel für die Verschriftlichungen, die auf diese Weise entstanden sind, wird hier eine dieser Notizen angegeben: „In der darauffolgenden Sequenz, Z. 149–150, gibt ICE initiativ die Relevantsetzung ‚liebste Sprache‘ vor, indem sie GOMS nach seiner liebsten Sprache fragt [...].“

produziert sehr viel Text. Die anfängliche Sichtung der Videos, die vollständige Transkription der Gespräche sowie die soeben beschriebene formalsprachliche und sequenzielle Analyse dienten der Forscherin somit insgesamt als schrittweise vertiefender Einstieg in die qualitativ-inhaltlichen und gesprächsanalytischen Be- trachtungen der Daten.

4.3.2 Die qualitative Inhaltsanalyse

Die qualitative Inhaltsanalyse ist ein Auswertungsverfahren für jegliche Texte. Sie existiert bereits seit mehreren Jahrzehnten und wurde vor etwa dreißig Jahren von Phillip Mayring (2008; 2002) weiterentwickelt. Die Vorgängerin der qualitativen Inhaltsanalyse stellte die Inhaltsanalyse dar, deren Ziel im Prinzip primär eine Reduktion des Materials auf ebenjene Aussagen war, die das Forschungsinteresse darstellten und die quantitativ in größerer Menge vorkamen: „Diesem Vorgehen liegt die methodologische Annahme zugrunde, dass es einen Zusammenhang zwischen Häufigkeit des Auftretens von bestimmten Kategorien und der Bedeutung der Sachverhalte gibt, die sie beschreiben“ (Gläser & Laudel 2009: 198). Eine Anwendung der Inhaltsanalyse mit vornehmlich quantifizierender Zielrichtung ist jedoch für eine qualitativ ausgerichtete sozialwissenschaftliche Untersuchung nicht haltbar, da die Subsumierung und Reduktion der Aussagen „mit einer erheblichen Komplexitätsreduktion verbunden“ ist und deshalb „in einem gewissen Konflikt mit dem methodologischen Prinzip des Verstehens als Basis- handlung sozialwissenschaftlichen Forschens“ steht (Gläser & Laudel 2009: 198). Aus diesem Grunde wurde u. a. von Mayring ein qualitativ ausgerichtetes Verfahren entwickelt. Das Verfahren basiert auf einer systematischen und nachvollziehbaren Abfolge von Analyseschritten, die über die Jahre interdisziplinär und für zahlreiche Zwecke und Textsorten weiterentwickelt wurden (Mayring 2008; Mayring & Gläser-Zikuda 2008; Schreier 2014; Gläder & Laudel 2009; Knapp 2008). Da das Analyseverfahren aus vielen unterschiedlich kombinierbaren Elementen besteht und zudem je nach Forschungsinteresse und Fachgebiet sowie an das For- schungsmaterial angepasst wird, konstatiert Schreier (2014: 2, Hervorh. i. O.): „Kurz: ‚Die‘ qualitative Inhaltsanalyse gibt es nicht“. Drei Operationen gelten als Grundelemente der qualitativen Inhaltsanalyse:

- das Aufbauen eines geschlossenen Kategoriensystems vor der Analyse,
- das Zerlegen des Textes in Analyseeinheiten,

- das Durchsuchen des Textes auf relevante Informationen und die Zuordnung dieser Informationen zu den Kategorien (das Verkoden des Textes). (Gläser & Laudel 2009: 197)¹²⁰

Schreier definiert das Verfahren kurz als „Beschreibung ausgewählter Textbedeutungen“, das durch die Schritte der Entwicklung eines „inhaltsanalytischen Kategoriensystems“ und der anschließenden Zuordnung von Textstellen zu den Kategorien durchgeführt wird (vgl. Schreier 2014: 2). In der vorliegenden Untersuchung wird die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) als Ausgangspunkt genommen, das bedeutet, dass neben der Deduktion auch die Induktion während der Analysen zur Anwendung kommen. Entsprechend der Fragestellung über die Perspektiven mehrsprachiger Jugendlicher auf Sprache(n) und Mehrsprachigkeit und ausgehend vom erhobenen Datenmaterial wurde das Verfahren adaptiert. Die von mir verwendeten Analyseschritte lassen sich prinzipiell der Beschreibung der „strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse“ als „Basisform“ (Schreier 2014: 3–9) zurechnen.

Die „inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse“ (Schreier 2014: 3–9) umfasst ein Verfahren, welches aus den drei zentralen Grundtechniken der von Mayring entwickelten qualitativen Inhaltsanalyse besteht, nämlich der *zusammenfassenden*, der *inhaltlich-strukturierenden* und der *explikativen* Inhaltsanalyse (Mayring 2008: 56; Schreier 2014). Diese drei Grundtechniken wurden zur Auswertung des vorliegenden Datenmaterials angewandt (siehe auch Abbildung 12). An dieser Stelle will betont sein, dass das Datenmaterial dieser qualitativ-empirischen Forschung, also die offenen und impulsgeleiteten Gespräche mit den Jugendlichen, in ihrem Charakter eine jeweilige Anpassung methodologischer Vorgänge erforderte, und dass die von Mayring entworfene Inhaltsanalyse deshalb als Anlehnungspunkt, als methodologischer Anker, angesehen werden kann, nicht aber als exakte Vorlage der umgesetzten Vorgehensweise. Methoden der qualitativ-empirischen Forschung sind generell als Modelle zu verstehen, deren Verfahren immer an die Art der Daten und die Ziele der Forschung angepasst werden müssen. Die drei Grundelemente der qualitativen Inhaltsanalyse werden nun nachfolgend auf Basis vorhandener Literatur skizziert. Im Anschluss daran erfolgt die Darstellung, wie sie für das vorliegende Projekt angewendet worden sind.

Die *zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse* hat zum Ziel, das vorhandene Datenmaterial zu reduzieren, indem inhaltliche, paraphrasierende Texte zu den

¹²⁰ Diese Auflistung macht deutlich, dass Gläser und Laudel beim Aufbau eines Kategoriensystems von einem deduktiven Verfahren ausgehen. Dies gilt aber nach Mayring keinesfalls als gesetzt; vielmehr beschreibt er zwei unterschiedliche Verfahrensweisen zur Kategorienbildung: eine deduktive (wie Gläser & Laudel sie vorschlagen) und eine induktive (vgl. Mayring 2008: 74–75).

einzelnen kodierten Aussagen des Materials verfasst werden. Durch im Vorfeld, also deduktiv, entwickelte zentrale Kategorien werden die interessierenden, forschungsleitenden Themen festgelegt und somit wird der Blick auf die Daten bereits verengt. Durch Materialdurchgänge werden induktiv Kategorien bzw. vorläufige Themensammlungen zusammengestellt und auf prägnante Aussagen verkürzt (vgl. Schreier 2014: 9). Gesprächsabschnitte, die keinerlei Antworten zu den Forschungsfragen bzw. dem Erkenntnisinteresse liefern, werden in diesem Schritt ausgeklammert. Durch das Zusammenfassen und Verdichten, welches diese Methode ermöglicht, können spezifische inhaltlich-thematische Kategorien gebildet werden, die dann die weitere qualitative Analyse leiten (vgl. Schreier 2014: 9). Die zentrale Handlung dieses Analyseschritts ist also eine Zusammenfassung des Materials durch Reduktion (Mayring 2008: 74; siehe auch Abbildung 11).

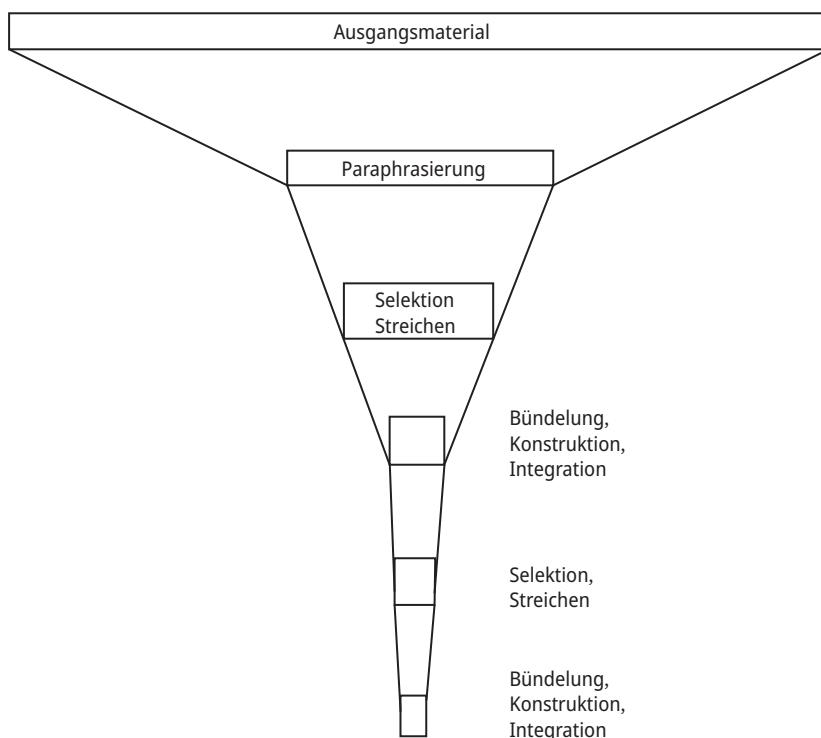


Abbildung 11: Materialreduktion durch Zusammenfassung nach Mayring (2008: 74).

Die *strukturierende* Vorgehensweise, wie Schreier (2014: 3) sie in ihren Ausführungen erläutert, bezeichnet das Verfahren, in welchem das Datenmaterial inhaltlich geordnet wird. Die durch das Forschungsinteresse geleitete deduktive Kategorienbildung bietet den anfänglichen thematischen Rahmen der Strukturierungsarbeit. In diesem Zusammenhang werden Inhaltskategorien gebildet und gefüllt, deren Ausgangspunkt jedoch immer die Fragestellungen und das Erkenntnisinteresse darstellen, da das Material entsprechend auf bestimmte Inhalte hin strukturiert wird (vgl. Schreier 2014: 3). Es erfolgen anschließend induktive Erweiterungen und Vertiefungen des Kategoriensystems, die in erneutem Material-durchgängen zirkulär erprobt und zugeschnitten werden, bis die Strukturierung mittels eines passenden Kategoriensystems abgeschlossen ist. Im Zusammenhang mit diesem Analyseschritt (bzw. dieser Abfolge analytischer Schritte) wird das Kategoriensystem und werden dessen einzelne Beschreibungen festgelegt und die kodierten Textstellen entsprechend strukturiert.

Die *explikative Inhaltsanalyse* hingegen verfolgt nicht die Ziele, das Datenmaterial zu reduzieren, zu ordnen und den analytischen Rahmen festzulegen (wie die beiden erstgenannten Schritte), sondern expliziert (also erweitert und vertieft) das Material (vgl. Mayring 2008: 77) „zur Klärung der Bedeutung interpretationsbedürftiger [Stellen]“ (Schreier 2014: 10), wobei verschiedene Formen der Explikation möglich sind. Zu dieser Form der qualitativen Inhaltsanalyse zählen eine enge und eine weitere Form der Explikation, wobei erstere das Verweisen auf und Einbeziehen von Aussagen an anderen Stellen im selben Text meint, während die erweiterte Explikation auch Kontextwissen und Wissen über die Mesos- und Makroebene des Falles aus zusätzlichen Quellen (z. B. über vorherige Gespräche oder Begegnungen mit der Person, die Familienmitglieder, gesellschaftliche Strukturen oder die Herkunftsregion) einbezieht. Auf die genauen Vorgehensweisen während der Analyseschritte wird, zugeschnitten auf das Vorgehen während meiner Datenanalysen, nachfolgend eingegangen.

4.3.2.1 Zum Ablauf des Auswertungsverfahrens

Zu Beginn der Analyse sind zwei Kategorien deduktiv, ausgerichtet am Erkenntnisinteresse „individuelle Mehrsprachigkeit“ entwickelt worden, die Kategorie „Sprachenrepertoire“ und die Kategorie „Laienlinguistik“ (siehe dazu Kap. 4.3.2.2). Diese beiden Kategorien sind auf Erkenntnissen der Recherchen während der Einarbeitung und der Sensibilisierungsphase entstanden und basieren vornehmlich auf Erkenntnissen deutschsprachiger Soziolinguist*innen (vgl. z. B. Auer & Di Luzio 1986; Krumm 2009; Kresić 2006; Brizić 2007; Busch 2013 und König 2014). Der weitere Zugang zu den Daten erfolgte induktiv und geleitet durch das Analyseverfahren der qualitativen Inhaltsanalyse. Die Pilotierung der Kodierschritte erfolgte nacheinan-

der an zwei Fällen, also in Zirkeln, die eine Überarbeitung und Vertiefung der Vorgehensweise ermöglichten. Der erst Fall war TIWLA, ein Mädchen aus den Pre-Daten, das deutlich geringere Sprachkenntnisse im Deutschen hatte, als die für die Hauptuntersuchung ausgewählten Proband*innen. Das Mädchen war sehr offen und gesprächsbereit, sodass eine Vielfalt an Themen zu individueller Mehrsprachigkeit und Sprachbiographie in den Gesprächen vorzufinden war.

Zu Beginn wurden die Transkripte eines nach dem anderen gelesen und *en Detail* nach relevanten Aussagen und den einschlägigen Themen durchsucht und farblich kodiert. Aufgrund meiner persönlichen Präferenz geschah dies auf Ausdrucken mit farbigen Filzstiften. Der im Vorfeld angefertigte formalsprachlich analysierende und sequenzierte Materialdurchgang (siehe Kap. 4.3.1) hat bereits Hinweise auf Sequenzen ergeben, die inhaltlich wichtig waren und demnach genauer untersucht werden sollten. Im Zusammenhang mit den das Erkenntnisinteresse umfassenden Fragestellungen wurden Aussagen zu Mehrsprachigkeit und konzeptuellem Nachdenken über Sprachen, zur eigenen Sprachbiographie (und die der Familienmitglieder) sowie zu Einstellungen und Annahmen über Sprachen, zum Sprachenlernen und zum Sprachgebrauch kodiert (siehe Kap. 4.3.2.2). Als eine bedeutende Unterkategorie, die sich aus dem Material TIWLAs ergab, ist „verschwiegene Sprachen“ zu nennen (vgl. Eckardt 2020). Bei TIWLA entstand zudem induktiv eine kulturbezogene Kategorie, da sie viele religions- und herkunftsspezifische Details relevant setzte. Das am Datensatz von TIWLA entworfene Kategorien-schema deckte somit bereits ein breites Spektrum des sprachbiographischen und sprachkonzeptuellen Erkenntnisinteresses ab und wurde im Rahmen eines Sammelbandes in Auszügen veröffentlicht (vgl. Eckardt 2020).

Für die qualitative Inhaltsanalyse der Hauptuntersuchung wurde das Kategoriensystem, wie oben bereits erwähnt, deduktiv um die Perspektive der „Laienlinguistik“ (in Anlehnung an König 2014) erweitert, um die Erfahrungen, Wissensbestände und Perspektiven zu Sprache und Mehrsprachigkeit sowie Äußerungen zur Sprachreflexion und über Sprach(lern-)strategien gezielter erfassen zu können, da diese Aspekte einen wichtigen Bestandteil des Erkenntnisinteresses darstellen (siehe Kap. 4.3.2.2). Bei dem ersten Kodierdurchlauf aus der Hauptuntersuchung, am Fall GOMS, wurde eine fallspezifische Überarbeitung vorgenommen, das Kategoriensystem angepasst und somit induktiv weiterentwickelt. Es stellte sich außerdem heraus, dass die religions- und kultur-fokussierende Kategorie, die aus TIWLAs Datensatz entwickelt worden war, in den Fällen der Hauptuntersuchung nicht so ausgeprägt war, sodass diese Kategorie im Verlauf der Hauptanalysen ausgeklammert wurde. Induktiv entwickelte Unter(unter)kategorien (wie z. B. „verschwiegene Sprachen“ und „mit Sprache spielen“) wurden mit den deduktiven durch die Fragestellung und die theoretische Einarbeitung entwickelten Kategorien zu Sprachwissen und Sprachbiographie zu einem Ord-

nungssystem zusammengefügt, das als erster Entwurf eines umfassenden Kategoriensystems fungierte. Dieses Kategoriensystem, das an TIWLAs Datenmaterial entwickelt und an GOMS vertieft und verfeinert wurde, ist schließlich in einem dritten Durchlauf an DAMS erprobt und überarbeitet worden, so wie es auch in Tabelle 3 und in Abbildung 13 zu sehen ist. Das so entwickelte Kategoriensystem wurde schließlich an die Daten aller Einzelfälle (DAMLU, DAMS, GOMS und OLWU) angelegt. Die kodierten Textstellen, die also den Oberkategorien, Unterkategorien und Unterunterkategorien zugeteilt wurden, sind für jeden Einzelfall in einem eigenen Dokument gesammelt worden.

Schließlich erfolgte eine erneute und vollständige Kodierung des gesamten Materials anhand des modifizierten Kategoriensystems (nach Mayring 2008: 75, der „endgültige Materialdurchgang“). Es lässt sich konstatieren, dass zu den ausdifferenzierten, zentralen Kategorien „Sprachenrepertoire“ und „Laienlinguistik“ in allen Einzelfällen viele Kodierungen vorgenommen wurden (siehe dazu die Übersicht in Tabelle 3). Bezuglich der randständigeren Kategorien wie „Herkunft/Heimat“ oder „Landeskundliches Wissen“ sind die Kodierungen sowie die Vorkommen sehr einzelfallspezifisch. Dies ist in Anbetracht der offenen Vorgehensweise und der Einzigartigkeit eines jeden Falls erwartbar gewesen. Es ist schließlich eine letzte Kategorie „Metaebene“ mit in das System aufgenommen worden, die der einzelfallspezifischen Dynamik im Besonderen gerecht werden soll, indem sie Raum für den spezifischen Charakter des jeweiligen Gesprächs und seine Inhalte gibt. Während in dieser Kategorie beispielsweise bei DAMS eine Äußerung und Frage zum Kontext der Erhebung selbst festgehalten wurde, werden hier bei GOMS und OLWU jene Textstellen gesammelt, in denen sich eine Lehrkraft in das Gespräch einbringt und das Gespräch dadurch vom Thema abkommt, sodass es zu rekonstruierbaren Fremduweisungen und Eigenübernahmen (vgl. Auer & Di Luzio 1986) kommt, die Erkenntnisse über die mehrsprachigen Individuen sowie über ihre kommunikativen Praktiken liefern. Letztlich ist diese Kategorie bei GOMS und OLWU eine Sammelstelle für jenes Datenmaterial, dass unter anderem einer Gesprächsanalyse unterzogen wird, um so Informationen über das Wesen der Interaktion, die Positionierungsakte der Gesprächsteilnehmer*innen und die daraus rekonstruierbaren identitätskonstituierenden Merkmale zu gewinnen (mehr dazu im Kapitel 4.3.3 und in den Einzelfallanalysen im Kap. 5).

Die in dieser Auswertungsarbeit vorgenommene Vorgehensweise zur Konstruktion des Kategorienschemas folgte also insgesamt einem qualitativ ausgerichteten Ansatz, indem es um eine „möglichst gegenstandsnahe Abbildung des Materials ohne Verzerrungen und Vorannahmen des Forschers, eine Verfassung des Gegenstands in der Sprache des Materials“ geht (Mayring 2008: 75). Die einzelnen Kategorienbeschreibungen, die als Richtlinie während der Analysen angelegt wurden, wie auch die meisten während der Analysen entstandenen Materialien sind in ex-

ternen Analysedokumenten angelegt (für einen Überblick siehe Kap. 4.3.2.2).¹²¹ Während der Phase des Kodierens wurde, um nahe am Material zu bleiben, immer wieder vom Videomaterial Gebrauch gemacht. Es stellte sich heraus, dass an kritischen Textstellen wie Satzabbrüchen, Missverständnissen oder emotional affektiveren Passagen etc. eine Beobachtung von Gestik und Mimik, den Blicken und dem allgemeinen Verhalten der Gesprächsteilnehmer*innen sehr erkenntnisreich sein kann. Auch über die gesamte Beschaffenheit des Gesprächs, über die Beziehung zwischen den Gesprächsteilnehmer*innen und über gesprächsbezogene charakterliche Eigenschaften geben die Videobilder hilfreiche Hinweise.

Schließlich sind im Verlauf des Auswertungsvorgehens drei Dokumente entstanden: Das erste Dokument enthält die finalen Kategorienbeschreibungen, jeweils einige Ankerbeispiele und die für die Analyse geltenden Kodierregeln (Dokumentenname: „1a: Kategorienbeschreibung und Ankerbeispiele“). Das zweite Dokument ordnet bzw. bündelt alle kodierten Textstellen jeweils eines Falls unter die gebildeten Ober- und Unterkategorien (Dokumentenname: „1b: Inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse_Alle Textstellen“). In Anlehnung an Mayring (2008: 89) lässt sich dieser Analyseschritt als *inhaltliche Strukturierung* bezeichnen. Das Dokument ist aber in der Art und Weise angelegt worden, dass auch die zusammenfassende Analyse und die explikativen Analysen in eigenen Spalten eingetragen werden können. In diesem Dokument befinden sich alle für den Fall kodierten Textstellen, je Kategorie in chronologischer Reihenfolge des Gesprächsverlaufs. Durch diese Darstellungsmethode bleibt der Kontext und die Sequenzialität der Gespräche erhalten und es lassen sich Rückschlüsse über die Entwicklung des Gesprächs und das Wiederaufgreifen von Themen aus einer Kategorie nachvollziehen. Das bedeutet, dass einige kodierte Textstellen zehn oder mehr Zeilen enthalten und über mehrere Sprecherwechsel (*turns*) reichen können. Der bei Mayring (2008: 58) in der Phase der Reduktion des Materials beschriebene Schritt *Zusammenfassung*, in welchem die relevanten Aussagen zu kurzen Phrasen oder Wörtern gestrafft werden, der Schritt der „Paraphrasierung“, wurde also im analytischen Vorgehen der vorliegenden Untersuchung angepasst: Erst während der inhaltlichen Strukturierung werden Paraphrasen oder Zusammenfassungen neben die gesammelten Textstellen in Dokument 1b notiert. Es erschien für die Analysen und die Interpretation essenziell, dass die Textstellen im Original, das heißt in Form der Transkripte selbst, in das Kategoriensystem aufgenommen wurden, um die Authentizität des Materials möglichst zu erhalten. Das bedeutet, dass die Reduktion des Materials allein durch das herausstreichen nicht einschlägiger und nicht dem Erkenntnisinteresse dienlichen Textstellen erfolgte. Das Dokument „1b“ dient zum einen der

121 Die qualitativen Analysedokumente können bei Interesse bei der Autorin erfragt werden.

Rücküberprüfung, also zur Bildung der Kategorien und zur Unterteilung in thematische Bereiche bzw. Unterunterkategorien. Zum anderen sammelt es alle kodierten Textstellen eines Falls und verfügt zudem in einer Extra-Spalte über reichlich

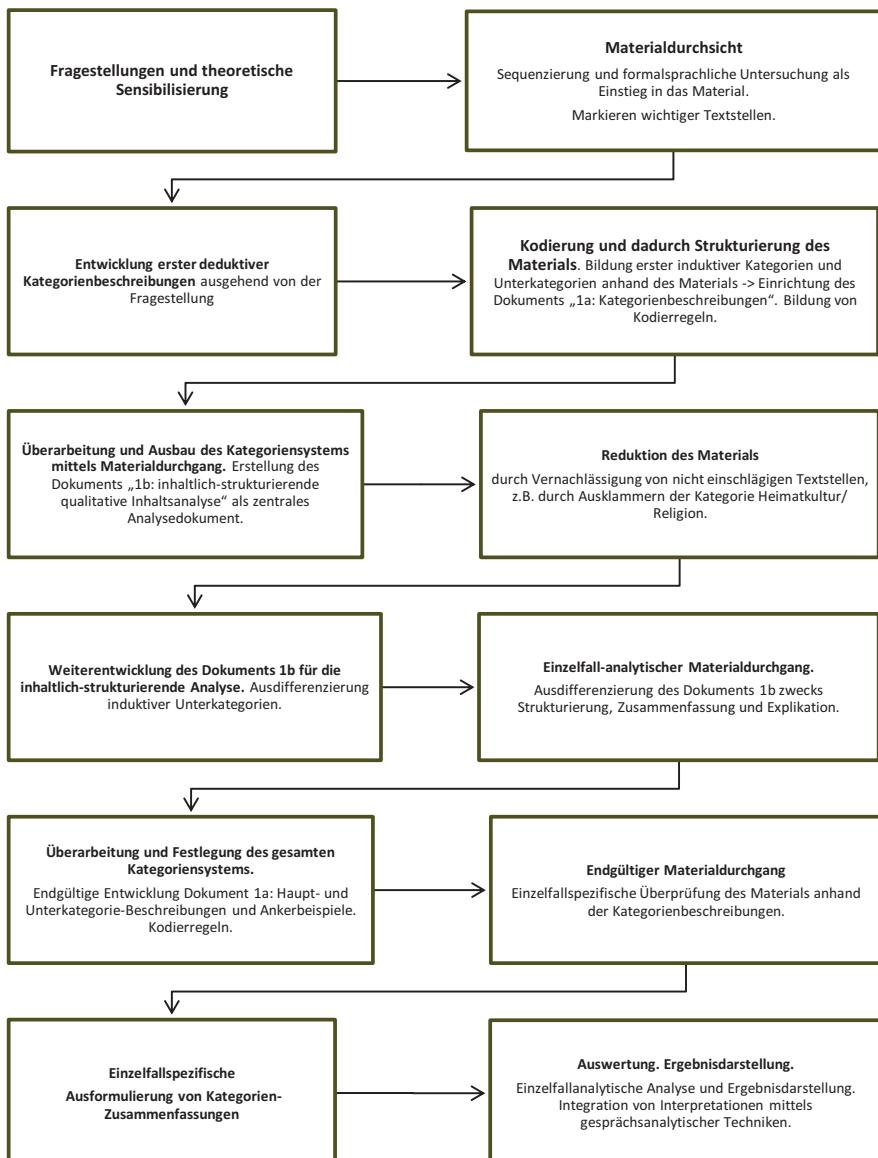


Abbildung 12: Skizze des Ablaufs der qualitativen Inhaltsanalyse.

Platz zur Diskussion des Materials und für Notizen. In der rechten Spalte erfolgt eine paraphrasierende Reduktion der im Material befindlichen Aussagen sowie, falls notwendig, ein Hinweis auf eine Explikation. Eine Explikation kann sich im Rahmen des erhobenen Datenmaterials abspielen, indem auf materialinterne Textstellen verwiesen wird, oder es erfolgt der Einbezug externer Informationen wie aus dem Forschungstagebuch oder aus Forschungsliteratur, aus Expert*innenbefragungen oder aus Lexika.

Durch die Sammlung der fallspezifischen Textstellen im Dokument 1b kommt es also zu einer Konzentration und Reduktion des Materials. Dies ermöglicht einen systematischen Vergleich der Kodierungen der einzelnen Fälle pro Kategorie miteinander. Es können schließlich allgemeinere, theoriebildende Aussagen hergeleitet werden, die sich in dem Material befinden. Mittels der Auswertung des Analysedokuments 1b erfolgt die eigentliche einzelfallspezifische Analyse des inhaltlichen Gehalts in den Daten: Wie lassen sich die Aussagen der/des Jugendlichen zusammenfassen und konkretisieren? Wie lassen sich die jeweils gesammelten Aussagen interpretieren? Welche Schlüsse lassen sich aus den Daten bezüglich der Fragestellung zu Sichtweisen auf Sprache und die individuelle Mehrsprachigkeit ziehen (siehe Kap. 3.1)? Dies ähnelt der in Mayring (2008: 62) beschriebenen Vorgehensweise zur Formulierung von Generalisierungen und Zusammenfassungen mehrerer gleicher (oder auch ähnlicher) Gegenstände. Das dritte Dokument (Dokumentenname: „3: Kategorienübersicht“) bildet schließlich übersichtlich das Kategorienschema mit seinen Überschriften ab (eine Übersicht über das Kategoriensystem erfolgt im Kap. 4.3.2.2). Es dient zudem zur Kontrolle der Kategorien bei einem erneuten Durchgehen des Materials (Rücküberprüfung) und bietet einen guten Überblick über das Kategoriensystem.

4.3.2.2 Das Kategoriensystem

Nachfolgend wird das Kategoriensystem, das im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse entwickelt wurde, in Form einer Tabelle dargestellt und die einzelnen Kategorien sowie die Kodierregeln werden erläutert (für eine graphische Darstellung des gesamten Kategoriensystems siehe Abbildung 13 im Kap. 5.1).

Aus der obigen Tabelle geht das gesamte Kategoriensystem im Überblick hervor. Die Kategorien sind induktiv im Verlauf der Datenanalysen entwickelt worden, obgleich im Vorfeld, d. h. deduktiv, grobe Oberkategorien entworfen wurden, die das bestehende Forschungsinteresse abbilden sollten. Ausgehend vom Forschungsinteresse sind deshalb die beiden Oberkategorien „Sprachenrepertoire“ und „Laienlinguistik“ entstanden, die gemeinsam zwei Perspektiven auf den Komplex der individuellen Mehrsprachigkeit darstellen sollen. Der Begriff des Sprachenrepertoires geht auf Busch (2013) zurück. Sie verwendet ihn, um Sprache „aus der Sub-

Tabelle 3: Das einheitliche Kategoriensystem.

Kat.	Oberkategorie	Unterkategorie	Unterunterkategorie
1	Sprachenrepertoire	1.1 Meine Sprachen	Äußerungen über meine Sprachen Verschwiegene Sprachen Bedeutung meiner Sprachen
		1.2 (Sprach-)Biographie	meine (Sprach-)Biographie (Sprach-)Biographie Eltern und Geschwister
		1.3 Sprachkompetenzen	Meine Sprachkompetenzen Sprachkompetenzen anderer
		1.4 Sprachenporträt	Mein Sprachenporträt Fremde Sprachenporträts
		1.5 Sprachgebrauch	Sprachen zu Hause/Familie Sprachen in der Schule/ Gesellschaft
			Sprachen der Herkunft/Heimat
		1.6 Sprachliche Ziele	
2	Herkunft/Heimat	2.1 Herkunft/Heimat – Vergangenheit	
		2.2 Herkunft/Heimat – Gegenwart	
		2.3 Herkunft/Heimat – Zukunft	
3	Landeskundliches Wissen		
4	Laienlinguistik	4.1 Beschreibungen und Annahmen	
		4.2 mit Sprache spielen	
		4.3 Sprachbewusstheit	
		4.4 Lern- und Kommunikationsstrategien	
5	Selbsteinschätzungen allgemein zum Lernen und Können		
6	Metaebene	unterschiedliche Zusatzkategorie mit gesprächsspezifischen Inhalten	

„jektperspektive“ des „sprechenden und erlebenden Subjekts“ zu betrachten (vgl. Busch 2013: 13). Der Begriff umschreibt sehr weit die individuelle Mehrsprachigkeit und wird daher als passend für den Titel einer sehr weiten Oberkategorie erachtet. Die Unterkategorien dieses Oberbegriffs versuchen, die unterschiedlichen Perspektiven auf „das Sprachenrepertoire“ herauszuarbeiten. So unterscheiden die Unterkategorien bspw. bereits zwischen Sprachkompetenzen und Äußerungen zur Sprachbiographie. Die Bildung der Unterkategorien „Sprachbiographie“ und „Sprachkompetenzen“ dienen einer differenzierten Erfassung von Aussagen, die entweder mehr den Fokus auf biographische Umstände und Begebenheiten lenken, oder mehr auf Einschätzungen der Sprachkompetenzen – auch wenn ein Zusammenhang dieser Thematiken selbstverständlich nicht von der Hand zu weisen ist. Um diese Unterteilungen zusätzlich zu vertiefen, sind die Unterunterkategorien entwickelt worden, deren Formulierung sehr eng an den Daten erfolgte. Die Oberkategorie „Sprachenrepertoire“ besteht aus sechs Unterkategorien, denen insgesamt noch einmal zwölf Unterunterkategorien zugeordnet sind. Die Größe dieser Kategorie „Sprachenrepertoire“ ist dem Gesprächsgegenstand und den in der Erhebung verwendeten Impulsmaterialien geschuldet.

Die entwickelten Unterunterkategorien bilden den Versuch ab, die unterschiedlichen Facetten, Perspektiven und Qualitäten individueller Mehrsprachigkeit darzustellen. So ist beispielsweise eine Unterunterkategorie „verschwiegene Sprachen“ entwickelt worden, die der Unterkategorie „meine Sprachen“ und der Oberkategorie „Sprachenrepertoire“ zugeordnet ist. In dieser finden Äußerungen Platz, die das Verschweigen von Sprachen des eigenen Sprachenrepertoires thematisieren. Wie bereits Brizić (2007) erkannte, haben auch die nicht gesehenen, nicht erkannten oder verschwiegenen Sprachen eines Individuums Einfluss auf den gesellschaftlichen Status, die individuelle Entwicklung und die Identitätsbildung der Sprecher*innen und verdienen deshalb besondere Aufmerksamkeit. Eine weitere zu erwähnende Unterkategorie ist die des „Sprachenportraits“, die jene Aussagen sammelt, in denen das Gespräch die Sprachenportraits während der zweiten Begegnung thematisiert. Der Begriff der „Laienlinguistik“ betitelt eine weitere Oberkategorie, die eng mit dem Erkenntnisinteresse der individuellen Mehrsprachigkeit zu tun hat. Der Terminus bezeichnet in der Forschungsliteratur jene Untersuchungen, in denen Nicht-Linguist*innen zu linguistischen Themen befragt werden (siehe dazu Kap. 2.1.6). Sowohl in der Mehrsprachigkeitsforschung wie auch in der Dialektforschung findet dieser Begriff Beachtung (siehe z. B. König 2014 oder Hundt 2017). Im Rahmen der vorliegenden Studie umfasst der Terminus Äußerungen zu sprachlichen Wissensbeständen wie Sprachvergleichen, metasprachlichen Äußerungen, Relevantsetzungen, die dem Gebiet der Sprachbewusstheit (siehe Kap. 2.1.5) zugeordnet werden können, der spielerische Umgang mit Sprache(n), sowie Lern- und Kommunikationsstrategien. Auch diese Oberkategorie stellt den Versuch dar, das

Thema möglichst breit abzubilden, um letztlich eine umfassende Analyse der individuellen Mehrsprachigkeit jugendlicher Migrant*innen erreichen zu können. Auch wenn die Analysen ergeben haben, dass es besonders in diesen Unterkategorien der Kategorie Laienlinguistik zu Überschneidungen kommt und die einzelnen Subkategorien schwer voneinander abzugrenzen sind, so wurde die Unterteilung der vier Subkategorien als analytisch hilfreich erachtet, um jeweils andere Sichtweisen auf das Material zu schärfen und somit die Ergebnisse zu vertiefen. Es macht aus Erachten der Forscherin einen Unterschied, ob ein (sprach)spielerisches Verhalten, in dem z. B. Wortbedeutungen umgedeutet werden oder Bedeutungen neu erfunden werden, als Sprachspiel oder als Sprachbewusstheit kodiert wird, da die Perspektive auf das, was auf der sprachlich-kognitiven Ebene passiert, jeweils eine andere ist (vgl. dazu auch Januschek 2018: 62–74). Außerdem beinhaltet ‚mit Sprache spielen‘ ebenjenen spielerischen oder humoristischen Charakter, der nicht in jeder sprachbewussten Äußerung zu finden ist. Die weiteren Kategorien wie z. B. „Herkunft/Heimat“ oder „Landeskundliches Wissen“ geben Raum für jene Äußerungen, die im Rahmen der Untersuchung individueller Perspektiven mehrsprachiger Jugendlicher ebenfalls von Bedeutung sein können und die von den Jugendlichen relevant gesetzt werden. Sie enthalten jedoch nicht so viele und nicht so differenzierte Beiträge, wie sie in den beiden großen Kategorien „Sprachenrepertoire“ und „Laienlinguistik“ zu finden sind. Als letzte Kategorie ist die „Metaebene“ entwickelt worden. Diese Kategorie eröffnet den Raum für das Kodieren von Äußerungen auf der Metaebene zum Forschungsgespräch (wie es bei dem Jugendlichen DAMS der Fall ist) oder auch für Äußerungen und Gesprächssequenzen, deren Gehalt eine weitere Perspektive auf die Erhebungssituation oder das Gespräch ermöglicht. So gab es bspw. in einem Gespräch mit OLWU mehrere ‚Einschüttungen‘ seitens einer Lehrkraft, die als relevant für die Analysen erachtet wurden und in dieser sechsten Kategorie abgelegt wurden. Ein gesamtes Bild des Erkenntnisinteresses lässt sich aus Sicht der Autorin nur dann erzielen, wenn die erhobenen Daten möglichst erschöpfend und in ihrer ganzen Vielfalt Beachtung finden können.

Die Kodierregeln

Die Kodierregeln, die für die Auswertung der Daten im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse entwickelt wurden, bestehen im Prinzip aus drei ‚Gesetzen‘, die alle weiteren analytischen Vorgehensweisen determinieren. Die erste Grundregel besagt,

dass alle Textstellen, die der Definition der Kategorienbeschreibung entsprechen, in der Kategorie (bzw. der jeweiligen Unter- oder Unterunterkategorie) gesammelt werden. Dabei ist unerheblich, ob die Äußerungen Antworten auf Fragen o. ä., Beiträge zum Impulsmaterial oder selbst initiierte Positionierungen darstellen (vgl. Groskreutz 2016: 330). Es gibt prototypische Äußerungen, die sich gut mit den Kategorienbeschreibungen decken und die in dem Dokument „1a: Kategorienbeschreibung und Ankerbeispiele“ als Ankerbeispiele aufgeführt werden. Es gibt aber auch weniger den Kern der Kategorie treffende Äußerungen, deren Gehalt beispielsweise eher einen Teilaspekt der Kategorie umfasst. Die zweite Grundregel legt fest, dass jeweils alle Sprecher*innenwechsel (*turns*), die zu einer Gesprächssequenz gerechnet werden, kodiert und als *vollständiger* Transkriptauszug übernommen werden. Ziel dieser Vorgehensweise war es, die Gespräche in ihrer Entstehungsdynamik zu erhalten und in den Analysen nicht nur einzelne, prägnante Sätze zu berücksichtigen, sondern ebenso den Gesamtkontext und Nuancen, die gleichermaßen zum Gesamtbild der Forschungsgespräche beitragen, zu berücksichtigen. Dieser Teil der Analyse ist nach Erachten der Forscherin derjenige, der am ehesten von der Methodologie Mayrings (2008) abweicht, da er im Verlauf der qualitativen Inhaltsanalyse zwecks einer Reduktion auf die Darstellung der Originalinhalte verzichtet und diese in Form von Paraphrasen oder Stichwörtern darstellt (Mayring 2008: 58, siehe auch Kap. 4.3.2). Drittens sind die Kategorien, Unterkategorien und Unterunterkategorien derart beschrieben und abgegrenzt, dass Doppelkodierungen möglichst vermieden werden – sie sind aber prinzipiell erlaubt. So kommen etwa Äußerungen vor, in denen innerhalb einer Sinneinheit zwei Kategorien gleichermaßen vertreten sind (z. B. „Sprachbewusstheit“ und „Sprachkompetenzen anderer“). Wenn das Trennen der Sinneinheit zu einer unverständlichen oder aus dem Zusammenhang gerissenen Passage führen würde, so wird eine Doppelkodierung vorgezogen. Diese ist in der Kommentarspalte in den Einzelfallanalysen vermerkt.

Ein weiterer und für die Analysen zentraler methodischer Schritt ist die Auswahl von Sequenzen, die gesprächsanalytisch untersucht werden sollen. Der Einsatz gesprächsanalytischer Verfahren dient dazu, das Verständnis der Gespräche und der einzelnen Äußerungen zu vertiefen und im Hinblick auf Markierungen von Positionierungen, Identitätskonstitutionen und Kontextbedingungen zu untersuchen. Für diesen Analyseschritt wurden ausgewählte Textstellen sowohl in Form der Transkripte wie auch im Video untersucht.

4.3.3 Die Gesprächsanalyse

Die Gesprächsanalyse dient der Analyse von – vornehmlich verbaler – Kommunikation. Die ursprünglich von Harvey Sacks und anderen (Sacks et al. 1974) in den

1970er Jahren entwickelte Methode wurde und wird für viele unterschiedliche Ansätze der Gesprächsforschung, der Sozialforschung und der Linguistik verwendet. Während die klassische Gesprächsanalyse (engl. *Conversational Analysis*) einst zur Erforschung natürlicher Gespräche entwickelt wurde, wird sie seit einigen Jahren auch vermehrt für andere Formen von Gesprächsdaten verwendet, wie z. B. zur Analyse von narrativen Interviews (König 2014) oder qualitativen Leitfadeninterviews (Amorocho & Wermbter 2019). Manche Forschungsansätze bleiben für ihre Analysen sehr nah an den von Sacks et al. entwickelten Analyseschritten und andere entwickeln, angelehnt an die Gesprächsanalyse, auf ihre jeweiligen Daten angepasste gesprächsanalytische Praktiken (Kleemann, Krähnke & Matuschek 2013; Deppermann 2000b). Dies hängt von der jeweiligen Fragestellung des Forschungsprojekts sowie von der Art der Daten ab. Es gibt zudem sich unterscheidende Ansätze dieser Analysemethode, wie etwa die oben erwähnte Konversationsanalyse (vgl. Sacks et al. 1974), die linguistische Gesprächsanalyse (Brinker & Sager 1996) oder die Diskursanalyse, die an sich als ein Überbegriff für verschiedene Anwendungsbereiche und Techniken zu betrachten ist (vgl. Angermüller et al. 2001). Die im Rahmen dieser Studie verwendete Auswertungsmethodik lässt sich passend als „Variationsverfahren der Gesprächsforschung“ (Amorocho & Wermbter 2019: 241) beschreiben, das auf die spezifischen Eigenheiten der Daten angepasst wurde. So entsteht etwa ein zentraler Analysebedarf gerade deshalb, weil die Daten nicht aus natürlichen Gesprächen stammen, sondern durch die Forscherin selbst initiiert und mit einer bestimmten Intention bzw. einem bestimmten Forschungsinteresse geführt wurden. Aufgrund des Gesprächssettings (Schule), der Gesprächsinhalte (Sprache und Mehrsprachigkeit) und der Gesprächsteilnehmer*innen (die Forscherin und jeweils Jugendliche mit Migrationserfahrung) sind weitere Aspekte in den Analysen zentral, wie beispielsweise Kontextwissen, ethnographische Wissensbestände und die prinzipielle Sichtweise auf das Material als Interaktion und nicht als Text (vgl. Deppermann 2013). Die spezifischen Ansätze in der Analysearbeit und der Betrachtung der Daten erfolgt in vielerlei Hinsicht nach den Erkenntnissen und der Methodologie Deppermanns, die nachfolgend vertiefend beschrieben werden.

Die Arbeiten Deppermanns sind im Zusammenhang mit der Interaktions- oder Gesprächsforschung im deutschsprachigen Raum maßgebend, neben seinem Standardwerk „Gespräche analysieren“ (2008) hat der Autor weitere gesprächsanalytische Ansätze für die Soziologie und ähnliche Forschungsrichtungen entwickelt, wie z. B. die ethnographische Gesprächsanalyse (2000b) oder gemeinsam mit Lucius-Hoene (2000) die Rekonstruktion narrativer Identität). Deppermann beschäftigt sich auch explizit mit der Methodologie, Interviews gesprächsanalytisch zu betrachten, um diese von der reinen Inhaltsebene zu lösen und im Sinne eines Interaktionsergebnisses und als Rahmen zur „gemeinsamen Herstellung sozialer Wirklichkeit“ zu betrachten (Deppermann 2013: o. S.). Im Jahre 2000 hat der Autor fünf grundlegende

Prämissen formuliert. Dabei ist zentral, dass „die Prinzipien, nach denen Gespräche zustande kommen, methodisch gewendet und als Prinzipien, nach denen Gespräche analysiert werden, benutzt [werden]“ (Deppermann 2000: 97f.). Zu diesen Prinzipien zählen der *Handlungscharakter*, die *Methodizität*, die *Sequenzialität*, die *Interaktivität* und die *Reflexivität* (Deppermann 2000: 97–98). Das Prinzip des Handlungscharakters impliziert die Sicht auf das Gespräch als eine „Bearbeitung von Aufgaben, Problemen oder Zwecken“ (Deppermann 2000: 97). Diese Intention muss also in der Analyse berücksichtigt werden. Das Prinzip der Methodizität implementiert eine „mehr oder weniger routinierte“ (Deppermann 2000: 97) Form des kommunikativen Handelns, da Gesprächspraktiken gesellschaftlichen Normen unterliegen. Deppermann zieht daraus den Schluss, dass die Analyse selbst diesen „methodischen Charakter von Aktivitäten“ (Deppermann 2000: 97) rekonstruieren muss. Das Prinzip der Sequenzialität bezieht sich auf die zeitliche Dimension eines Gesprächsverlaufs, indem erkannt wird, dass sich Kommunikation während eines zeitlichen Verlaufs entwickelt. Eine Analyse muss also diese Zeitlichkeit berücksichtigen. Das Prinzip der Interaktivität befasst sich mit der kommunikativen Seite des Gesprächs. Denn Kommunikation ist ein Akt der Interaktion, der zu dem Zwecke des sich Austauschens und sich Mitteilens existiert. Deshalb müsse eine Gesprächsanalyse ganz besonders darauf gerichtet sein „wie Gesprächsteilnehmer aufeinander Bezug nehmen“ (Deppermann 2000: 97). Das Prinzip der Reflexivität soll schließlich der Tatsache Rechnung tragen, dass Interaktionsteilnehmer*innen mit ihrem Handeln „dokumentieren, in welchem (sozialen oder kognitiven) Kontext dieses Handeln selbst zu verstehen ist, und [dass sie] damit stets aufs Neue die Wirklichkeit und Gültigkeit der betreffenden Kontexte [realisieren und bestätigen]“ (Deppermann 2000b: 98). Dies bedeutet, dass Kommunikation darauf beruht, dass sich die Gesprächsteilnehmer*innen innerhalb verschiedener Kontexte normentsprechend und normenbestätigend verhalten. Dies geschieht zum einen, da Kommunikation auf spezifischen Normen beruht und dadurch funktioniert, und zum anderen, um sich selbst zu bestätigen und die jeweiligen kommunikativen Ziele zu erreichen. Deshalb ist Gesprächskontext und kommunikatives Handeln immer auch unter diesem Prinzip zu analysieren.

Diese fünf von Deppermann zusammengestellten methodischen Prinzipien implementieren den interpretativen, rekonstruktiven Charakter gesprächsanalytischer Methoden und zeigen deren Anpassungsfähigkeit und gegenstandsbezogene Zielrichtung auf. Über diesen einzelnen Prinzipien „schwebt“ ein Gesamtansatz, welcher bereits von Sacks & Schegloff (1974) formuliert wurde: *Order at all Points* (vgl. Kleemann, Krähnke & Matuschek 2013: 40). Dies bedeutet, dass dem Gegenstand, der untersucht werden soll, zunächst einmal unterstellt wird, dass jedes Element der Kommunikation an genau der Stelle einen Sinn hat und zum Gesamtbild der Konversation beiträgt (vgl. auch Kleemann, Krähnke & Matuschek 2013: 40).

Die Interaktionsteilnehmer*innen stellen also eine Ordnung her, die mittels Gesprächsanalyse rekonstruiert und analysiert werden kann. Aus dieser Prämisse leiteten Sacks et al. (1974) das „Display-Konzept“ ab, wonach in der Interaktion „nicht nur Sinn und Ordnung hergestellt werden, sondern [...] beides auch so vollzogen wird, dass Sinn und Ordnung als solche erkennbar hergestellt werden und dass ihr Erkennen auch signalisiert wird.“ (Deppermann 2000: 99). Es ist jedoch zu betonen, dass das Display-Konzept nicht in der Weise zu verstehen ist, als seien die Intentionen und Sinnzusammenhänge in Gesprächen problemlos zu rekonstruieren. Konflikte, Probleme oder Orientierungen, die rekonstruiert werden, sind den Sprecher*innen nicht per se ‚bewusst‘, und die Paraphrasierung oder „dichte Beschreibung“ durch den Analytiker führt nicht automatisch zur korrekten Interpretation (vgl. Deppermann 2008: 50–51). Dies bedeutet auch, dass die bzw. der Analytiker*in Aussagen und Erkenntnisse nur in und durch die vorliegenden Gesprächsdaten formulieren kann und immer sehr nah am Datenmaterial arbeiten muss (vgl. Deppermann 2000: 99). Daraus entwickelt Deppermann die leitende Frage:

Durch welche Interpretationsleistungen wird eine Aktivität zum Display wovon? (Deppermann 2000: 101)

Diese Sichtweise verdeutlicht, wie intensiv die bzw. der Analytiker*in im Verstehens- und Interpretationsprozess ihre bzw. seine eigene Arbeit reflektieren muss.

Eine große Entwicklung in der Geschichte der Gesprächsanalyse ist mit Sicherheit in der Form der Daten zu verzeichnen, die untersucht werden. Während zu Beginn, wie bereits erwähnt, ausschließlich natürliche Gespräche als Untersuchungsgegenstand infrage kamen, gibt es heute sehr viele unterschiedliche Datenformate, die mittels gesprächsanalytischer Ansätze untersucht werden. Deppermann beschreibt diese Entwicklung deshalb als möglich (und machbar), weil etwa ein Interview als Text und als Interaktion betrachtet werden können (vgl. Deppermann 2013: o. S.). Während Interviews nach dem „Text-Verständnis“ unter „inhaltlichen Gesichtspunkten analysiert und als Zugang zu einer vorgängigen sozialen oder psychischen Wirklichkeit angesehen“ werden können, gilt für eine Analyse als Interaktion, dass das Interview als „situierter Praxis“ verstanden wird (Deppermann 2013: o. S.; siehe dazu auch Talmy 2010, der von *research interviews as social practice* schreibt). Dies bedeutet, dass während des Interviews von den Interaktionsteilnehmer*innen „gemeinsam soziale Sinnstrukturen“ im „Hier und Jetzt“ konstruiert werden (Deppermann 2013: o. S.). Deppermann betont den spezifischen Entstehungskontext von sozialwissenschaftlichen Interviews und vor allem dessen Auswirkungen auf den Gesprächscharakter. So sei herauszustellen, dass eine „extreme Asymmetrie der Interaktionsbeteiligung“ (Deppermann 2013:

o. S.) vorliege, dass etwa das Fragerecht sehr einseitig verteilt sei und das weitere in natürlichen Gesprächen unübliche Kommunikationsregeln vorherrschen würden.

Die im Rahmen der vorliegenden Studie aufgezeichneten impulsgestützten Gespräche über Sprache und Mehrsprachigkeit sind zwar nicht als klassisches sozialwissenschaftliches Interview zu verstehen, da sie über eine größere Offenheit verfügen und deutlich weniger geleitet sind. Zugleich bleibt die von Deppermann beschriebene Asymmetrie bestehen, zum einen aufgrund der rollenspezifischen Macht- oder Statusunterschiede zwischen Forscherin und Schüler*in im Erhebungskontext, und zum anderen wegen der Gesprächsintention, dem Zwecke des Gesprächs zum Erkenntnisgewinn, welcher vor allem auf Seiten der Forscherin zu finden ist. Talmy (2010: 131) beschreibt solche Formen der Gesprächsführung als „active interviews“. Die Betrachtung und Analyse der gesamten Kommunikationssituation, die Entstehung spezifischer Aussagen und die Rekonstruktion der Identitätsaushandlungen zwischen den Interaktionsteilnehmer*innen erscheint unter diesen Gesichtspunkten umso wichtiger (siehe auch Kap. 3.5 und Kap. 4.3.3.2).

Ein möglicher Ablauf einer Gesprächsanalyse beginnt mit der Planung der Analyse, also beispielsweise der Frage danach, was das Analyseziel ist. Dies können etwa Formen und Funktionen von Gesprächspraktiken sein, Formen und Funktionen von Positionierungen oder aber der Aspekt der gemeinsamen Aushandlung der Realität. Ein erster Analyseschritt stellt dann die Erstellung von „Gesprächsinventaren“ (Deppermann 2008: 33) dar, die der Übersicht, der thematischen Einordnung und ersten Vertiefung in das Gespräch dienen. In diesen werden der Gesprächskontext, der Zeitraum und die Teilnehmer*innen sowie weitere Daten notiert, durch die sich das Material zweifelsfrei zuordnen und wiederfinden lässt. Je nach Umfang des Materials und der Beschaffenheit der Gespräche können zu Beginn der Analysen, zum Kennenlernen und Einschätzen der Daten unterschiedliche Methoden angewendet werden. So können neben den von Deppermann vorgeschlagenen Gesprächsinventaren zusätzlich paraphrasierende Zusammenfassungen, Memos oder die in der vorliegenden Untersuchung genutzte und dem Material angepasste „formalsprachliche Analyse“ (Kleemann, Krähnke & Matuschek 2013: 210) dem Einstieg dienen. Besonders in den zur intensiveren Analyse ausgewählten Gesprächsabschnitten erfolgt dann die Sequenzierung, die darauf abzielt, die zu untersuchende Interaktion in Sprecherwechsel (*turns*) und somit in aufeinander Bezug nehmende Sinneinheiten zu unterteilen (vgl. Deppermann 2008: 49). Des Weiteren sind mögliche Analyseressourcen (Wissensbestände und Variationstechniken) zu bestimmen. Diese analytische Arbeit kann aus dem Einsatz ethnographischer Wissensbestände und Kontextwissen bestehen, sie kann den Vergleich spezifischer Sequenzen umfassen oder das testweise Umstellen und Betonen verschiedener Sinneinheiten in den Aussagen beinhalten, um Erkenntnisse über die unterliegende Intention einer Äußerung zu gewinnen („Lesartenentwicklung“ oder „Wortlautvariation“, vgl. Kleemann, Krähnke & Matuschek

2013: 222–229). Schließlich ist eine Analysevertiefung, z. B. eine fallübergreifende Analyse vorzunehmen (Deppermann 2008: 49).

Ein Aspekt in der Gesprächsanalyse konzentriert sich mithin vor allem auf die *Transition Relevant Points*, also jene Punkte in der Interaktion, an denen das Rederecht wechselt (vgl. Kleemann et al. 2013: 41). Diese Stellen in der Interaktion können Auskunft über das Verhältnis zwischen den Gesprächsteilnehmer*innen geben und tiefere gesprächsanalytische Sinnzusammenhänge aufdecken wie bspw. Missverständnisse, Meinungsverschiedenheiten und eine steigende Intensität oder Dichte in der Interaktion. Der Charakter der gesamten Interaktion (wie z. B. Hörer*innensignale, Verteilung des Rederechts und der Redebeiträge, Gesprächsdynamik) sowie explizite und implizite Positionierungsaktivitäten sind von zentraler Bedeutung für die Rekonstruktion von Bedeutungen und Sinnstrukturen in den Äußerungen der Gesprächsteilnehmer*innen (Deppermann 2013: o. S.). Es ist hiermit zu betonen, dass sich die Analyse der Gespräche im Rahmen dieser vorliegenden Studie auf die Beziehungen, die Positionierungsakte (siehe Kap. 4.3.3.1) und die Sinnstrukturen konzentriert, die unterliegend Auskunft über sprachbezogene Identitätskonstruktionen geben können.

Folgende gesprächsanalytische Kategorien fallen in dieser Untersuchungsphase ins Gewicht:

- Reaktionen (aufeinander)
- Kommentare
- explizite Positionierungspraktiken
- implizite Positionierungspraktiken
- Kritik oder Skepsis (auch implizit)
- Hinweise auf Komplizenschaft
- Vermeidungen (implizit)

Diese Kategorien geben Evidenz bzw. Hinweise auf soziolinguistische und psycholinguistische Kategorien, bspw. aus dem Bereich der Selbstkonzeption oder der Sprachidentität, der Spracheinstellungen sowie der gemeinsamen Konstruktion der spezifischen Gesprächssituation.

Im Rahmen des Erkenntnisinteresses über Wissensbestände und Selbstkonstruktionen jugendlicher Mehrsprachiger sind des Weiteren die Formulierung von Wissen und Strategien, von Einstellungen und Selbstreflexionen sowie eigene Relevantsetzungen von Interesse. Dies bedeutet, dass etwa die genaue Analyse von Pausenlängen, sprachlichen Eigenheiten (wie z. B. Akzent oder grammatische Fehler) im Kontext dieser Untersuchung nicht im Zentrum der Analyse stehen, es sei denn, die Gesprächsteilnehmer*innen greifen diese Aspekte selbst auf, oder sie spielen eine Rolle für den Gesprächsverlauf (z. B. für die Entstehung von Missverständnissen), oder werden aus spezifischen Gründen für die Analysen als rele-

vant angesehen. So kann für die Analyse der vorliegenden Daten zum Beispiel ein grammatischer Fehler in einer Äußerung dann als analytisch relevant betrachtet werden, wenn die bzw. der Gesprächsteilnehmer*in diesen selbst korrigiert oder die korrekte sprachliche Form erfragt und somit ihre sprachliche Bewusstheit und ihre bzw. seine kommunikativen Strategien zum Ausdruck bringt. Dies stellt dann in den Analysen wieder einen kleinen Erkenntnisaspekt dar, der zum Gesamtbild der bzw. des jeweiligen Jugendlichen beitragen kann.

Positionierungen spielen in der Interaktion zwischen Kommunikationspartner*innen besonders in Bezug auf das Aushandeln von Beziehungen bzw. sozialen Positionen sowie im Zusammenhang mit der Herstellung von Identitätsaspekten eine zentrale Rolle. Aus diesem Grunde wird diesem Konzept nachfolgend ein vertiefendes Kapitel gewidmet.

4.3.3.1 Akte der Positionierung als Analysegegenstand von Identitätskonstruktionen

In Bezug auf die Zusammenhänge zwischen Sprache und Sprachgebrauch sowie Identität und Identitätskonstruktion sind Akte der Positionierung von besonderer Bedeutung: Positionierungen sind Akte des Darstellens und Dargestelltwerdens;¹²² nach Blackledge & Pavlenko (2001: 249) ist Positionierung „the process by which selves are located in conversation as observably and subjectively coherent participants in jointly produced storylines“. Es werden die beiden Richtungen „reflective positioning“ und „interactive positioning“ unterschieden, wobei erstere die Selbstdarstellung meint, während zweiteres meint, dass „others attempt to reposition particular individuals or groups“ (Blackledge & Pavlenko 2001: 249), was auch als Fremdpositionierung bezeichnet wird. Laut Schröder & Jürgens (2017) sind Positionierungen kommunikative Handlungen, „mit denen sich ein Mensch mit anderen in Beziehung setzt, sich selbst sozial bestimmt und somit einen Platz im sozialen Raum einnimmt“ (Schröder & Jürgens 2017: 20). Durch „Selbstpositionierung“ wird einem Gegenüber kommuniziert, „wie man selbst gesehen werden möchte“ und durch „Fremdpositionierungen“ wird mitgeteilt, wie die bzw. der Interaktionspartner*in gesehen wird (Schröder & Jürgens 2017: 20).

Das Konzept der Positionierungen ermöglicht die Analyse sprachlicher Äußerungen, ohne sich nach dem starreren Konzept der Rolle richten zu müssen. Mittels Positionierungen „können Selbstkonzepte in Gesprächen eingenommen oder zugeschrieben werden“ und in einem „prozesshaften, dynamischen Austausch“ ausgehandelt werden (König 2014: 54). König modelliert in Anlehnung an Lucius-Hoene und Depermann (2004) zur Herstellung von Identität drei analytische

¹²² Erhellend ist hier auch der Beitrag von Auer und Di Luzio (1986).

Ebenen.¹²³ Die erste Ebene betrifft die Frage, wie Charaktere in einer Erzählung zueinander und in Raum und Zeit positioniert werden („Level 1“, König 2014: 55). Bei autobiographischen Erzählungen ist auf dieser Ebene von einem „erzählten Ich“ die Rede (Lucius-Hoene und Deppermann 2004: 172). Auf der zweiten Ebene wird nach den interaktiven Umständen gefragt, also danach, warum eine Erzählung an einem bestimmten Punkt der Interaktion beigetragen wird und welches Interesse der Erzählende damit verfolgt (König 2014: 55). In Bezug auf die Selbstpositionierung ist es hier das „erzählende Ich“, das im Fokus steht (König 2014: 55). Die dritte Ebene befasst sich mit der Frage nach der aus den ersten beiden Ebenen entstehenden Konstruktion des Selbst, dadurch, dass über andere und sich selbst in einer Erzählung eine Einordnung in Raum und Zeit vorgenommen wird (Level 1), und darüber, dass das erzählende Ich im Hier und Jetzt eine Identitätskonstruktion vornimmt (Level 2) (vgl. König 2014: 55).

Positionierung ist ebenso Beanspruchung einer als vorgängig gedachten, also schon vor der gegenwärtigen Interaktion bestehenden Identität (d. h. eine lebensgeschichtlich frühere oder eine überzeitlich stabile Identität), als auch die aktuelle Etablierung einer situierten Identität. (Lucius-Hoene und Deppermann 2004: 171)

So werden durch das Positionieren im Verlauf der Interaktion die eigene Identität und die der bzw. des Kommunikationspartner*in festgesteckt und ausgehandelt, aber eben im Besonderen auch die Beziehung der Interaktant*innen zu einander (vgl. Lucius-Hoene & Deppermann 2004: 169). Als mögliche der Analyse dienende Positionierungsakte können zunächst einmal „alle Formen von sprachlichen Handlungen“ (Lucius-Hoene & Deppermann 2002: 53) dienen, womit gemeint ist, dass jede Form sprachlichen Handelns sehr vom Kontext und den Interaktionspartner*innen abhängig ist. König (2014: 56) verweist in diesem Zusammenhang auch auf „indirekte Positionierungsverfahren, deren Funktion es gerade ist, eine explizite Selbst- und Fremdcharakterisierung zu vermeiden“. Es gilt somit bei der Analyse von Positionierungsakten den „situativ-sequenziellen Kontext“ (König 2014: 56) zu beachten. Aus der hier beschriebenen Konzeptionierung von Positionierungsakten als eine Form, wie sich Identitätskonstruktionen zeigen können, werden für die vorliegende Studie zwei Aspekte ersichtlich: Zum einen müssen während der qualitativen Inhaltsanalyse durchgehend die für das Erkenntnisinteresse erhobenen Gespräche in ihrer transkribierten Form erhalten bleiben. Und zum anderen sollte zusätzlich bei intensiven und als relevant erachteten Gesprächsabschnitten von gesprächsanalytischen Ansätzen Gebrauch gemacht werden, um möglichst methodengeleitet

¹²³ König lehnt ihre Modellierung an die Arbeit von Bamberg (2009, 2004 u.W.) sowie an Lucius-Hoene und Deppermann (2004: 172) an.

formulierte bzw. direkt und indirekt *positionierte* Identitätskonstruktionen aufdecken zu können.

Der Begriff der Selbstpositionierung lässt sich als eine Handlung definieren, durch welche eine bestimmte Position in Anspruch genommen wird, mit denen also die sprechende Person ihrer bzw. ihrem Interaktionspartner*in vermittelt, „wie er [bzw. sie] gesehen werden möchte“ (Lucius-Hoene & Deppermann 2004: 169). Die Fremdpositionierung, die zunächst wie etwas Gegenteiliges oder Eigenständiges erscheinen könnte, ist als jene Handlung zu verstehen, durch welche im Zuge der Selbstpositionierung und durch Adressierung des Kommunikationspartner*in dieser bzw. diesem verdeutlicht wird, wie sie bzw. er gesehen wird und welche soziale Position ihr bzw. ihm zugewiesen wird (Lucius-Hoene & Deppermann 2004: 169). Es wird also deutlich, dass das Selbst- und Fremdpositionieren ein ständiger Bestandteil in jeder Form von Interaktion ist. Interaktion kann nach diesem Verständnis als eine Handlung definiert werden „wechselseitige und voranschreitende Positionierungsaktivitäten“ beinhaltet (Lucius-Hoene & Deppermann 2004: 170).

Eine Position kann vier verschiedene „Identitätsaspekte“ sichtbar machen:

- *persönliche* Merkmale (psychologische Eigenschaften wie ‚Extraversion‘, ‚Kreativität‘ oder ‚Unabhängigkeit‘),
- *soziale* Identitäten (z. B. Lehrkraft, Schüler*in, oder Mensch mit Migrationshintergrund),
- die mit ihnen verbundenen *rollenbedingten* Rechte (etwa ‚Autorität‘, ‚Kompetenz‘ oder ‚Betroffenheit‘) sowie
- *moralische* Attribute und Ansprüche einer*s Sprecher*in (z. B. ‚Ehrlichkeit‘, ‚Opferstatus‘ oder ‚Ankläger‘) (Lucius-Hoene und Deppermann 2004: 171, Hervor. i. O.).

Wie oben erwähnt, lassen sich aus gesprächsanalytischer Sicht zwei Formen von Positionierungspraktiken unterscheiden, nämlich explizite (direkte) und implizite (indirekte) Zuschreibungen bzw. Übernahmen (vgl. Lucius-Hoene und Deppermann 2004: 171). Die oben genannten Identitätsaspekte wie z. B. die soziale Identität oder Rollenzuweisungen bzw. -beanspruchungen lassen sich somit in direkter, aber auch in indirekter Weise mitteilen. Gerade in impliziter Form, in welcher Zuweisungen versteckt geschehen, lassen sich Sprecher*innen weniger haftbar machen, da die Interpretation der bzw. dem Gesprächspartner*in überlassen wird (vgl. Lucius-Hoene & Deppermann 2004: 171):

Für den an Fragestellungen der Identitätskonstruktion interessierten Analytiker sind Positionierungsaktivitäten deshalb besonders fruchtbar für die Herausarbeitung latenter identitätsrelevanter Aspekte, weil sie sich nicht nur in intentional gesteuerten Gesprächsbeiträgen vollziehen [...]. Positionierungen werden gerade auch dann vorgenommen, wenn Aufmerksamkeit und Absicht des Sprechers vorrangig auf andere interaktive Ziele gerichtet sind [...]

und die Positionierungen quasi nebenbei vollzogen werden. (Lucius-Hoene & Deppermann 2004: 171)

Die Direktheit bzw. Indirektheit von Positionierungen sind aus Erachten der vorliegenden Studie im analytischen Sinne als zwei Pole zu verstehen, zwischen denen sich sämtliche Formen von Zuschreibungen und Einordnungen bewegen. Das Auswerten von Gesprächspraktiken in Hinblick auf Positionierungsakte ist somit, wie die gesamte Analyse von Gesagtem, als eine Interpretationsleistung zu verstehen, deren Rückkopplung an und ständige Verbindung mit den vorliegenden Transkripten und auch den Videoaufnahmen) als zentrale Absicherung und Versicherung während der Analysearbeit zu verstehen ist.

Nach Blackledge & Pavlenko (2001: 249) können Positionierungen nicht nur in alltäglichen zwischenmenschlichen Konversationen analysiert werden, sondern lassen sich auch in vielen anderen Gesprächs- oder Textsorten feststellen, wie z. B. in mündlichen Prüfungssituationen, schriftlichen Autobiographien oder Interviews (vgl. auch Deppermann 2000a). Die Autoren betonen, dass eine Person, sobald sie bestimmte Positionen (oder auch Sichtweisen) eingenommen hat, zwangsläufig die Welt aus der Perspektive dieser Positionen betrachtet, u. a. auch zu Konzepten wie Rasse¹²⁴, Ethnizität, Geschlecht, Generation, sexueller Orientierung, geopolitisch lokaler oder institutioneller Zugehörigkeit (vgl. Blackledge & Pavlenko 2001: 249). Menschen sind kontinuierlich in verschiedenartige Handlungen und Prozesse involviert, in denen sie sich selbst und andere positionieren, sodass die Prozesshaftigkeit und Instabilität der Positionen zu betonen ist. Sowohl Auer & Di Luzio (1986: 327) als auch Blackledge & Pavlenko (2001) beschreiben, dass die reflexiven Positionierungen bzw. Eigenübernahmen im Verlauf der Kommunikation immer wieder durch fremde Positionierungen herausgefordert werden können, bzw. sich in einem „Wechselspiel“ befinden (Auer & Di Luzio 1986: 327). Das bedeutet, dass das Selbst- und Fremdpositionieren in der Interaktion als Aushandlung zu verstehen ist, die auf Basis sprachlicher Handlungen, sozialer und psychologischer Begebenheiten ausgeführt wird, die situations- und inhaltsbezogen sind. Mögliche Resul-

124 Der Begriff Rasse entstammt dem Text von Blackledge und Pavlenko (2001) und ist in anglo-amerikanischen Zusammenhängen gebräuchlich, um anhand von äußerlichen Gruppenmerkmalen Unterscheidungen zu konstruieren. In der deutschen Gesellschaft und Wissenschaft wird dieser Begriff nicht verwendet, bzw. ist negativ konnotiert und wird daher als unwissenschaftlich abgelehnt. Es ist im Zusammenhang mit der (nicht-) Verwendung des Begriffes Rasse jedoch zu bemerken, dass im deutschen Sprachraum der alternative Gebrauch von Begriffen wie „Kultur“, „Ethnie“ oder „Migrationshintergrund“ vorherrscht, die letztlich wohl wenig andere Kategorien abbilden und Menschen ebenso klassifizieren wie es auch durch den Begriff der Rasse geschieht (siehe dazu z. B. Linnemann et al. 2013; Karakaşoğlu et al. 2019 oder Mecherli et al. 2010).

tate von Positionierungspraktiken in einem Interaktionsgeschehen können zum einen eine von allen Interaktionspartner*innen getragene Einigkeit über die zugeordneten Identitäts- und Rollen-zuschreibungen sein oder zum anderen eine Uneinigkeit in der Form auslösen, dass Konflikte und Machtkämpfe entstehen, da die Ratifizierung der Identität zurückgewiesen wird (vgl. Lucius-Hoene & Depermann 2004: 172).

Das Konzept der Positionierungen bietet somit im Kontext der gesprächsanalytischen Vorgehensweisen die Möglichkeit, selbst- und fremdzuschreibende Aspekte in Gesprächen zu analysieren und diese zur Rekonstruktion von Sprachidentitäten fruchtbar zu machen.

4.3.3.2 Reflexion der gesprächsanalytischen Arbeit am vorliegenden Material

Das, was im Verlauf der Gesprächsanalysen zutage tritt, ist demnach das Ergebnis einer sozialen Interaktion und die Aushandlung einer sozialen Beziehung zwischen den Interaktant*innen und den Gesprächsinhalten. Die Betrachtung der Gespräche selbst als Forschungsgegenstand ist ein Mittel, um die vorliegenden Aushandlungsprozesse und den Charakter der Gespräche zu verstehen. Im Zusammenhang mit der vorliegenden Forschung, in welcher Zweiergespräche zwischen Forscherin und mehrsprachige*r Jugendlichen im Mittelpunkt stehen, nehmen folgende Aspekte Einfluss auf die Erhebung: Zuerst ist da das Setting, das Klassenzimmer im DaZ-Zentrum, in welchem die Schüler*innen sich täglich aufhalten. Dieses Setting ist mit dem für seine Funktion und Bestandteile typischen Rollen verbunden, die die Protagonist*innen in der Situation einnehmen, als Schüler*in und Forscherin, als weiblicher oder männlicher Jugendliche*r und Erwachsene. Dann ist da das Thema, das Forschungsinteresse, mit dem die Jugendlichen durch die Impulsmaterialien und den Gesprächsanlass konfrontiert werden. Auch wenn den Jugendlichen erklärt wird, dass es sich nicht um eine Prüfung handelt und die Teilnahme freiwillig ist, so bleibt doch das Gefühl und eine Aufgabe erfüllen zu müssen und einer Erwartung gerecht werden zu müssen, die an sie herangetragen wird. So beeinflusst etwa die Vorab-Information der Jugendlichen über das Forschungsinteresse höchstwahrscheinlich die Art und Weise der Antworten und Reaktionen, da eine „gemeinsame Herstellung von Sinn“ in einer Interaktion unausweichlich ist (Depermann 2013) und in Gesprächen generell zum Zwecke des gemeinsamen Verständnisses gewollt ist. Auch die spezifischen Charakterzüge der Jugendlichen spielen in diesem Zusammenhang eine Rolle, beispielsweise ein eher offener oder eher introvertierter Charakter oder ein geübter Umgang mit sämtlichen Formen von Materialien. Auch die persönlichen Interessen nehmen Einfluss auf den Moment, etwa wenn die Themen Mehrsprachigkeit und Spracherwerb im eigenen Interessengebiet liegen, oder wenn diese eher als zusätzliche Belastung empfun-

den werden. Zudem spielt es eine Rolle, dass die Gespräche in der Zweitsprache Deutsch stattfanden, weshalb die Aussagen auch nur unter Berücksichtigung der jeweiligen sprachlichen Möglichkeiten der bzw. des Jugendlichen ausgewertet werden können Deppermann (2013). Auch wenn die Proband*innen zum Zeitpunkt der Aufnahmen alle seit ein bis zwei Jahren in Deutschland waren, so sind die sprachlichen Mittel und die Ausdrucksfähigkeiten der einzelnen Jugendlichen doch unterschiedlich. Eine auf die Situation bezogene Analyse, in welcher das Fehlen sprachlicher Mittel einbezogen werden muss, ermöglicht es zum einen zu berücksichtigen, dass die bzw. der Schüler*in ggf. in der Erstsprache gewisse Äußerungen anders ausgedrückt hätte, und zum anderen, dass Kommunikationsstrategien als ein Mittel der Kompensation zum Einsatz kommen und somit einen Analysegegenstand darstellen.

Ein weiterer Aspekt ist der Zugang zum Impulsmaterial, verknüpft mit Lern- und Kommunikationsstrategien der Jugendlichen, denn das Vertraut-Sein mit unbekannten Lernmaterialien und Aufgaben erleichtert auch den Umgang mit den eingesetzten Impulsmaterialien. Und schließlich gilt es auch, die Beziehung zwischen den Jugendlichen und der Forscherin zu reflektieren, und auch dabei kann die Gesprächsanalyse nützlich sein. Da die Datenerhebung auf ergebnisoffenen Gesprächen beruht, spielen die Kommunikationsstrategien der Forscherin und der bzw. des Proband*in sowie ihr persönliches Verhältnis zueinander eine entscheidende Rolle für den Verlauf und den Gehalt der Gespräche. Durch die gesprächsanalytischen Untersuchungen werden insgesamt die kommunikativen Praktiken in der Interaktion betrachtet, die auch deshalb von besonderer Bedeutung sind, weil die mittels Impulsmaterialien zustande gekommenen Gespräche ohne Leitfaden oder Fragebogen entstanden sind. Dies führt zu einer großen thematischen und kommunikativen Offenheit und zu einer Gesprächsführung, die in ihrem Ansinnen nicht dem eines Interviews gleicht. Diese Form der Gesprächsführung enthält zwar Elemente von Interviews wie z. B. Frage- und Antwort-Sequenzen, bietet aber zugleich auch vielen Möglichkeiten der individuellen Gestaltung, eingedenk spontansprachlicher Äußerungen, Themenänderungen, -erweiterungen oder -abweichungen, suggestiver Gesprächsführung sowie Einmischungen bzw. Einwürfen durch anwesende Personen wie etwa den DaZ-Lehrkräften. Eine gesprächsanalytische Be trachtung der Daten nimmt verschiedene Interaktionsphänomene in den Blick und fokussiert somit insgesamt auf die Entstehung der Gespräche, ihren Verlauf und Charakter. Nur dies ermöglicht eine dem Gegenstand angemessene Transparenz.

Nachfolgend wird skizziert, in welcher Weise und aus welchen Gründen die zwei nun vorgestellten Analysemethoden, die qualitative Inhaltsanalyse und die Gesprächsanalyse, für die Analyse der Gesprächsdaten mit den jugendlichen Mehrsprachigen in Kombination fruchtbar gemacht werden sollen.

4.3.4 Kombination der vorgestellten Analysemethoden in dieser Studie

Ziel einer Auswertung der Daten mittels zweier unterschiedlicher Analysemethoden ist eine vertiefende und umfassendere Auswertung des Materials. Während die eine Methode die Inhalte in den Blick nimmt und somit vor allem danach fragt, *was* die Gesprächsteilnehmer*innen zu den einzelnen Aspekten des Erkenntnisinteresses mitteilen, fokussiert die andere Methode vor allem auf die Art und Weise, *wie* Mitteilungen formuliert werden und Äußerungen zustande kommen.

Die Analyse mittels der qualitativen Inhaltsanalyse fokussiert die Inhalte der erhobenen Gesprächsdaten und somit den „propositionalen Gehalt“ (Deppermann 2013: o. S.). Die Gespräche werden, wie oben beschrieben, mittels dieser Methode in Aussagen unterteilt und inhaltlichen Kategorien zugeordnet. Durch das Bilden der inhaltlichen Kategorien soll es zu einer Verdichtung und zu einem tieferen Verständnis des Inhalts der Gespräche kommen. Das Sammeln und Zusammenstellen der interessierenden Aussagen in Kategorien ermöglicht Vergleiche, das Erkennen von Nuancen und Widersprüchen, das Aufdecken von Mustern und Ausnahmen. Die methodische Besonderheit, dass die einzelnen Aussagen auch in der Sammlung ihrer Kategorien stets in Transkriptform erhalten bleiben, ist von der Forscherin gewählt worden, damit die Aussagen in ihrem direkten Kontext stehenbleiben. Damit soll verhindert werden, dass Aussagen aus dem Zusammenhang gerissen werden und es soll ermöglicht werden, bereits erste Analysen an der Interaktion zu dokumentieren. An den inhaltsanalytisch gebildeten Kategorien kann abgelesen werden, worüber die Gesprächspartner*innen mit einander sprechen. Die Kategorien sind dabei das Abbild der Gesprächsinhalte in Bezug auf den gesamten thematischen Horizont des Erkenntnisinteresses dieser Studie, nämlich der individuellen Perspektive von Jugendlichen mit Migrationserfahrung auf ihre eigene Mehrsprachigkeit. Das Kategoriensystem (siehe Kap. 4.3.2.2) reicht vom persönlichen Sprachenrepertoire bis hin zur Laienlinguistik, mithin von der Sprach(erwerbs)biographie bis hin zum linguistischen Wissen und Können und versucht so, das Phänomen individueller Mehrsprachigkeit möglichst breit abzudecken. Es zeigt sich somit, dass die qualitative Inhaltsanalyse im Rahmen der hier vorliegenden empirischen Untersuchung eine ordnende und strukturierende Funktion der Inhalte übernimmt, sie hat somit gleichsam eine heuristische Funktion inne, durch die ein verstehender Überblick entsteht; Ziel ist die Einnahme einer ‚Vogelperspektive‘.

Die Arbeit mit einem gesprächsanalytischen Ansatz geht der Frage nach den Entstehungsbedingungen bestimmter zentraler Aussagen und dem Gesprächsverlauf nach und fokussiert besonders auf den „multimodal konstituierten Sinn“ (Deppermann 2013: o. S.) innerhalb einer Interaktion. Die Art und Weise, wie die Gespräche entstehen und geführt werden, wie die kommunikative Aufgabe im Rahmen der Arbeit mit den Impulsmaterialien bewältigt wird, sowie die Situatio-

nen, in denen eine besondere Dichte in der Interaktion entsteht (wie etwa durch das Einmischen der Lehrkräfte, durch das Auftreten von Missverständnissen oder bei eher konflikthaften kommunikativen Herausforderungen), werden deshalb einer Analyse mit gesprächsanalytischen Mitteln unterzogen. Deppermann (2013: o. S.) beschreibt Interviews als „Interaktionsereignisse“; Talmy (2010: 139) schreibt von „[interviews] as a site for investigation itself“. Diese Beschreibungen treffen auf die vorliegenden Daten ohne Zweifel zu. Dies impliziert, dass „InterviewerInnen und Interviewte gemeinsam Sinn und Bedeutung aushandeln“ (Deppermann 2013: o. S.). Es ist folglich zur vollständigen und gegenstandsangemessenen Analyse und zum tiefstmöglichen Verständnis der Daten unerlässlich, die Daten nicht lediglich als inhaltliche Informationen zu sammeln und auszuwerten, sondern sie als ein „situiertes Interaktionsprodukt“ zu verstehen, welches „maßgeblich von Prozess und Zweck der Interaktion und den in ihr hergestellten pragmatischen Strukturen“ beeinflusst ist (Deppermann 2013: o. S.). Die Auseinandersetzung mit den Daten als „Interaktionsereignisse“ macht insbesondere die Beziehung der Interaktant*innen zueinander und ihre Strategien der Kommunikation deutlich, zudem gibt die Interaktion implizit Hinweise auf die „Sinnstrukturen“ (Deppermann 2013: o. S.). In diesem Sinne wird durch das Vorgehen versucht, dem Phänomen der individuellen Mehrsprachigkeit möglichst tiefgründig nachzuspüren.

Ein wichtiger Analysegegenstand sind auch die Videoaufnahmen der Gespräche, denn die physischen Reaktionen wie Mimik und Gestik, die Blickrichtung und Körperhaltung geben weitere vertiefende und verständnissichernde Hinweise auf die Interaktionsintentionen, die Beziehung und die Persönlichkeiten der Gesprächsteilnehmer*innen. Mittels eines gesprächsanalytischen Ansatzes können demnach zwei verschiedene Ebenen untersucht werden: Zum einen können die sozialen Handlungs- und Aushandlungsprozesse von Identitäten und Beziehungen in der Interaktion beobachtet werden und zum zweiten können aufschlussreiche Hinweise über Positionierungsaktivitäten, „Einstellungen, Bewertungen und subjektive Perspektiven“ der Gesprächsteilnehmer*innen erlangt werden (vgl. Deppermann 2013: o. S.). Alle rekonstruierten Prozesse, Strukturen und Dispositionen gemeinsam lassen sowohl auf die Beziehung der Gesprächsteilnehmer*innen wie auch auf die Konstruktion von individueller und sozialer Identität im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit schließen. Während also die ordnende und strukturierende Arbeit der qualitativen Inhaltsanalyse im Rahmen dieser Analysen einer heuristischen Funktion dient, sind es die Auswertungen mittels gesprächs- und kontextanalysierender Praktiken, die es möglich machen, die Sinngehalte und die individuellen Perspektiven der Jugendlichen über ihre Mehrsprachigkeit, ihre Einstellungen und Sprachidentitätskonstitutionen aus den Gesprächsbeiträgen zu rekonstruieren.

Eine kombinierte Betrachtung der Ergebnisse anhand der oben skizzierten Analysemethoden erfolgt in Kapitel 5. Dieses Kapitel stellt somit das Kernstück

der vielfältigen analytischen Auseinandersetzung mit den Daten dar. Dabei liegt der Fokus auf allen Kategorien des erarbeiteten inhaltsanalytischen Systems sowie auf den Erkenntnissen über Sinnstrukturen, Widersprüche, Positionierungsakte und Relevantsetzungen aus den Gesprächsanalysen. Bei der Betrachtung der Gesprächsdaten, ihrer Inhalte und Entstehungskontexte, sind immer wieder die erkenntnisleitenden Fragen (siehe Kap. 3.1) einbezogen und rekursiv überarbeitet worden, sodass es in den folgenden Kapiteln zum einen um die Ergebnisse aus der Analyse der Sprachbiographien, zum zweiten um Erkenntnisse über sprachreflexive Wissensbestände und zum dritten um die Gespräche selbst gehen wird.