

MEZ Arbeitspapiere

Marion Krause, Tetyana Dittmers,
Giulia Cauli & Ksenia Abashkina

Sprachbiografisch orientierte Interviews als qualitative Zugänge zu mehrsprachlichen Erfahrungen

Arbeitspapiere des Forschungsprojekts *Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf – MEZ* an der Universität Hamburg

In der Reihe erscheinen Beiträge zu Themen, die den Arbeitsprozess des MEZ-Projekts betreffen. Die Beiträge erscheinen während der Projektlaufzeit und berichten vorläufige Ergebnisse zu den theoretischen und empirischen Fragestellungen des Projekts sowie Lösungen zum technischen Umgang mit den Projektdaten.

Die in den *MEZ Arbeitspapiere* vertretenen Meinungen sind die der Autor*innen und entsprechen nicht notwendigerweise den Auffassungen der Projektverantwortlichen.

Principal Investigators MEZ-Projekt:

Ingrid Gogolin, Universität Hamburg (Projektleitung)
Christoph Gabriel, Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Michel Knigge, Universität Potsdam
Marion Krause, Universität Hamburg
Peter Siemund, Universität Hamburg

Bezug:

www.mez.uni-hamburg.de

Kontakt:

Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf – MEZ
Universität Hamburg
Institut für Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft
Postanschrift: Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg
Besucheranschrift: Alsterterrasse 1, 5. Stock, 20354 Hamburg
E-Mail: mez@uni-hamburg.de
Tel.: +49 40 42838-3950

Bitte zitieren Sie dieses Arbeitspapier wie folgt:

Krause, Marion; Dittmers, Tetyana; Cauli, Giulia & Abashkina, Ksenia (2022): Sprachbiografisch orientierte Interviews als qualitative Zugänge zu sprachlichen Erfahrungen. MEZ Arbeitspapier Nr. 11. Hamburg (Universität Hamburg), www.mez.uni-hamburg.de

Marion Krause, Tetyana Dittmers, Giulia Cauli & Ksenia Abashkina

Sprachbiografisch orientierte Interviews als qualitative Zugänge zu sprachlichen Erfahrungen

MEZ Arbeitspapier Nr. 11
publiziert im Februar 2022

Zusammenfassung:

Im Rahmen der Linguistischen Teilstudie MEZ 1b des MEZ-Projekts wurden strukturierte Interviews geführt, verschriftet, codiert und qualitativ sowie qualitativ-quantitativ ausgewertet. Das Arbeitspapier stellt die theoretischen Grundlagen der gewählten Interviewmethode vor, präsentiert den inhaltlichen Aufbau der Interviews und die Elemente des Interviewleitfadens und geht dann auf Erhebung und Aufbereitung der Daten ein. Ausführlich werden die Schritte der Datenaufbereitung vorgestellt: die Verschriftung der Audioaufnahmen, die Entwicklung von Kategorien (Codes und Subcodes) zur Inhaltsanalyse sowie die Codierung mit Hilfe des Programms MAXQDA selbst. Außerdem wird präsentiert, wie die Codierung der sprachbiografisch orientierten Interviews mit den Daten des inhaltlich verknüpften Sprachbewusstheitstests verbunden wurden, um komplexe Inhaltsanalysen zu ermöglichen und qualitative wie qualitativ-quantitative Analysen im Sinne der Mixed Methods (Kuckartz 2014) auf eine breite Basis zu stellen.

Schlagworte:

Semistrukturiertes Interview – Sprachbiographie – Kodierung – Inhaltsanalyse – Phonologische Bewusstheit

Abstract:

Within the framework of the linguistic sub-study MEZ 1b of the MEZ project, structured interviews were conducted, transcribed, coded, and analysed qualitatively as well as qualitatively-quantitatively. The working paper introduces the theoretical basis of the chosen interview method, presents the content structure of the interviews and the core elements of the interview guide, and then goes into the collection and processing of the data. The steps of data preparation are presented in detail: the transcription of the audio recordings, the development of categories (codes and subcodes) for content analysis as well as the coding procedure itself which has been done with the help of the programme MAXQDA. Furthermore, we present how the coding of the interviews was combined with the data from linked language awareness test. This procedure was chosen to enable complex content analyses and to place qualitative as well as qualitative-quantitative, mixed method approaches (Kuckartz 2014) on a broad basis.

Keywords:

semi-structured interview – language biography – coding – content analyses – phonological awareness

Inhaltsverzeichnis

Methodische Zugänge zu sprachbiographischen Daten.....	3
Design der Erhebung	5
Du und deine Sprachen: Emotionale und kognitive Komponenten der Spracheinstellung.....	5
Aspekte des Sprachenlernens.....	7
Fremdsprachenunterricht und Mehrsprachigkeit	7
Aussprache und Akzent.....	8
Erhebung und Probandinnen.....	9
Aufbereitung und Auswertung der lautsprachlichen Daten	10
Verschriftung.....	10
Codeentwicklung und Codierung in MAXQDA.....	11
Zusammenführen der Codesysteme der Instrumente „Interview zur Sprachbiographie“ und „Phonologische Bewusstheit“	12
Fazit.....	15
Literatur.....	16
Anhang A. Codierungen in den Instrumenten „Sprachbiographisch orientiertes Interview“ und „Phonologischer Bewusstheitstest“.....	18
Anhang B. Tabellarischer Vergleich: Sprachbiografisch orientiertes Interview und Schülerfragebogen.	23

Methodische Zugänge zu sprachbiographischen Daten

Individuelle Erfahrungen beim Erlernen und Gebrauchen von Sprachen begleiten uns lebenslang. Sie gehören zur Lebensgeschichte eines Menschen und sind an der Konstruktion seiner Identitäten beteiligt (Krumm 2010: 160). Dabei ist es zunächst unerheblich, ob jemand mehrsprachig ist im Sinne der Verfügung über unterschiedliche Ethnosprachen, oder aber hinsichtlich der Fähigkeit, verschiedene Varietäten einer Sprache nutzen zu können.

Die Forschung kennt diverse Methoden, um Erfahrungen mit Sprache aus der Welt des individuellen Erlebens herauszuheben und für andere zugänglich zu machen (Kalja & Pietkänen-Huhta 2018 (eds.)). Sie tragen auf unterschiedliche Weise und mit unterschiedlichem Fokus zur wissenschaftlichen Rekonstruktion lebensgeschichtlich prägender Erfahrungen mit Sprachen bei. Dieses Rekonstrukt wird häufig als Sprachbiographie bezeichnet (Fix, Barth 2000; Meng 2001; Busch 2008; Busch 2017).

Daneben besteht eine engere Konzeptualisierung von Sprachbiographie, die mit dem Begriff der Autobiographie verbunden wird: Indem sie vom erlebenden Subjekt erzählt werden, brechen sich Lebensgeschichten in Autobiographien. Die beiden Begriffe werden zwar häufig synonym gebraucht (vgl. Tophinke 2002: 1), wir präferieren jedoch eine Unterscheidung und verbinden den Begriff der Autobiographie mit der verbal oder anderweitig materiell vermittelten Rekonstruktion der eigenen Lebensgeschichte. Dabei geht es nicht um „gelebte Geschichte an sich“ – sie ist empirisch gar nicht zugänglich (ebd.), nicht um objektive Fakten, wie man sie in einem Lebenslauf abfragen kann, sondern um das subjektive Erleben und Verarbeiten. Es wird in Erinnerungen aufbewahrt, auf denen verbale oder nonverbale (Re-)Konstruktionen aufbauen. Autobiographische Narrative konstruieren und rekonstruieren Erleben aus dem Wechselspiel von Erinnern und Erzählen. Dies geschieht in Auseinandersetzung mit der sozialen Welt und im Ringen um kohärente Selbstbilder (Rosenthal 1995; Bruner 2003). Dabei befinden sich die erzählenden Subjekte in einem ständigen Prozess der Sinnfindung und -gebung. Autobiographische Narrative sind daher nicht ein für alle Mal gegeben; vielmehr unterliegen sie dem beständigen Einfluss von Kontexten einschließlich der konkreten Kommunikationssituation und wirken ihrerseits rekursiv auf Erinnerungen und Selbstbilder.

In diesem Sinne bilden Sprachbiographien eine spezifische Art der Autobiographie: „Bei Sprachbiographien steht thematisch das Erleben von Sprachlichem im Vordergrund, und da es sich sehr oft um Autobiographien handelt, könnte man sie treffender auch als «sprachliche Autobiographien» bezeichnen: Personen erhalten extensiv Platz, um ihre eigene Geschichte zu ihren Sprachen darzustellen, schriftlich oder mündlich in Interviews, in Kurzform oder in längeren Texten“ (Franceschini 2002: 20). Dabei zeigt sich, „[...] dass Menschen sich in ihrem Verhältnis zur Sprache bzw. zu Sprachen und Sprachvarietäten in einem Entwicklungsprozess befinden, der von sprachrelevanten lebensgeschichtlichen Ereignissen beeinflusst ist“ (Tophinke 2002: 1).

Um solche lebensgeschichtlich relevanten Ereignisse herauszuschälen, entwickelte die sozialpsychologische Forschung das Verfahren der autobiographisch-narrativen Interviews (Schütze 1983, 1987). Es wurde recht schnell für weitere Forschungsgebiete fruchtbar gemacht (vgl. Krause 2006) und wird inzwischen auch in der Mehrsprachigkeitsforschung erfolgreich eingesetzt (Pavlenko 2007). Der Vorteil des sprachbiographisch-narrativen Interviews mit seinem ganzheitlichen Zugang zur Lebenswelt einer Person wird darin gesehen, dass es besonders geeignet sei, „[...] wenn man den Umgang mit mehreren Sprachen im Verlauf eines Lebens erkunden will“ (Franceschini 2002: 21).

Narrative Interviews sind schwach strukturiert (Bortz & Döring 2016: 369–370). Sie geben den Interviewten maximale Hoheit, um Inhalt und Verlauf des Gesprächs selbst zu bestimmen. Eben dies erlaubt der wissenschaftlichen Analyse, aus individuellen Relevanzsetzungen und Inhalten

und unter Berücksichtigung der sprachlichen Form sozial Bedeutsames zu rekonstruieren (Schütze 1983). Interviews dieser Form stellen hohe Anforderungen an die Interviewer:innen. Gründliche Vorbereitung, hohe Professionalität, aufrichtiges menschliches Interesse und nicht zuletzt Zeit sind erforderlich. In einem engen, von schulinternen und unterrichtsorganisatorischen Bedingungen gesetzten Erhebungsrahmen sind solche Interviews nur schwer zu führen. Die MEZ1b-Studie war aber mit genau diesen Bedingungen konfrontiert (vgl. Rhabari et al. 2017). Daher wurde die Entscheidung getroffen, mit den Schülern und Schülerinnen keine schwach strukturierten sprachbiographisch-narrativen Interviews zu führen, sondern auf einen bereits von Gabriel et al. (2014) verwendeten Interviewleitfaden zurückzugreifen. Dieser Leitfaden wurde adaptiert und hinsichtlich der anzusprechenden Sprachen erweitert. Er bildete die Grundlage der Interviews, die im Hinblick auf das Design einen relativ stark strukturierten Charakter trugen (vgl. Rhabari et al. 2018, Anhang Sprachbiographisches Interview). Um das von uns gewählte Instrument terminologisch vom oben vorgestellten narrativen Interview abzugrenzen, soll daher von Interviews zur Sprachbiographie oder sprachbiographisch orientierten Interviews die Rede sein.

Das Vorgehen hat Stärken und Schwächen: Es trägt dazu bei, angesichts einer Vielzahl von Erheber:innen mit sehr unterschiedlichen Interviewerfahrungen ein gewisses Standardverfahren und damit die Vergleichbarkeit von Daten zu sichern. Das Vorgehen eröffnete im Fall von MEZ außerdem die Möglichkeit, Aussagen aus den Interviews mit Angaben aus den schriftlichen Fragebogen zu vergleichen. Andererseits führt eine starke Struktur dazu, Kreativität und Eigeninitiative der Interviewer:innen zu bremsen, bei interessanten wie unbefriedigenden Antworten nicht nachzufragen oder zu problematisieren. Die Vorgabe lautete daher, den Leitfaden als das zu betrachten, was er ist – eine *Anleitung* zum Gespräch. Am Ende hing es in starkem Maße von den einzelnen Interviewer:innen und ihren Gesprächspartner:innen ab, wie die Interviews ausgestaltet wurden.

Unser Erhebungsdesign beschränkte sich jedoch nicht auf das leitfadengestützte Interview. Ihm wurden zwei Verfahren vorangestellt, die ebenfalls der Gewinnung sprachbiographischer Daten dienen, aber andere kognitive und emotionale Rahmen setzen. Solche Verfahren zielen darauf ab, insbesondere bei Kindern und Jugendlichen, die sich beim (autobiographischen) Erzählen schwer tun, Interesse und Aktivität zu wecken (dazu auch Melo-Pfeifer 2015, dies. 2017). Wir entschieden uns für ein visualisierendes und ein verbalisierendes Verfahren.

Den sprachbiographisch orientierten Teil der Erhebung eröffnete das so genannte Sprachenportrait (Krumm 2001). Dieses Instrument hat das Ziel, das Sprachenportfolio einer Person zu visualisieren und zu verkörperlichen. Das Einzeichnen von Sprachen in Körperteile mit der Möglichkeit, unterschiedliche Farben zu verwenden und die Entscheidungen zu kommentieren, eröffnete in unserem Fall einen produktiven Ausgangspunkt für das später folgende Interview. Zugleich diente die Methode dazu, die Spannung der Erhebungssituation abzubauen und ins Gespräch zu kommen. Für die Analyse der Daten erwies es sich als sinnvoll, die Schüler und Schülerinnen zu Kommentaren anzuregen und diese auch aufzuzeichnen.

Nach diesem multimodalen Verfahren griffen wir auf ein kleines elegantes Instrument zurück, das im Übrigen über eine Visualisierung wahrscheinlich noch an Attraktivität gewinnen könnte. Unsere Proband:innen wurden mit der so genannten „Feenfrage“ konfrontiert: Analog zu Märchen und Fantasiegeschichten konnten die Proband:innen einen Wunsch äußern, der sich auf ihre sprachlichen Präferenzen bezog. Die Antworten führten häufig ganz von selbst zu Begründungen, die Spracheinstellungen und Motivationen offenlegten.

Design der Erhebung

Im Rahmen der MEZ1b-Studie wurde ein klar strukturiertes Erhebungsdesign etabliert, um sprachbiographische Daten zu allen relevanten Sprachen zu erhalten (vgl. den Überblick in Shareh et al. 2017). Die Entscheidungen, die in diesem Zusammenhang getroffen wurden, sollen an dieser Stelle erläutert werden.

In Abhängigkeit davon, welche Sprachkombination bei der jeweiligen Person zu erwarten war, wurden acht Szenarien entwickelt: für monolingual Deutsche Schüler:innen mit Fremdsprachen Englisch (1), Englisch-Französisch (2) oder Englisch-Russisch (3); für Herkunftssprecher:innen des Russischen mit den Fremdsprachen Englisch (4), Englisch-Französisch (5) oder Englisch-Russisch (6); für Herkunftssprecher:innen des Türkischen mit den Fremdsprachen Englisch (7) oder Englisch-Französisch (8). Für jene zwei Herkunftssprecher:innen des Türkischen, die Englisch und Russisch als Fremdsprachen erlernten, wurde kein spezielles Szenario entwickelt; die Fragen wurden aus dem Block für Herkunftssprecher:innen des Russischen übernommen.

Die folgenden fünf Themenblöcke wurden in der Erhebung bearbeitet:

1. Du und deine Sprachen: Emotionale Besetzung und Einstellungen
2. Aspekte des Sprachenlernens
3. Fremdsprachenunterricht und Mehrsprachigkeit
4. Bewertung von Wechselwirkungen und Unterschieden zwischen den Sprachen
5. Aussprache und Akzent

Im ersten Block kamen die Instrumente „Sprachenportrait“ und „Feenfrage“ zum Einsatz. Die Themenblöcke 2–5 wurden im Interview erhoben. Themenblock 5 war zudem Gegenstand eines Sprachbewusstheitstests nach Osburne (2003). Er folgte auf die Erhebung sprachbiographischer Daten. Der Test soll an dieser Stelle nicht kommentiert werden. Er wird er jedoch an späterer Stelle bei der Darstellung des Umgangs mit den kodierten Daten eine Rolle spielen.

Du und deine Sprachen: Emotionale und kognitive Komponenten der Spracheinstellung

Zu Beginn wurden die emotionalen und kognitiven Komponenten der Spracheinstellungen (Allport 1935, Garrett 2010) thematisiert. Dafür wurde zunächst das so genannte Sprachenportrait angeboten: eine Ganzkörperkontur zum Einzeichnen individuell bedeutsamer Sprachen (Abb. 1). Als Vorlage diente der Vorschlag in Krumm (2001: 100).

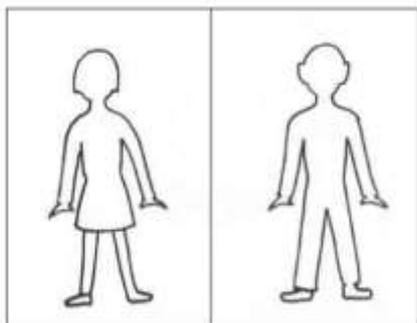


Abb. 1. Leere Ganzkörperkontur zum Ausfüllen (nach Krumm 2001:100).

Die Proband:innen konnten das Geschlecht der Figur selbst auswählen. Stifte unterschiedlicher Farbe lagen bereit. Die Aufforderung an die Schüler und Schüler:innen lautete: *Hier hast du eine*

Zeichnung mit den Umrissen eines Menschen und farbige Stifte. Bitte suche für jede Sprache, die du hast, eine Farbe aus und markiere, mit welchen Körperteilen du sie verbindest.

Die Instruktion für die Testleiter:innen lautete: *Hier sollen die Schüler/innen frei sprechen und ihre persönliche Zuordnung erläutern. Mögliche Rückfragen: Warum hast du diese Farbe für diese Sprache gewählt? Warum hast du diese Sprache an dieser Stelle eingezeichnet? Warum hast du Sprache x größer gemalt als Sprache y?*

Abbildung 2 gibt zwei Sprachenportraits aus der Erhebung wieder. Ihr analytischer Wert gewinnt deutlich durch die Kommentare der Schüler:innen, die aufgenommen und transkribiert wurden und zur Interpretation herangezogen werden können. Die Methode ermöglichte den Teilnehmer:innen einen sinnlich geprägten Einstieg in das Gespräch über das eigene Sprachrepertoire, die Rolle der einzelnen Sprachen in ihrem Leben und über ihre Einstellungen zu einzelnen Sprachen. Die Angaben im Sprachenportrait dienten als Ausgangspunkt für das gesamte Gespräch. Sie wurden durch eine fiktive Fragestellung ergänzt, die so genannte Feenfrage. Sie lautete: *Stell dir vor, eine Fee möchte dir drei Wünsche erfüllen, aber nur unter der Bedingung, dass du dafür nur eine deiner Sprachen behalten darfst. Welche würdest du dir aussuchen? Und warum?*

Die Antworten auf diese Frage lieferten ebenfalls aufschlussreiche Informationen zu den kognitiven und emotionalen Einstellungen gegenüber einzelnen Sprachen.

Hier ein Beispiel:

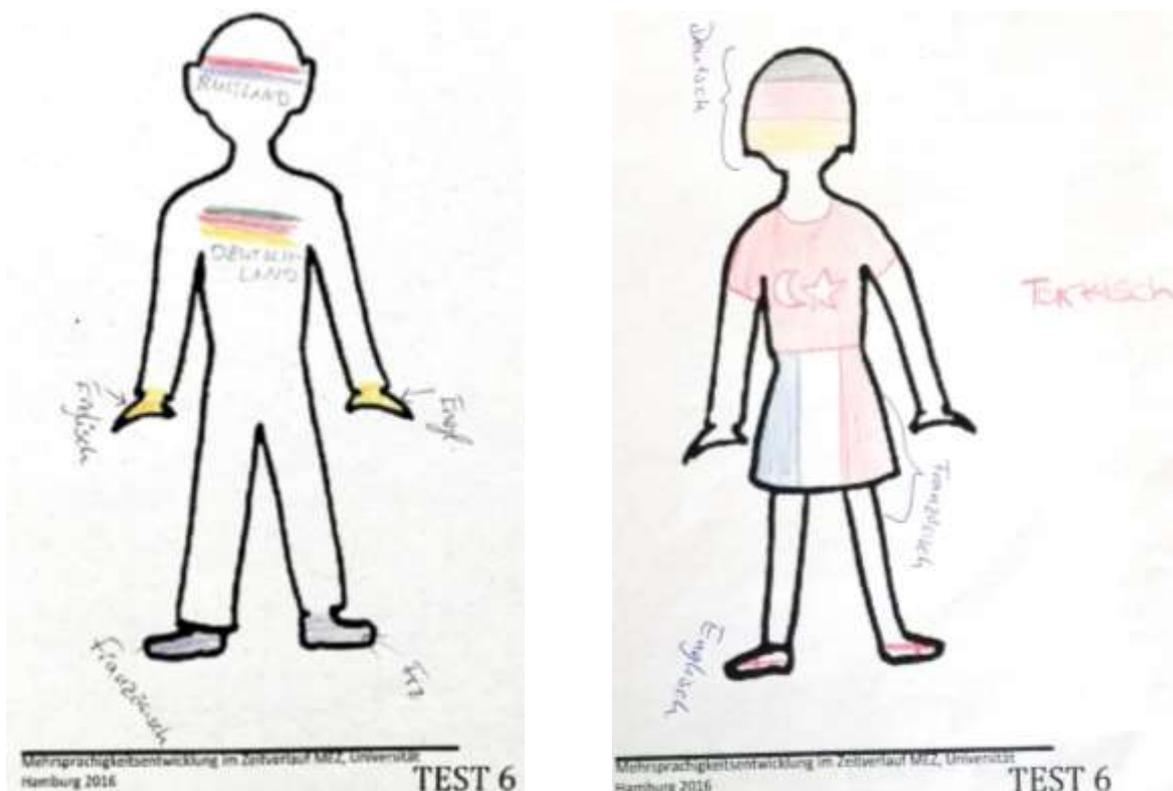


Abb. 2. Sprachenportraits aus der MEZ1b-Studie.

Abschließend sollte in diesem Part der Erhebung geklärt werden, ob die Proband:innen in ihrem Alltag mit Code-Switching oder Code-Mixing (Auer 1990) konfrontiert sind oder waren, ob sie selbst mehrere Sprachen in einem Kontext oder einer Situation verwenden, wie sie diese Erfahrungen einschätzen und welche Einstellungen sie zum Mischen von Sprachen haben.

Die Frage lautete: *Menschen, die mehrere Sprachen sprechen, verwenden manchmal mehrere Sprachen in einem Satz oder einem Wort. Wie sind deine Erfahrungen damit?*

Der Auftrag für die Erheber:innen war, Situationen beschreiben zu lassen, gegebenenfalls nachzufragen, welche Sprachen gemischt werden und wie die Proband:innen das Mischen von Sprachen bewerten.

Aspekte des Sprachenlernens

In diesem thematischen Block konzentrierten wir uns auf die Schulfremdsprachen Englisch, Französisch und Russisch. Zunächst wurde nach den Einstellungen zu den Fremdsprachen gefragt. Wir wollten klären, welche Hierarchisierungen vorgenommen werden, und was ihnen zugrunde liegt. In diesem Zusammenhang interessierte uns auch der „Spaßfaktor“, d.h., das satisfaktorische bzw. hedonistische Potenzial, das die einzelnen Sprachen und Sprachbereiche bieten. Damit zielten wir auch auf sprachliche Bewusstheit, auf Reflexion über Sprache. *Was bedeutet die Fremdsprache Englisch/Französisch/Russisch für dich? Ist es dir wichtig, sie gut zu können? Was macht dir am Englisch-/Französisch-/Russischlernen Spaß und was eher nicht? Warum?*

Die anschließenden Fragen nahmen Aspekte der sprachlichen Bewusstheit in den einzelnen Sprachen auf und widmeten sich gezielt sprachlichen Teilbereichen.

Uns interessierte, welche Aspekte – Grammatik, Aussprache oder Vokabelkenntnisse – für die Schüler:innen beim Sprechen einer Fremdsprache besonders wichtig sind: *Manchen Schüler/innen ist es wichtig, beim Sprechen einer Fremdsprache in bestimmten Bereichen besonders gut zu sein, z. B. Vokabelkenntnisse, Grammatik oder Aussprache. Wie ist das bei dir? Was davon ist für dich beim Sprechen einer Fremdsprache besonders wichtig und was eher nicht so wichtig? Warum?*

Bei jenen Proband:innen, die mehr als eine Schulfremdsprache erlernen, wurde im Interview der Vergleich zwischen den Sprachen angeregt und damit auch hier die metasprachliche Bewusstheit angesprochen: *Ist das für Englisch und Französisch bei dir gleich? Oder würdest du hier Unterschiede machen? Wenn ja, warum?*

Fremdsprachenunterricht und Mehrsprachigkeit

Der Fragenblock zur Bedeutung von Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht hatte das Ziel herauszufinden, wie die Schüler:innen den Stellenwert von Mehrsprachigkeit in der Schule und im (Fremdsprachen)Unterricht erleben, ob den Schüler:innen und Fremdsprachenlehrer:innen die Sprachenvielfalt im schulischen Umfeld bewusst ist und welche Erfahrungen die Schüler:innen hinsichtlich des Umgangs mit Mehrsprachigkeit im Unterricht gemacht haben.

Wir wollten erkunden, ob sie sich selbst einer möglichen Sprachenvielfalt in ihrer Klasse bewusst sind. Daher erkundigten sich die Interviewer:innen zunächst danach, welche Sprachen neben Deutsch in der Klasse gesprochen werden: *Werden in deiner Klasse noch andere Sprachen außer Deutsch gesprochen? Welche sind das?*

Des Weiteren sollten die Schüler:innen reflektieren, ob die Sprachenvielfalt eine besondere Rolle im Unterricht spielt und ob die Lehrer:innen diese in den Unterricht miteinbeziehen: *Welche Rolle spielen die unterschiedlichen Sprachen der Schüler/innen deiner Klasse im Unterricht? Gehen die Lehrer/innen auf die Sprachenvielfalt und wenn ja: wie?*

In Bezug auf den Fremdsprachenunterricht wurde diese Fragestellung vertieft: *Wie ist das speziell bei den Fremdsprachenlehrer/innen? Glaubst du, dass sie wissen, welche Sprachen in eurer Klasse außer Deutsch gesprochen werden? Beziehen sie diese Sprachen manchmal in den*

Unterricht mit ein? Wenn ja, wie? Wie gefällt dir das? Wenn nicht: Warum glaubst du, dass sie es nicht tun?

Mit diesen Fragen wollten wir herausfinden, ob die Lehrenden aus Sicht der Schüler:innen ein Bewusstsein für die Mehrsprachigkeit in ihren Klassen besitzen und diese als Ressource einsetzen, z.B. im Fremdsprachenunterricht zur Veranschaulichung von Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen den Sprachen. Außerdem wollten wir in Erfahrung bringen, wie die Schüler:innen zu aktiven Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht stehen.

Bewertung von Wechselwirkungen und Unterschieden zwischen den Sprachen wurde im nächsten Frageblock thematisiert. Diese Fragen zielten darauf ab, die metasprachliche Bewusstheit der Proband:innen abzurufen. Bis zu einem bestimmten Grad überlappten sich diese Zielsetzung mit den Absichten des Sprachbewusstheitstests nach Osburne (2003), den ein Teil der Proband:innen nach dem sprachbiographischen Interview absolvierte. Wir wollten u.a. wissen, ob aus Sicht der Schüler:innen Deutsch und ihre Herkunftssprache – Russisch oder Türkisch – beim Lernen einer Fremdsprache behilflich oder hinderlich sind und welche Wissensbereiche dabei in den Vordergrund rücken: *Manche Lerner sagen, dass Ihnen die Sprachen, die sie regelmäßig verwenden, beim Lernen von Fremdsprachen helfen oder dass sie manchmal auch stören können. Wie ist das bei dir? Hat dir Russisch/Türkisch oder Deutsch beim Fremdsprachenlernen in irgendeiner Form geholfen? Wenn ja: Wie? Oder hat es manchmal auch gestört? Wenn ja: Warum?*

Uns interessierte außerdem, welche Bedeutung die Schüler:innen ihrer zuerst gelernten Fremdsprache beim Erwerb einer weiteren Fremdsprache zuweisen, ob sie über Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Sprachen reflektieren: *Hat dir die Fremdsprache, die du zuerst gelernt hast, beim Lernen der zweiten Fremdsprache geholfen? Wenn ja: Wie? Oder hat das manchmal auch gestört? Wenn ja: Wie?*

Dabei war auch wichtig zu erfahren, inwiefern im (Sprachen-)Unterricht auf Fragen dieser Art eingegangen und die Mehrsprachigkeit von Schüler:innen angesprochen und abgerufen wird. Die Schüler:innen wurden angeregt, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen zu reflektieren und zu beschreiben: *Wenn du deine Sprachen miteinander vergleichst: Welche Unterschiede oder Gemeinsamkeiten fallen dir ein? Wie kannst du sie beschreiben?*

Der Vergleich von Sprachen in Bezug auf die Aussprache wurde separat thematisiert:
Wie ist das speziell bei der Aussprache?

- o Deutsch und Russisch Bitte gib uns Beispiele!*
- o Englisch und Russisch Bitte gib uns Beispiele!*
- o Französisch und Russisch Bitte gib uns Beispiele!*
- o Deutsch und Englisch Bitte gib uns Beispiele!*
- o Deutsch und Französisch Bitte gib uns Beispiele!*
- o Französisch und Englisch Bitte gib uns Beispiele!*

Daraufhin folgte die Frage zur Einstellung zum Klang einzelner Sprachen: *Wie klingen die Sprachen, die du kannst, für dich? Mit welchen Wörtern würdest du sie beschreiben?*

Aussprache und Akzent

Daran anschließend konzentrierte sich der letzte Teil des Interviews auf die Aussprache. Er trug dem phonoprosodischen Schwerpunkt der linguistischen Teiluntersuchung MEZ1b Rechnung. Wir fragten nach Übungen zur Aussprache im Fremdsprachenunterricht und nach der Einschätzung, ob es wichtig sei, eine gute Aussprache im Englischen/Französischen/Russischen zu haben: *Welche Übungen speziell zur Aussprache macht ihr denn im Fremdsprachenunterricht? Ist es*

dir wichtig, eine "gute" Aussprache im Englischen oder Französischen zu haben. Wenn ja: Was machst du selbst, um mehr wie ein/e Muttersprachler/in zu klingen?

Des Weiteren wurden Fragen zur Einschätzung des eigenen Akzents und von jenen Abweichungen gestellt, die nach Meinung der Schüler:innen für einen „fremden“ Akzent verantwortlich sind und ihnen auch selbst Probleme bereiten: *Hat dir denn schon mal jemand anderes gesagt, du hättest in einer anderen Sprache einen deutschen oder russischen Akzent? Wenn ja: Woran könnte das liegen? Glaubst du selbst, dass du einen Akzent hast? Wenn ja, in welchen Sprachen? Woran erkennst du einen deutschen Akzent im Englischen/Französischen/Russischen? Woran erkennst du einen russischen Akzent im Englischen/Französischen/Deutschen?*

Die letzte Frage aus dem Interview zielte darauf ab, ob die Schüler:innen *cross linguistic influence* in ihrer eigenen Sprachentwicklung beobachten und mit Beispielen belegen können. Konkret ging es darum zu erkunden, ob nach Meinung der Proband:innen die Herkunftssprachen Russisch oder Türkisch sowie die Umgebungssprache Deutsch einen Einfluss auf den Erwerb von Fremdsprachen haben: *Manche Lerner sagen, dass die Sprachen, die sie oft verwenden, also Deutsch und Russisch, einen Einfluss auf das Lernen der Aussprache der Fremdsprachen haben. Wie ist das bei dir? Kannst du das beschreiben? Bitte gib uns Beispiele.*

Das Instrument „Interview zur Sprachbiographie“ wurde nicht pilotiert, da eine vorausgegangene Studie (Gabriel et al. 2014) mit einem ähnlichen, allerdings weniger umfangreichen Fragekatalog gearbeitet hatte.

Aus organisatorischen Gründen konnten für die Durchführung des Interviews mit einer Person jeweils nicht mehr als 30 Minuten eingeräumt werden. Auch dieser Umstand machte ein strukturiertes Interviewdesign notwendig. Der zeitliche und organisatorische Rahmen – die Schüler:innen wurden nur für diese klar definierte Zeitspanne vom Unterricht befreit – hatte zur Folge, dass die Proband:innen mit Sicherheit nicht alle Aspekte ihrer Sprachbiografie detailliert angehen und die Interviewer:innen nicht alle interessanten Aspekte vertiefen konnten. Trotz dieser Limitierungen waren ausführliche Antworten zu bestimmten Aspekten einer Sprachbiografie grundsätzlich möglich. Auf der Grundlage der Interviewdaten sollte jedoch nachgedacht werden, wie man künftige Interviews hinsichtlich der zu stellenden Fragen optimieren kann und wie zu erreichen ist, dass weniger die Fragen beantwortet werden als vielmehr aus eigenem Erleben erzählt wird.

Erhebung und Probandinnen

Die Datenerhebung fand im Rahmen der Erhebung MEZ1b (Vertiefende linguistische Teilstudie) in der Zeit zwischen Juni 2016 und Februar 2017 mit Schüler:innen der 7. und 9. Jahrgangsstufen an Schulen in verschiedenen Bundesländern statt. Die Interviews wurden in separaten Räumen der jeweiligen Schulgebäude geführt. Vorab lag die von den Erziehungsberechtigten unterzeichneten Einwilligungserklärungen vor.

Die Gespräche wurden mit digitalen Aufnahmegeräten vom Typ Olympus R-9, R-11 oder R-13 bei einer Samplingrate von 44,1 kHz und einer Auflösungsrate von 16 bit aufgezeichnet. Dies entspricht dem Standard von *.wav-Dateien. Das Aufnahmegerät stand ca. 30 cm vom Probanden oder der Probandin entfernt auf einem Tisch und war in einer Höhe von 20 cm an einem Tripod befestigt.

Im Anschluss an die Durchführung der Erhebung wurde das lautliche Material auf einem PC und externem Datenträger gesichert und für die Dauer der Arbeit mit den Daten passwortgeschützt auf einem Server der Universität Hamburg abgelegt.

Insgesamt sind 151 Aufnahmen vorhanden; 49 davon wurden transkribiert und anschließend kodiert. Dabei handelt es sich ausschließlich um Proband:innen der Klassenstufe 9. Die Auswahl wurde auf dieses Subsample beschränkt, weil für diesen Personenkreis auch die Auswertung von phonoprosodischen Sprachdaten und Daten zur phonologischen Bewusstheit erfolgte und damit eine Inbezugsetzung möglich war.

Tabelle 1 gibt eine Übersicht über die vorhandenen Aufnahmen unter Berücksichtigung der Klassenstufe und der Sprachenkombinationen der Schüler:innen. Tabelle 2 präsentiert die bearbeiteten Aufnahmen. Die Bearbeitung begann mit der standardnahen Transkription. Die verschrifteten Aufnahmen wurden anschließend kodiert und auf der Grundlage der Kodierungen qualitativ und quantitativ ausgewertet.

Sprachkombination Herkunftssprache(n)/Fremdsprache(n)	Klassenstufe 7. (N)	Klassenstufe 9. (N)
De/Eng	34	2
De/Eng+Fr		28
De/Eng+Ru		13
De+Ru/Eng	11	3
De+Ru/Eng+Fr		17
De+Ru/Eng+Ru		8
De+Tü/Eng	17	
De+Tü/Eng+Fr		16
De+Tü/Eng+Ru		1
De+Tü/Eng+Fr+Ru		1

Tab. 1. Übersicht über die vorhandenen Aufnahmen.

Sprachkombination				
De+Ru/Eng+Fr	De+Ru/Eng+Ru	De+Tü/Eng+Fr	De/Eng+Fr	De/Eng+Ru
N=10	N=10	N=10	N=10	9

Tab. 2. Übersicht der Daten nach Sprachombination.

Aufbereitung und Auswertung der lautsprachlichen Daten

Verschriftung

Die ausgewählten 49 Interviews wurden mit der Software F4 auf der Grundlage konversationsanalytisch approbierter Verschriftungsregeln transkribiert. Als Richtschnur galten die BELTZ-Transkriptionsregeln (Lamnek 2010), die sich an den Regeln der GAT-Transkription orientieren. Die Erstverschriftung wurde jeweils von einer zweiten Person bearbeitet.

Für jedes Interview wurde folgende Maske mit Metadaten ausgefüllt:

ID: 0123456789
 Aufnahmedatum: DD.MM.YYYY
 Aufnahmedauer: XX Minuten
 Klassenstufe: X
 Sprachprofil: Deutsch-Russisch/ Englisch-Russisch
 Interviewer/in: Frau Musterfrau
 Transkript: Frau Musterfrau
 Zweitkorrektur: Frau Musterfrau

Transkriptionskonvention: BELTZ
 Transkriptionsdatum: DD.MM.YYYY
 Bearbeitungszeit: X Stunden

Codeentwicklung und Codierung in MAXQDA

Die Transkripte wurden mit der Software MAXQDA Version 12 bzw. Version 18 ausgewertet. Für die Auswertung wurde ein einheitliches Codesystem entwickelt, das analytische Kategorien und ihre internen Subkategorien abbildet. Die Grundlage dafür bildeten die Fragen des Interviewleitfadens und die Fragestellungen des Sprachbewusstheitstests. Daher lässt sich auch von einer primär deduktiven Vorgehensweise sprechen (vgl. Kuckartz 2012: 59).

Codiert wurden zunächst die sprachbiographisch orientierten Interviews. In mehreren Arbeitsschritten wurden die Ausgangscodes auf der Grundlage der Interviewdaten präzisiert oder ergänzt, so dass das deduktive Primärverfahren der Kategorienentwicklung durch ein induktives Vorgehen erweitert wurde.

Die fünf Frageblöcke des Interviews wurden dem Codesystem zugrunde gelegt und nach Bedarf erweitert. Im Laufe des Codierungsprozesses wurde das Codesystem mehrmals angepasst. Tabelle 3 gibt einen Überblick über die zentralen Einheiten des Codesystems. Am Ende dieses Prozesses standen 210 sprachenübergreifende Codes und Subcodes.

Thematische Fragenblöcke im Interview	Codes
1. Du und deine Sprachen: Emotionale Besetzung und Einstellungen	1. Spracheinstellungen: Deutsch, Englisch, Französisch, Russisch, Türkisch 2. Sprachpräferenz (die Frage mit der Fee): Deutsch, Englisch, Französisch, Russisch, Türkisch 3. Code-Mixing: Einstellungen generell; Code-Mixing sprachspezifisch
2. Sprachenlernen	4. Sprachenlernen: Deutsch, Englisch, Französisch, Russisch, Türkisch 5. Sprachenlernen Bereiche: Aussprache, Vokabeln, Grammatik
3. Fremdsprachenunterricht und Mehrsprachigkeit	6. (Fremd-)Sprachenunterricht in der Schule: Sprachenvielfalt in der Klasse; Bezug zu Herkunftssprachen im (Fremd-)Sprachenunterricht
4. Bewertung von Wechselwirkungen und Unterschieden zwischen den Sprachen	5. Metasprachliche Bewusstheit: Unterschiede zwischen den Sprachen; Gemeinsamkeiten zwischen den Sprachen; Transfer beim Sprachenlernen
5. Aussprache und Akzent	6.4.Akzent, 7.3.Übungen der Aussprache
6. Sprachgebrauch	

Tab. 3. Themenblöcke und Codes zur Bearbeitung des Instruments Interview zur Sprachbiographie.

Die Codes zum Sprachgebrauch wurden zusätzlich eingeführt, obwohl danach nicht explizit gefragt wurde. Hierzu gehören auch Angaben zum Gebrauch von Sprachen in der Institution Schule, aber außerhalb des Unterrichts.

Auf der Grundlage eines weiteren Leitfadens wurde im zweiten Schritt das Codesystem für das Instrument „Phonologische Bewusstheit“ entwickelt.

Bei der Zuordnung von Textstellen zu Codes erhielten die Codierer:innen den Hinweis, den umliegenden Kontext einer Aussage bzw. die Frage mitzubedenken. Das gesamte Codesystem mit Subcodes ist in der Anlage unter Codes: Sprachbiografische Interviews aufgeführt.

Zusammenführen der Codesysteme der Instrumente „Interview zur Sprachbiographie“ und „Phonologische Bewusstheit“

Abschließend wurden die Codesysteme der beiden Instrumente in einem MAXQDA-Projekt verschmolzen. Das war möglich und sinnvoll, weil es sich um die Daten derselben, mit IDs markierten Proband:innen handelte. Dieses Vorgehen ermöglichte, die Ergebnisse beider Tests flexibler zusammenzufassen und einfacher zu vergleichen.

Dabei wurde folgendermaßen vorgegangen: Das Codesystem zur Auswertung des Instruments „Phonologische Bewusstheit“ wurde in die Datei mit den codierten sprachbiographischen Interviews importiert. Das Zusammenlegen der Codesysteme erfolgte in der folgenden Reihenfolge:

1. Im ersten Schritt wurden die Codes, die zur Codierung der sprachbiographischen Interviews entwickelt wurden, unnummeriert (Abb. 3 und 4):

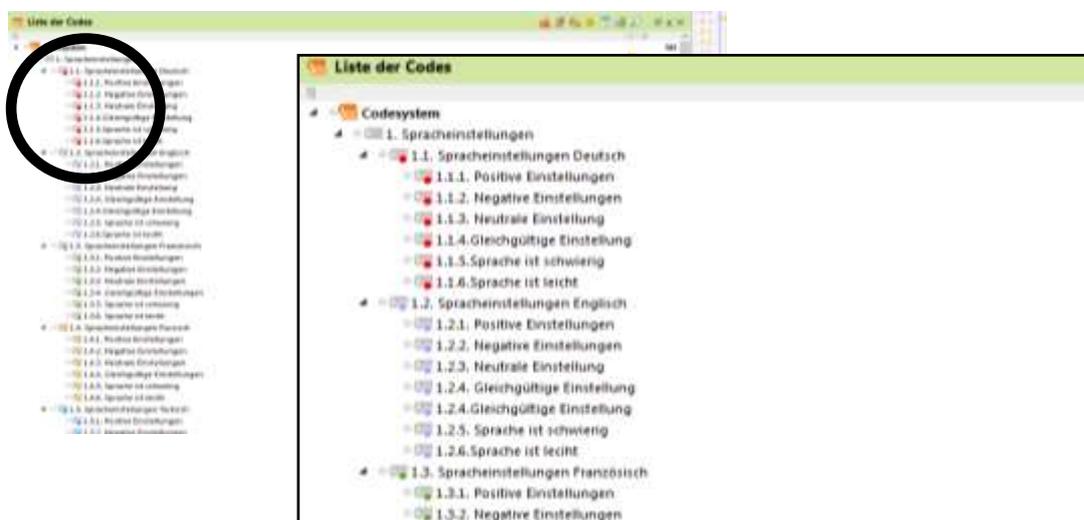


Abb. 3. Codes der Interviews zur Sprachbiographie.

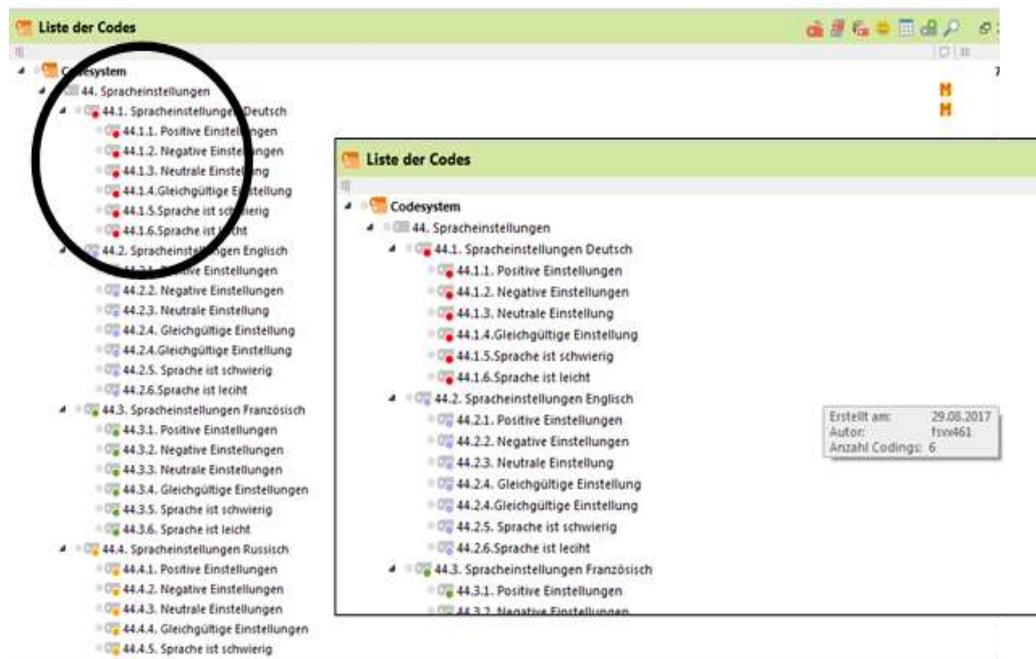


Abb. 4. Neunummerierung der Codes der Interviews zur Sprachbiographie.

2. Im zweiten Schritt wurden die Codes aus der phonologischen Bewusstheit in das MAXQDA-Projekt importiert (Abb. 5):

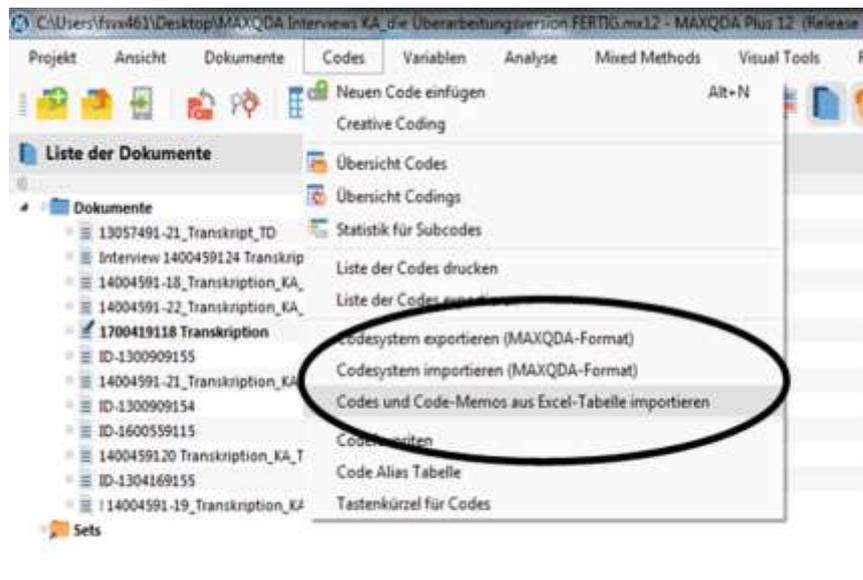


Abb. 5. Import der Codes aus der Erhebung zur phonologischen Bewusstheit.

3. Im nächsten Schritt wurden die Codes, die zur Bearbeitung der sprachbiografischen Interviews verwendet wurden, im Codesystem verschoben. Nachdem die neuen Codes (1–43) importiert waren, wurden die alten Codes unten verschoben (44–51) und standen damit am Ende des gesamten Codesystems. Insgesamt wurden 51 Codes erhalten (43 für Sprachbewusstheit und 8 für Sprachbiographie) (Abb. 6).

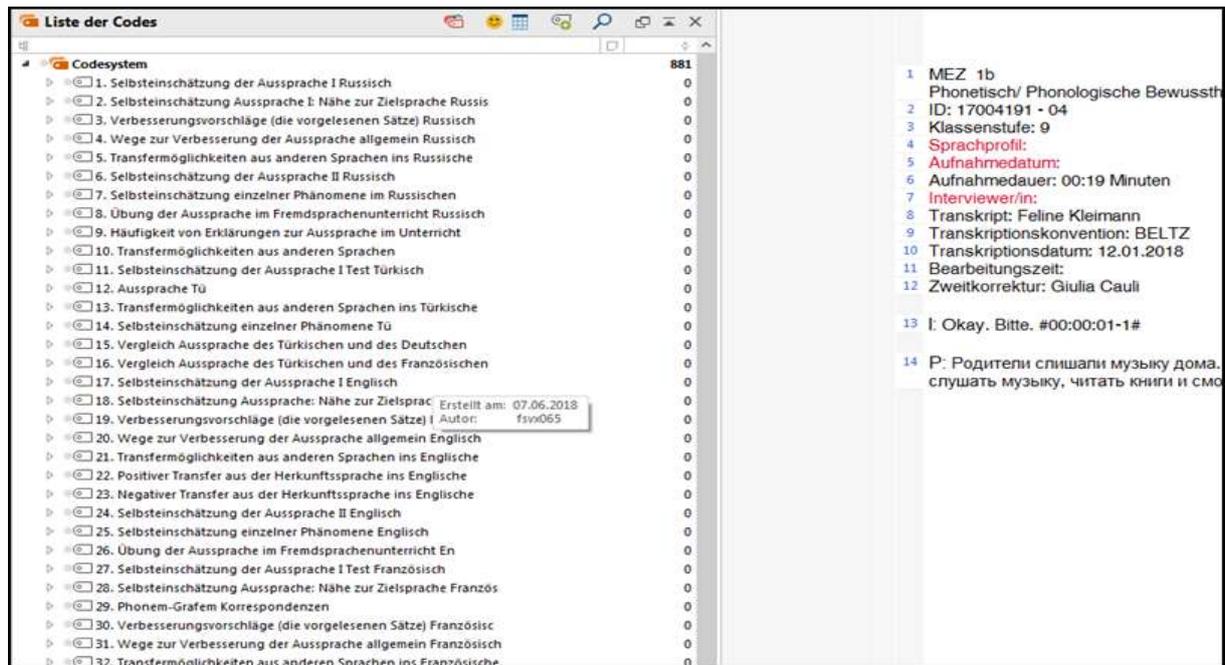


Abb. 6. Übersicht über die Codes (Auszug).

4. Danach wurden zwei Code-Sets für die jeweiligen Testinstrumente erstellt. Dafür wurden zunächst die jeweiligen Codes (jeweils 1–43 für das Instrument Phonologische Bewusstheit und 44–51 für das Instrument Interview zur Sprachbiographie) aktiviert. Danach wurde ein neues Set pro Instrument erstellt. Die aktivierten Codes erscheinen automatisch in den jeweiligen Sets (Abb. 7).

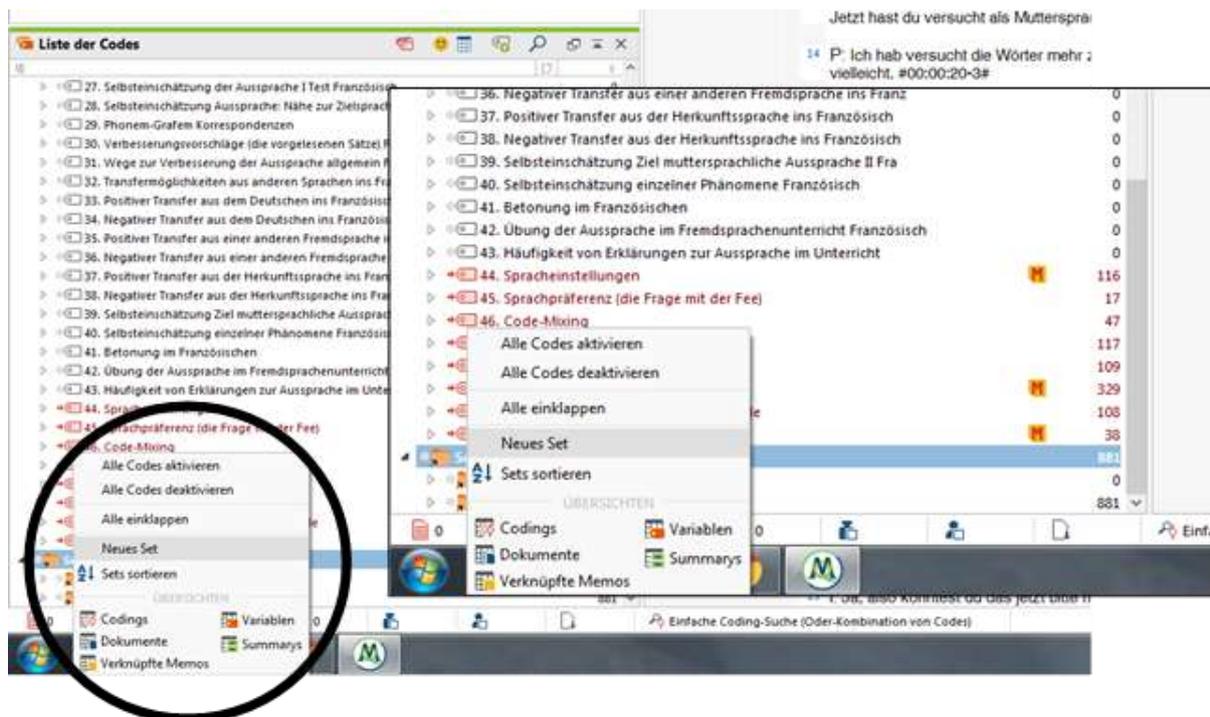


Abb. 7. Anlage des zusammengeführten Code-Sets.

5. Im letzten Schritt der Datenaufbereitung wurden die Verschriftungen der Tests zur phonologischen Bewusstheit ins Projekt importiert und alle Text-Dokumente (die Verschriftungen der Interviews und der Tests) in zwei Ordner aufgeteilt: einer für die Interviews

und einer für die Tests zur phonologischen Bewusstheit (Abb. 8). Dieses Verfahren ermöglicht, die Ergebnisse aus den beiden Datensets für die einzelnen Proband:innen schneller zusammenzuführen und zu vergleichen. Das verwendete Code-System befindet sich im Anhang in der Datei „Codes_Sprachbiografische Interviews und phonologische Bewusstheit“.

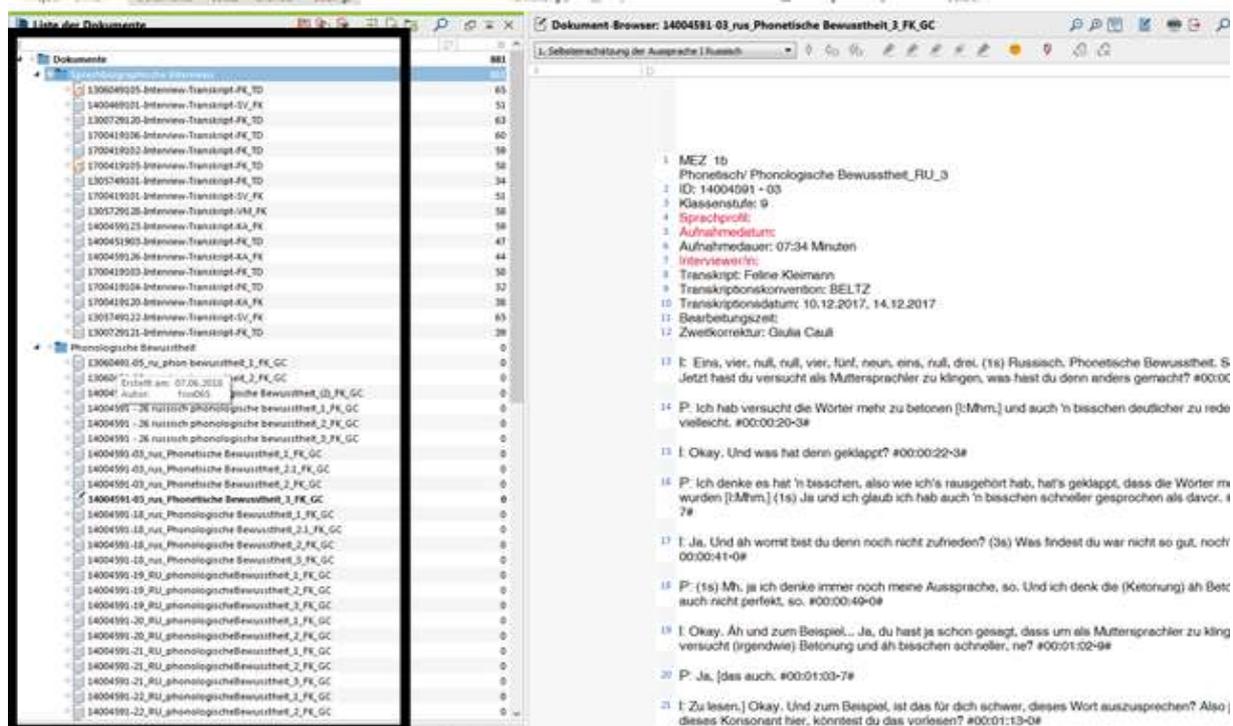


Abb. 8. Aufteilung der Dokumente nach Testinstrument.

Die tatsächliche Codierung des Instruments „Phonologische Bewusstheit“ erfolgte nach der Zusammenführung. In einem ersten Durchgang wurden jene Codes verwendet, die sich in den beiden Instrumenten nicht überschneiden. Im zweiten Durchgang wurden Codes aus dem gesamten Codesystem verwendet, um Textpassagen zu kodieren. Dadurch war es möglich, Codes aus dem Codesystem der Interviews zur Sprachbiographie für die Auswertung von Äußerungen im phonologischen Bewusstheitstest zu verwenden, z.B. den Code „44. Spracheinstellung“, den Code „46. Code-Mixing“. Es wurden jedoch keine Codes aus dem Codesystem „phonologischen Bewusstheit“ für die Kodierung von Segmenten in den sprachbiographischen Interviews verwendet. Das lag daran, dass der Leitfaden des Instruments „Phonologische Bewusstheit“ auf spezifische phonologische Phänomene abzielte, die auf einer tieferen Sprachebene beruhen als die Fragen in den sprachbiographischen Interviews.

Fazit

Mit der Zusammenführung zweier Instrumente, der Interviews zur Sprachbiographie und der Phonologischen Sprachbewusstheitstests, in einem Codesystem steht in MAXQDA Material zur Verfügung, das sowohl für die inhaltsanalytische Auswertung als auch zur Bearbeitung diskurs-linguistischer Fragestellungen vorbereitet ist. Darüber hinaus ist es möglich, qualitative Aussagen zu quantifizieren und damit im Paradigma der Mixed Methods zu arbeiten. Die Verbindung der Ergebnisse zweier Instrumente ermöglicht, komplexe Analysen durchzuführen und die in den Daten vorhandene Information aus beiden Instrumenten zusammenzuführen.

Darüber hinaus ermöglichen unser Vorgehen, die Aussagen aus den beiden Instrumenten mit den schriftlich beantworteten und ebenfalls codierten Frage aus den Fragebogenerhebungen der MEZ-Studie zu vergleichen (vgl. Anhang B). Damit ergibt sich eine weitere Facette der Anwendung gemischter Analyseverfahren (Mixed Methods).

Literatur

- Allport G. W. (1935). Attitudes. In: Murchinson C. (Hrsg.). *Handbook of Social Psychology*. Worcester: Clark University Press, 798-844.
- Auer P. (1999). From codeswitching via language mixing to fused lects Toward a dynamic typology of bilingual speech. In: *International Journal of Bilingualism* 3(4):309-332
- Bamberg M. (1999). Identität in Erzählung und im Erzählen: Versuch einer Bestimmung der Besonderheit des narrativen Diskurses für die sprachliche Verfassung von Identität. In: *Journal für Psychologie*, 7 (1999), 43-55.
- Bortz J., Döring N. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. 5. Aufl. Berlin (u.a.): Springer.
- Bruner J. (2003). Self-making narratives. In: Robyn F., Haden C.A. (Hrsg.). *Autobiographical memory and the construction of a narrative self*. Mahwah: Erlbaum, 209-225.
- Busch B. (2008). Sprachenbiographien als Zugang zum interkulturellen Lernen: Erfahrungen aus einem Workshop mit Schüler*innen in Südafrika. In: Furch E., Eichelberger H. (Hrsg.). *Kulturen, Sprachen, Welten. Fremdsein als pädagogische Herausforderung*. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag, 139-149.
- Busch B. (2017). Biographical approaches to research in multilingual settings: exploring linguistic repertoires. In: Martin-Jones M., Martin D. (Hrsg.). *Researching multilingualism: Critical and ethnographic perspectives*. London: Routledge, 46–59.
- f4transkript Edu-Version v6.2.3, dr. dresing & pehl GmbH.
- Fix U., Barth D. (2000). *Sprachbiographien: Sprache und Sprachgebrauch vor und nach der Wende von 1989 im Erinnern und Erleben von Zeitzeugen aus der DDR, Inhalte und Analysen narrativ-diskursiver Interviews*. Frankfurt am Main (u.a.): Lang.
- Franceschini R. (2002). Sprachbiographien: Erzählungen über Mehrsprachigkeit und deren Erkenntnisinteresse für die Spracherwerbsforschung und die Neurobiologie der Mehrsprachigkeit. In: *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 76, 19-33.
- Gabriel C., Stahnke J., Thulke J. (2014). On the acquisition of French speech rhythm in a multilingual classroom: Evidence from linguistic and extra-linguistic data. In: Neveu F., Hriba L., Gerstenberg A., Meinschaefer J., Prévost S. (Hrsg.): *Actes du 4e Congrès Mondial de Linguistique Française. Berlin, 19-23 juillet 2014. Recueil des résumés CD-ROM des actes*. Paris: Institut de linguistique française / EDP Sciences, 1267-1283.
- Garrett P. (2010). *Attitudes to Language*. Cambridge: University Press.
- Krause M. (2006). Erinnerndes Erzählen – erzählendes Erinnern: Dialogizität und Perspektivierung in autobiographischen Erzählungen. In: Berger T., Raecke J., Reuther T. (Hrsg.) *Slavistische Linguistik 2004/2005*. München: Sagner, 247–270.
- Krumm H. J. (2010). Die Globalisierung erreicht den Deutschunterricht. In: Ehlich K. (Hrsg.). *Exkursionen für die Fremde. Eine Festschrift für Dietrich Krusche*. München: ludicum 2010, 153-165.

Krumm H. J., Jenkins E. M. (2001). Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit: Sprachenporträts. Wien: eviva Verlag.

Kuckartz U. (2012). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim (u.a.): Beltz-Juventa.

Kuckartz U. (2014). Mixed Methods. Wiesbaden: Springer VS.

Lamnek S., Krell C. (2016). Qualitative Sozialforschung. 6. Vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz. *MAXQDA, Software für qualitative Datenanalyse, 1989–2019*, VERBI Software. Consult. Sozialforschung GmbH, Berlin, Deutschland.

Melo-Pfeifer S. (2015). Multilingual awareness and heritage language education: Children's multimodal representations of their multilingualism. In: *Language Awareness* 24 (3). 197–215.

Melo-Pfeifer S. (2017). Drawing the plurilingual self: how children portray their plurilingual resources. In: *IRAL* 55(1): 1–20.

Meng K. (2001). Russlanddeutsche Sprachbiografien: Untersuchungen zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien. Tübingen: Narr.

Osburne A. G. (2003). Pronunciation strategies of advanced ESOL learners. In: *IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 41 (2), 131-143.

Kajala P., Pietikänen-Huhta A. (2018). ALR special issue: Visual methods in Applied Language Studies. In: *Applied Linguistics Review* 9/2-3, 157-176.

Pavlenko A. (2007). Autobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics. In: *Applied Linguistics* 28 (2), P. 163–188.

Rosenthal G. (1995). Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. Frankfurt/Main, New York: Campus.

Schiffrin D. (1996). Narrative as self-portrait: The sociolinguistic construction of identity. In: *Language in Society*, 25, 167-204.

Schütze F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. In: *Neue Praxis* 13, 283-293.

Tophinke D. (2002). Lebensgeschichte und Sprache. Zum Konzept der Sprachbiographie aus linguistischer Sicht. In: *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 76, 1-14.

Anhang A. Codierungen in den Instrumenten „Sprachbiographisch orientiertes Interview“ und „Phonologischer Bewusstheitstest“

Fragenblock „sprachbiographisch orientiertes Interview“	Codes und Subcodes	Kodierte Auszüge am Beispiel des Russischen (Auswahl)
<p><i>Du und deine Sprachen:</i> Emotionale Besetzung und Einstellungen</p>	<p>Spracheinstellungen DE, EN, FR, RU, Tü (positiv, negativ, neutral, gleichgültig, Sprache ist schwierig, Sprache ist leicht)</p>	<p>Positive Einstellung: <i>Also ich find die ganze Sprache ist äh spannend, weil wir in einem Kurs sind wo eigentlich fast jeder schon Russisch sprechen kann. [...] Und da ist es ganz lustig, wenn wir einfach auf Russisch miteinander kommunizieren können. [...] Ähm dass wir uns einfach im Ru mit Russisch unterhalten können. Dass wir da keine Probleme haben und joa. Dass wenn wir mündlich halt mitarbeiten, dass es dann ganz viel Spaß macht [...] einfach so frei heraus zu reden.</i> (ID XXXXXX91-21)</p>
		<p>Negative Einstellung: [...] <i>ehrlich gesagt wenn ich jetzt jemanden höre, der Muttersprachler ist, klingt Russisch für mich nicht so schön [...] ich mag das irgendwie nicht SO gerne. [...]</i> (ID XXXXXX91-02)</p>
		<p>Sprache ist schwierig: <i>Also ich mag nicht gern, also das find ich, ist sehr schwer. [...] Die Grammatik ist auf jeden Fall unglaublich schwer. [...] Vokabeln sind auch schwer zu lernen, weil man nicht so die Verbindung knüpfen kann, wie man es zum Beispiel mit Englisch kann.</i> (ID XXXXXX91-01)</p>
		<p>Sprache ist leicht: [...] <i>Russisch habe ich mir auch teilweise selber beigebracht. [...] Durch ein, so'n Buch. So'n Kinderbuch. [...] Russisch ist eigentlich einfach.</i> (ID XXXXXX91-55)</p>

Fragenblock „sprachbiografisch orientiertes Interview“	Codes und Subcodes	Kodierte Auszüge am Beispiel des Russischen (Auswahl)
	Sprachpräferenz (die Frage mit der Fee) (DE, EN, FR, RU, Tü wird bevorzugt)	Russisch wird bevorzugt: [...] <i>ich würde Russisch wählen [...] weil sie ist (auch) meine Muttersprache und die meisten meiner Familie reden Russisch, und mit Deutsch könnte ich da nicht viel anfangen [...]</i> (ID XXXXXX91-54)
	Code-Mixing (Einstellungen generell: positiv/negativ/neutral/gleichgültig; sprachspezifisch: s. verschiedene Sprachkombinationen)	Code-Mixing generell: [...] <i>bei mir war's als ich klein war mal so, dass man konnte mich was auf Russisch fragen, ich hab auf Deutsch geantwortet, oder [...] (man hat mich was) auf Deutsch gefragt, ich hab auf Russisch geantwortet und [...] (ich finde es) gar nicht mal so schlecht.</i> (ID XXXXXX91-18)
		Code-Mixing sprachspezifisch: <i>Ja, wenn ich Russisch rede zwischen meinen kleinen Geschwistern und verwende manchmal deutsche Wörter, wenn mir das Russische gerade nicht einfällt, ja.</i> (ID XXXXXX91-54)
Sprachenlernen	Sprachenlernen DE, EN, FR, RU (macht Spaß, macht keinen Spaß, ist wichtig, ist nicht wichtig, ich bin im Unterricht überfordert, ich bin im Unterricht unterfordert)	Es macht Spaß, Russisch zu lernen: [...] <i>verbinde noch irgendwie so tolle Sachen damit, weil als ich halt so gerade in Russland war, sechs Wochen hatte ich halt so 'ne richtig schöne Zeit. Und dann hab ich sozusagen auch gemerkt, dass mein Russisch so besser geworden ist dadurch. [...] Und dass ich's halt auch eigentlich noch besser können möchte, als ich's jetzt kann. [...]</i> (ID XXXXXX91-05)
		Es macht keinen Spaß, Russisch zu lernen: [...] <i>Was nicht so Spaß macht ist, finde ich halt einfach, Grammatik oder so Frontalunterricht, wo</i>

Fragenblock „sprachbiografisch orientiertes Interview“	Codes und Subcodes	Kodierte Auszüge am Beispiel des Russischen (Auswahl)
		<i>man halt einfach nur zuhört und irgendwas beantworten soll, finde ich auch nicht so toll.</i> (ID XXXXXX91-02)
	Sprachenlernen Bereiche DE, EN, FR, RU, TÜ (Aussprache, Vokabeln, Grammatik; für jede Sprache in dem jeweiligen Bereich: wichtig/nicht wichtig)	Aussprache Russisch: wichtig: <i>Also ich finde [...] Aussprache, [...] Vokabular ist wichtig. [...] Da wenn die Grammatik 'n bisschen falsch ist, glaube ich, versteht man den Sinn trotzdem. [...] Und halt, wenn man gutes Vokabular hat, kann man auch wiederum prahlen. [...]</i> (ID XXXXXX91-01)
		Grammatik Russisch: nicht wichtig: <i>[...] nicht so wichtig, finde ich ist Grammatik [...] Weil ich, geht mir eigentlich darum, dass ich's gut sprechen kann und mich gut verständigen kann und dann ist es halt eigentlich so 'n bisschen egal. [...]</i> (ID XXXXXX91-05)
Fremdsprachenunterricht und Mehrsprachigkeit	Sprachenvielfalt in der Klasse (ja, nein, weiß ich nicht, Wissen der Lehrenden über Sprachenvielfalt in der Klasse)	Sprachenvielfalt in der Klasse; Ja: <i>Also ein Mädchen, das kommt aus Indien, äh meine Freundin aus Marokko, es gibt noch Russisch, ähm aus Iran und Irak gibt's auch welche. [...]</i> Es gibt noch eine Freundin, die ist äh halb Litauen, Litauen und halb Deutschin und ein Junge ist noch halb Spanier, halb Deutscher. (ID XXXXXX91-19)
	Bezug zu Herkunftssprache (im Fremdsprachenunterricht ja/nein/weiß ich nicht, Bewertung)	Bewertung: Bezug zur HS im Unterricht: <i>Also im Russischunterricht, [...] werden die Muttersprachler natürlich anders behandelt, als wir Nichtmuttersprachler. [...]</i> <i>also manchmal ist es ganz gut, weil wenn die die Sachen schon können, ist es ja eigentlich total doof für die, wenn wir, äh,</i>

Fragenblock „sprachbiografisch orientiertes Interview“	Codes und Subcodes	Kodierte Auszüge am Beispiel des Russischen (Auswahl)
		<p><i>die ganzen Grundsachen machen mit müssen. Aber in Arbeiten find ich besser, wenn die andere Arbeiten bekommen würden, als, als wir, weil die machen das ja voll leicht und wir geben uns voll viel Mühe.</i> (ID XXXXXX91-01)</p>
	<p>Übung der Aussprache (ja, nein, Bewertung, eigenständiges Üben)</p>	<p>Bewertung der Ausspracheübungen: [...] <i>in Russisch, manchmal würde ich mir wünschen mehr zu machen, einfach, ich finde so zwischendurch sollte man sowas öfters mal machen. [...] gerade, wenn man zum Beispiel neue Wörter lernt oder so, dass man halt einfach wirklich lernt, wie die ausgesprochen werden [...]</i> (ID XXXXXX91-02)</p>
<p>Bewertung von Wechselwirkungen und Unterschieden zwischen den Sprachen</p>	<p>Metasprachliche Bewusstheit (für alle Sprachkombinationen: Gemeinsamkeiten, Unterschiede, Transfer beim Sprachenlernen, Akzent)</p>	<p>Gemeinsamkeiten RU-FR: <i>Russisch sind ganz viele so'ne [ʃ] Laute [...] und im Französischen auch, weil wir haben jetzt so'ne Austauschschülerin, wenn sie so flüstert, man hört nur so: "[ʃ], [ʃ], [ʃ], [ʃ], [ʃ]" [...]. Und... Aber (in dem) Deutschen ist es so eine ha, ist 'ne harte Sprache, finde ich. [...] Und deswegen finde ich so Französisch und Russisch ähneln sich da mehr.</i> (ID XXXXXX91-15)</p> <p>Transfer beim Sprachenlernen; Positiver Transfer DE-RU: <i>[...] Wenn ich jetzt, auf äh Russisch geredet hab, dann hab ich in irgend... also such ich irgendein, also... Mir ist 'n Wort entfallen. Und dann suche ich halt das Wort, was quasi ähnlich sein könnte oder wa, was mich dran erinnert. [...]</i> (ID XXXXXX91-55)</p>

Fragenblock „sprachbiografisch orientiertes Interview“	Codes und Subcodes	Kodierte Auszüge am Beispiel des Russischen (Auswahl)
Aussprache und Akzent	Metasprachliche Bewusstheit (Akzent)	Russischer Akzent im Englischen: [...] <i>also meine Freundin macht den immer nach, den Akzent. [...] zum Beispiel, dass wenn man, also die, im Russischen gibt es kein HA, wenn man dann, zum Beispiel, Haus hat, [...] dann... Ich weiß nicht, wie man das dann sagt, wenn man immer so, so "[x]aus" oder so.</i> (ID XXXXXX91-15)
	Sprachenlernen Bereiche DE, EN, FR, RU, TÛ (Aussprache)	Aussprache Russisch: wichtig: [...] <i>im Russischen ist mir das ziemlich wichtig. Weil ähm wenn ich dann in Ukraine bin oder auch zu Hause mit meinem Papa spreche, dann ist das halt so, dass die mich schon verstehen sollen.</i> (ID XXXXXX91-21)
Sprachgebrauch	Sprachgebrauch DE, EN, FR, RU, TÛ, andere Sprachen	Sprachgebrauch Russisch: [...] <i>Weil ich ähm in Russland war, für sechs Wochen. Und dann, ähm, bin ich wiedergekommen und [...] da hatte ich noch Französisch in der Schule. Und dann konnte ich im Französischunterricht auch irgendwie gar nichts mehr richtig sagen, weil ich dann immer alles auf Russisch sagen wollte, so.</i> (ID XXXXXX91-05)

Anhang B. Tabellarischer Vergleich: Sprachbiografisch orientiertes Interview und Schülerfragebogen.

Frage: Sprachbiografisches Interview	Frage: Schülerfragebogen	Variable	Testheft
Du und deine Sprachen: Emotionale Besetzung und Einstellungen			
<p>1. Hier hast du eine Zeichnung mit den Umrissen eines Menschen und farbige Stifte. Bitte suche für jede Sprache, die du hast, eine Farbe aus und markiere, mit welchen Körperteilen du die einzelnen Sprachen verbindest.</p> <p><i>Hier sollen die Schüler/innen frei sprechen und ihre persönliche Zuordnung erläutern.</i></p> <p><i>Mögliche Rückfragen:</i></p> <p><i>Warum hast du diese Farbe für diese Sprache gewählt?</i></p> <p><i>Warum hast du diese Sprache an dieser Stelle eingezeichnet?</i></p> <p><i>Warum hast du Sprache x größer gemalt als Sprache y?</i></p>			
<p>2. Stell dir vor, eine Fee möchte dir drei Wünsche erfüllen, aber nur unter der Bedingung, dass du dafür nur eine deiner Sprachen behalten darfst. Welche würdest du dir aussuchen? Und warum?</p>	<p>Frage 68. Wenn du gerade mehrere Sprachen angekreuzt hast: Welche Sprache spricht ihr zu Hause meistens? Deutsch Russisch/Türkisch Eine andere oben genannte Sprache</p> <p>Frage 6 Wie sehr stimmst du den folgenden Aussagen zu? *1_s1 Meine Herkunftssprache Russisch/Türkisch ist mir wichtig. *2_s1 Es ist mir wichtig meine Herkunftssprache Russisch/Türkisch gut zu beherrschen.</p>	<p>sprhbm_s1</p> <p>mhs1_s1 mhs2_s1</p>	<p>MZP 1, Schülerfragebogen 1 MZP 1,3 (Frage 6), MZP 4 (Frage 10), Testheft für die Herkunftssprachen</p>

Frage: Sprachbiografisches Interview	Frage: Schülerfragebogen	Variable	Testheft
<p>3. Menschen, die mehrere Sprachen sprechen, verwenden manchmal mehrere Sprachen in einem Satz oder einem Wort. Wie sind deine Erfahrungen damit? <i>Situationen beschreiben lassen, gegebenenfalls nachfragen, welche Sprachen gemischt werden und wie der/die Proband/in das findet.</i></p>	<p>Frage 5. Es kommt vor, dass man in einem Gespräch mehrere Sprachen verwendet oder die Sprachen wechselt. Machst du das auch? Ja, bei einzelnen Wörtern Ja, bei ganzen Sätzen Nein (bitte weiter mit Frage 6) Wenn du eben „ja“ angekreuzt hast: Wann und wie häufig wechselst du die Sprache? *1_s1 wenn ich die Bedeutung von etwas hervorheben will. *2_s1 wenn ich keine passenden Wörter in der Sprache finde, die gerade gesprochen wird. *3_s1 weil es einfacher oder schneller geht. *4_s1 wenn ich mich zu einem Thema in der anderen Sprache besser ausdrücken kann. *5_s1 weil ich mich an meine Gesprächspartner(innen) anpasse. *6_s1 weil es einfach dazu gehört, wenn man mehrere Sprachen kann. Häufig Manchmal Nie</p>	<p>spw_s1 spw1_s1 spw2_s1 spw3_s1 spw4_s1 spw5_s1 spw6_s1</p>	<p>MZP 1, 3 (Frage 8) Testheft für die Herkunftssprachen</p>
Sprachenlernen			
<p>4. Was bedeutet die Fremdsprache <u>Englisch</u> für dich?</p>			
<p>5. Ist es dir wichtig, sie gut zu können?</p>	<p>Frage 14. Wie sehr stimmst du den folgenden Aussagen zu? Es ist mir wichtig, gut Englisch zu können.</p>	<p>me4_s1</p>	<p>MZP 1, 3 (Frage 16), 4 (Frage 16), Schülerfragebogen 1</p>
<p>6. Was bedeutet die Fremdsprache <u>Französisch/Russisch</u> für dich?</p>			

Frage: Sprachbiografisches Interview	Frage: Schülerfragebogen	Variable	Testheft
7. Ist es dir wichtig, sie gut zu können?	Frage 2. Wie sehr stimmst du den folgenden Aussagen zu? Es ist mir wichtig, gut Französisch/Russisch zu können.	mfr4_s1	MZP1, 3 (Frage 9), 4 (Frage 2) Testheft für die Schulfremdsprachen
8. Was macht dir am <u>Englischlernen</u> Spaß und was eher nicht? Warum?	Frage 14. Wie sehr stimmst du den folgenden Aussagen zu? Englisch lernen macht mir Spaß. Ich finde das Fach Englisch langweilig.	me1_s1 me2_s1	MZP 1, 3 (Frage 16), 4 (Frage 16) Schülerfragebogen 1
9. Was macht dir am <u>Französischlernen/Russischlernen</u> Spaß und was eher nicht? Warum?	Frage 2. Wie sehr stimmst du den folgenden Aussagen zu? Französisch/Russisch lernen macht mir Spaß. Ich finde das Fach Französisch/Russisch langweilig.	mfr1_s1 mfr2_s1	MZP1, 3 (Frage 9), 4 (Frage 2), Testheft für die Schulfremdsprachen
10. Manchen Schüler/inne/n ist es wichtig, beim Sprechen einer Fremdsprache in bestimmten Bereichen besonders gut zu sein, z. B. Vokabelkenntnisse, Grammatik oder Aussprache. Wie ist das bei dir?			
Was davon ist für dich beim Sprechen einer Fremdsprache besonders wichtig und was eher nicht so wichtig? Warum?			
Ist das für <u>Englisch</u> und <u>Französisch</u> bei dir gleich? Oder würdest du hier Unterschiede machen? Wenn ja, warum?			
Fremdsprachenunterricht und Mehrsprachigkeit			
11. Werden in deiner Klasse noch andere Sprachen außer <u>Deutsch</u> gesprochen? Welche sind das?			

Frage: Sprachbiografisches Interview	Frage: Schülerfragebogen	Variable	Testheft
12. Welche Rolle spielen die unterschiedlichen Sprachen der Schüler/innen deiner Klasse im Unterricht?			
13. Gehen die Lehrer/innen auf die Sprachenvielfalt und wenn ja: wie?			
14. Wie ist das speziell bei den Fremdsprachen lehrer/innen? Glaubst du, dass sie wissen, welche Sprachen in eurer Klasse außer <u>Deutsch</u> gesprochen werden?			
Beziehen sie diese Sprachen manchmal in den Unterricht mit ein?			
Wenn ja, wie? Wie gefällt dir das?			
Wenn nicht: Warum glaubst du, dass sie es nicht tun?			
Bewertung von Wechselwirkungen und Unterschieden zwischen den Sprachen			
15. Manche Lerner sagen, dass Ihnen die Sprachen, die sie regelmäßig verwenden, beim Lernen von Fremdsprachen helfen oder dass sie manchmal auch stören können. Wie ist das bei dir? Hat dir <u>Russisch</u> oder <u>Deutsch</u> beim Fremdsprachenlernen in irgendeiner Form geholfen? Wenn ja: Wie?			
Oder hat es manchmal auch gestört? Wenn ja: Warum?			
16. Hat dir die Fremdsprache, die du zuerst gelernt hast, beim Lernen der zweiten Fremdsprache geholfen? Wenn ja: Wie?			

Frage: Sprachbiografisches Interview	Frage: Schülerfragebogen	Variable	Testheft
Oder hat das manchmal auch gestört? Wenn ja: Wie?			
17. Wenn du deine Sprachen miteinander vergleichst: Welche Unterschiede oder Gemeinsamkeiten fallen dir ein? Wie kannst du sie beschreiben?	<p>Frage 17 Wenn man verschiedene Sprachen lernt, entdeckt man manchmal Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede zwischen den Sprachen. Wie ist das mit den Sprachen, die du gelernt hast oder gerade lernst?</p> <p>*1_s1 Deutsch und Englisch *2_s1 Deutsch und Russisch *3_s1 Deutsch und Türkisch *4_s1 Deutsch und Französisch *5_s1 Englisch und Russisch *6_s1 Englisch und Französisch *7_s1 Englisch und Türkisch *8_s1 Französisch und Türkisch *9_s1 Französisch und Russisch *10_s1 Russisch und Türkisch</p>	<p>gem1_s1 gem2_s1 gem3_s1 gem4_s1 gem5_s1 gem6_s1 gem7_s1 gem8_s1 gem9_s1 gem10_s1</p>	<p>MZP 1, Schülerfragebogen 1</p>
<p>18. Wie ist das speziell bei der Aussprache?</p> <p><input type="checkbox"/> <u>Deutsch</u> und <u>Russisch</u></p> <p>Bitte gib uns Beispiele!</p> <p><input type="checkbox"/> <u>Englisch</u> und <u>Russisch</u></p> <p>Bitte gib uns Beispiele!</p> <p><input type="checkbox"/> <u>Französisch</u> und <u>Russisch</u></p> <p>Bitte gib uns Beispiele!</p> <p><input type="checkbox"/> <u>Deutsch</u> und <u>Englisch</u></p> <p>Bitte gib uns Beispiele!</p> <p><input type="checkbox"/> <u>Deutsch</u> und <u>Französisch</u></p> <p>Bitte gib uns Beispiele!</p> <p><input type="checkbox"/> <u>Französisch</u> und <u>Englisch</u></p> <p>Bitte gib uns Beispiele!</p>			

Frage: Sprachbiografisches Interview	Frage: Schülerfragebogen	Variable	Testheft
19. Wie klingen die Sprachen, die du kannst, für dich? Mit welchen Wörtern würdest du sie beschreiben?			
Aussprache und Akzent			
20. Welche Übungen speziell zur Aussprache macht ihr denn im Fremdsprachenunterricht?			
21. Ist es dir wichtig, eine "gute" Aussprache im <u>Englischen</u> oder <u>Französischen</u> zu haben.			
Wenn ja: Was machst du selbst, um mehr wie ein/e Muttersprachler/in zu klingen?	Frage 16 Wie sehr stimmst du den folgenden Aussagen zu? *6_s4 Ich mache für Englisch mehr, als ich für die Schule brauchen würde. *7_s4 In meiner Freizeit beschäftige ich mich manchmal mit Englisch über die Hausaufgaben hinaus.	me6_s4 me7_s4	MZP 4, Schülerfragebogen
22. Hat dir denn schon mal jemand anderes gesagt, du hättest in einer anderen Sprache einen <u>deutschen</u> oder <u>russischen</u> Akzent? Wenn ja: Woran könnte das liegen?			
23. Glaubst du selbst, dass du einen Akzent hast? Wenn ja, in welchen Sprachen?			
24. Woran erkennst du einen <u>deutschen</u> Akzent im			
<u>Englischen</u> ? <u>Französischen</u> ? <u>Russischen</u> ?			
25. Woran erkennst du einen <u>russischen</u> Akzent im			
<u>Englischen</u> ? <u>Französischen</u> ? <u>Deutschen</u> ?			

Frage: Sprachbiografisches Interview	Frage: Schülerfragebogen	Variable	Testheft
26. Manche Lerner sagen, dass die Sprachen, die sie oft verwenden, also <u>Deutsch</u> und <u>Russisch</u> , einen Einfluss auf das Lernen der Aussprache der Fremdsprachen haben. Wie ist das bei dir? Kannst du das beschreiben? Bitte gib uns Beispiele.			