

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Multilingualität in der Schule. Förderung von Mehrsprachigkeit an
Mittelschulen mit Hilfe sprachbewusster Unterrichtsgestaltung und unter
Berücksichtigung digitaler Tools als Hilfestellung

verfasst von | submitted by

Catrin Gruber BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2026

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 199 502 506 02

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB)
Unterrichtsfach Biologie und Umweltbildung
Unterrichtsfach Deutsch

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm

Danksagung

Zuerst möchte ich mich bei meiner Masterbetreuerin Frau Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm für die Betreuung meiner Arbeit bedanken. Bei Fragen und Unsicherheiten stand sie mir stets sehr geduldig und offen zur Seite und gab mir wertvolle Ratschläge für den Schreibprozess.

Ein weiterer großer Dank gilt meiner Familie – allen voran jedoch meiner Mutter, welche mich bedingungslos unterstützte und beim Korrigieren der Masterarbeit half.

Auch meine Freunde hatten immer ein offenes Ohr für mich und stärkten mir den Rücken.

Weiters möchte ich mich bei der Mittelschule in Oberösterreich und bei Frau Direktorin S. bedanken, dass ich die Forschung an ihrer Schule durchführen durfte. In diesem Rahmen möchte ich mich ebenso bei Frau B. bedanken, welche mich die Beobachtungen und Interviews in ihrer Klasse durchführen ließ.

Auch dem gesamten Team von Binogi gilt ein großer Dank, da der Einsatz der digitalen Lernplattform nur durch ihre Unterstützung möglich war.

Altmünster, am 31.5.2026

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	1
2 Mehrsprachigkeit	6
2.1 Was ist Mehrsprachigkeit?	6
2.2 Individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit	11
2.3 Mehrsprachigkeit in der Schule	14
2.3.1 Mono- und Multilingualität in der deutschsprachigen Schule	14
2.3.2 Mehrsprachige Lerner*innen im schulischen Kontext	16
2.4 Sprachregister in der Schule	18
2.5 Merkmale und Gründe sprachlicher Schwierigkeiten im (Fach-)Unterricht	22
2.5.1 Gründe sprachlicher Schwierigkeiten	23
2.5.2 Merkmale sprachlicher Schwierigkeiten	24
2.6 Sprachbewusster Unterricht	26
2.6.1 Durchgängige Sprachbildung	27
2.6.2 Methoden eines sprachbewussten Unterrichts	28
2.6.2.1 Scaffolding	28
2.6.2.2 Translanguaging	30
3 Methodisches Vorgehen	31
3.1 Erhebungsinstrumente	33
3.1.1 Beobachtungsbogen	33
3.1.2 Interview	35
3.2 Mixed-Methods und methodische Triangulation	38
3.3 Datenerhebung	41
3.3.1 Das Forschungsfeld: Kontext Schule	41
3.3.2 Der Forschungsablauf: Beobachtungen und Interviews	41
3.3.3 Lernplattform Binogi	43
3.4 Datenaufbereitung	46
3.4.1 Aufbereitung der quantitativen Beobachtungsbögen	46
3.4.2 Aufbereitung der qualitativen Interviews	46
3.5 Analytisches Vorgehen	48
3.5.1 Mehrsprachigkeit	50
3.5.2 Funktionales Translanguaging	51
3.5.3 Nutzung von Binogi	52
3.5.4 Fachliches Lernen	53
3.5.5 Reflexion	54
3.6 Gütekriterien und forschungsethische Überlegungen	54
4 Analyse	56
4.1 Mehrsprachigkeit	57
4.1.1 Sprachbiografie	57
4.1.2 Sprachpräferenz	58
4.1.3 Soziale Konstellation	59
4.1.4 Chance/Herausforderung	60
4.2 Funktionales Translanguaging (Sprache als Ressource)	61
4.2.1 Übersetzung/Brückenfunktion und Wechsel zwischen den Sprachen	62
4.2.2 Peer-Interaktion	64
4.3 Nutzung von Binogi	65
4.3.1 Multimodale Unterstützung	66

4.3.2 Sprach-Features	67
4.3.3 Motivation	68
4.3.4 Individuelle Lernsteuerung	69
4.3.5 Wahrnehmung positiver Effekte	70
4.3.6 Wahrnehmung negativer Aspekte	71
4.4 <i>Fachliches Lernen</i>	72
4.4.1 Fachbegriff-Aneignung.....	72
4.4.2 Materialvergleich	73
4.4.3 Kooperationserleben	74
4.5 <i>Reflexion</i>	75
4.5.1 Subjektiver Lernerfolg.....	75
4.5.2 Transferwunsch.....	76
4.5.3 Wahrnehmung des Unterrichts	77
5 Zusammenfassung der Ergebnisse	78
6 Fazit und Ausblick	84
Literaturverzeichnis	88
Abbildungsverzeichnis	93
Tabellenverzeichnis.....	93
Abstract.....	94
<i>Deutscher Abstract</i>	94
<i>English Abstract</i>	94
Anhang.....	96
<i>A. Ansuchen um Bewilligung einer wissenschaftlichen Erhebung</i>	96
<i>B. Einwilligungserklärung</i>	98
<i>C. Beobachtungsbogen (SuS)</i>	102
<i>D. Beobachtungsbogen (Lehrkraft)</i>	105
<i>E. Interviewleitfaden (SuS) inkl. Erwartungshorizont</i>	107
<i>F. Interviewleitfaden (Lehrkraft) inkl. Erwartungshorizont</i>	109
<i>G. Transkript B.</i>	112
<i>H. Transkript R.</i>	118
<i>I. Transkript E.</i>	124
<i>J. Transkript O.</i>	128
<i>K. Transkript L.</i>	133

1 Einleitung

In der modernen Gesellschaft stellt die Mehrsprachigkeit ein zentrales Merkmal dar und zeigt sich somit auch zunehmend im schulischen Kontext. Laut Busch (2010, S. 8-10) nehmen Globalisierung, Migration und digitale Kommunikationsräume Einfluss auf die Sprachbiografien von Schüler*innen, wodurch diese verschiedene Sprachrepertoires entwickeln und diese auch unterschiedlich in ihren Lebensbereichen nutzen. Dies zeigt sich auch in der sprachlichen Heterogenität der Schulklassen, wobei die Mehrsprachigkeit längst keine Ausnahmeerscheinung mehr darstellt, sondern vielmehr zur schulischen Realität gehört. Dennoch ist die Schule durch einen monolingualen Habitus geprägt, wodurch Deutsch als Unterrichts- und auch als Bildungssprache verankert ist (Gogolin, 2008, S. 30). Dadurch ergibt sich ein Spannungsfeld zwischen der institutionell geprägten Monolingualität in der Schule und der gesellschaftlichen Multilingualität.

Immer wieder zeigt sich im Unterricht, dass die Lernenden unterschiedliche sprachliche Voraussetzungen mitbringen und Schwierigkeiten bei der Erschließung von Fachinhalten haben. Vor allem im Fachunterricht gelten die Sprache und die rezeptiven beziehungsweise produktiven Fähigkeiten der Schüler*innen als Voraussetzung für den Lernerfolg. Die Lernenden müssen zwischen der Alltags-, der Schul-, der Bildungs- und der Fachsprache wechseln und diese auch anwenden können (Leisen, 2018, S. 13-14). Dabei zeichnet sich vor allem die Bildungssprache durch eine hohe Informationsdichte, Abstraktion und Nominalisierungen aus (Drumm, 2016, S. 39). Dadurch ergeben sich sprachliche Hürden, die sich auf den Lernprozess auswirken können, wobei eine sprachbewusste Unterrichtsgestaltung eben diesen Schwierigkeiten entgegenwirken kann. Es zeigt sich jedoch, dass die Mehrsprachigkeit weiterhin eher als Herausforderung statt als Potenzial wahrgenommen wird, weshalb die Sprachressourcen der Schüler*innen nicht immer in vollem Ausmaß aktiv Einzug in den Unterricht finden (Dirim, 2015, S. 28). Aus dieser Situation sind die vorliegende Masterarbeit und die Forschungsfrage entstanden.

Die diversen sprachlichen Kompetenzen der Lerner*innen nehmen einen positiven Einfluss auf ihre metasprachliche Kompetenz, wodurch die

Lernprozesse unterstützt werden können (Jessner-Schmid & Allgäuer-Hackl, 2020, S. 83). Dürfen Schüler*innen während des Lernens mehrere Sprachen verwenden, so wirkt sich dies positiv auf das Verständnis der Inhalte beziehungsweise komplexer Zusammenhänge und auch auf die Bedeutungerschließung aus. In diesem Zusammenhang zeigt sich die Bedeutung von Translanguaging, wobei die Lernenden auf ihr gesamtes Sprachrepertoire flexibel zurückgreifen können, um fachliche und kommunikative Anforderungen bewältigen zu können (Lubliner, 2017, S. 34). Die Sprachen sind dabei nicht isoliert voneinander zu betrachten, sondern stellen ein einheitliches Sprachrepertoire dar (Celic & Seltzer, 2012, S. 1).

Dies unterstreicht die Wichtigkeit eines sprachbewussten Unterrichts, welcher das Ziel verfolgt, die sprachlichen Anforderungen sichtbar zu machen und das sprachliche und fachliche Lernen miteinander zu verbinden (ÖSZ, 2024). Die Sprache wird neben der Voraussetzung für das Lernen auch als Werkzeug des Denkens und der Wissensaneignung angesehen (Leisen, 2023, S. 215). Scaffolding und Translanguaging sind dabei als mögliche Methoden eines solchen Unterrichts zu nennen und werden deshalb im Rahmen dieser Arbeit auch näher erläutert.

Auch die Digitalisierung gewinnt im Bildungsbereich zunehmend an Bedeutung. Eine aktuelle Forschung von Moraru et al. (2025) beleuchtet die Verbindung von Translanguaging mit digitalen und multimodalen Unterstützungsformen. Laut Moraru et al. (2025, S. 24) können digitale mehrsprachige Materialien ein Translanguaging-orientiertes Unterrichtssetting unterstützen. Translanguaging kann als multimodale Praxis verstanden werden, wodurch digitale Medien mit Hilfe visueller und sprachlicher Elemente den Lerner*innen beim Verständnis von Fachinhalten helfen können.

Digitale Lernplattformen können so dazu beitragen, dass der Unterricht differenziert und sprachbewusst gestaltet werden kann. Die digitale Lernplattform Binogi ermöglicht eine mehrsprachige Unterstützung des Fachlernens durch Videos, wobei unterschiedliche Sprachen in der Audiospur und dem Untertitel ausgewählt werden können, ebenso wie Transkripte, Glossare und Quizzes. Die Inhalte können in unterschiedlichen Sprachen wiedergegeben werden, wodurch die Schüler*innen ihre sprachlichen Ressourcen nutzen und diese je nach Niveau flexibel auswählen beziehungsweise anpassen können (Binogi, 2026). Vor allem in sprachlich heterogenen Klassen stellt ein solches Tool ein Potenzial dar,

wodurch die Motivation, das fachliche Lernen und die Teilhabe am Unterricht gefördert werden können.

Die didaktische Einbindung ist dabei entscheidend, da der alleinige Einsatz digitaler Tools nicht automatisch zur Sprachförderung beiträgt und das fachliche Lernen unterstützt. Deshalb stellt die Verbindung eines sprachbewussten Unterrichts und digitaler Tools ein relevantes Themenfeld für die schulische Praxis und die Forschung dar.

Vor diesem Hintergrund wurde für die vorliegende Masterarbeit folgende Forschungsfrage formuliert:

Wie kann eine sprachbewusste Unterrichtsgestaltung – auch unter Berücksichtigung der digitalen Lernplattform Binogi – zur Förderung von Mehrsprachigkeit im Unterricht beitragen?

Die Masterarbeit verfolgt das Ziel, zu analysieren, wie ein sprachbewusster Unterricht von den Schüler*innen und der Lehrkraft wahrgenommen wird, welche Rolle dabei ihre Sprachressourcen spielen und inwiefern Binogi das sprachliche und fachliche Lernen unterstützen kann. Dabei werden sowohl die Perspektiven der Schüler*innen als auch die der Lehrkraft in den Blick genommen.

Um die Forschungsfrage beantworten zu können, wurde eine empirische Forschung an einer Mittelschule in Oberösterreich durchgeführt. Mit Hilfe eines Mixed-Methods-Ansatzes und methodischer Triangulation wurden quantitative Beobachtungen unter Verwendung strukturierter Beobachtungsbögen und qualitative leitfadengestützte Interviews mit den Lernenden und der Lehrkraft durchgeführt. Im Rahmen eines sprachbewussten Unterrichts und unter Einbezug von Binogi wurde die Untersuchung durchgeführt.

Anschließend wurden die erhobenen Daten systematisch aufbereitet. Die qualitativen Interviews wurden mit Hilfe von MAXQDA transkribiert und in Anlehnung an eine qualitative Inhaltsanalyse codiert und ausgewertet. Die Kombination aus quantitativen und qualitativen Daten ermöglicht eine Verknüpfung der Perspektiven und eine differenzierte Betrachtung der Ergebnisse.

Zu Beginn der vorliegenden Masterarbeit wird die theoretische Grundlage näher erläutert, welche von zentraler Bedeutung für das Verständnis der Untersuchung ist. Zunächst werden die Mehrsprachigkeit und die aktuellen Entwicklungen in

einer zunehmend kulturell und sprachlich vielfältigen Gesellschaft erläutert. Dabei werden auch die gesellschaftliche und individuelle Mehrsprachigkeit vorgestellt, wobei auch die Bedeutung für institutionelle Bildungsprozesse beleuchtet wird. Es erfolgt auch eine Beschreibung der Sprachregister, welche im schulischen Kontext von Bedeutung sind. Ein weiteres Kapitel widmet sich dem sprachbewussten Unterricht, wobei zentrale Merkmale beschrieben und theoretische Konzepte vorgestellt werden. Dabei liegt der Fokus auf Scaffolding und Translanguaging, da diese beiden Ansätze zur Förderung von mehrsprachigen Schüler*innen beitragen und auch in der Forschung aufgegriffen werden. Außerdem werden die Chancen und Herausforderungen für Lehrkräfte und Lernenden, die sich aus der sprachlichen Diversität ergeben, behandelt.

Im Anschluss daran wird das methodische Vorgehen beschrieben. Dabei werden zunächst die Erhebungsinstrumente – die quantitativen Beobachtungen und die qualitativen Interviews – vorgestellt. Es erfolgt eine Erläuterung des Forschungsdesigns und eine Begründung hinsichtlich der Datenerhebung in der Schule und Datenauswertung mittels MAXQDA. Die Untersuchung ist an einen Mixed-Methods-Ansatz mit Hilfe methodischer Triangulation angelehnt, wodurch die qualitativen und die quantitativen Forschungsmethoden miteinander verbunden werden können. Dies ermöglicht sowohl eine Berücksichtigung der beobachtbaren Prozesse im Unterricht als auch die individuellen Erfahrungen und Wahrnehmungen der Lehrkraft und der Lernenden. Im Rahmen der Datenaufbereitung werden das Forschungsfeld, der Forschungsablauf und die Lernplattform Binogi vorgestellt. Es folgt eine Beschreibung der Datenaufbereitung. In weiterer Folge wird das analytische Vorgehen geschildert und der Codierleitfaden erklärt. Zuletzt erfolgt eine Erläuterung der Gütekriterien und der forschungsethischen Überlegungen.

Darauf aufbauend werden in der Analyse die Ergebnisse der Forschung präsentiert. Durch die Orientierung an den entwickelten Kategorien ist eine differenzierte Betrachtung möglich. Dabei werden die individuellen Erfahrungen der Lehrkraft und der mehrsprachigen Schüler*innen, welche im Rahmen der Interviews besprochen wurden, mit den Ergebnissen aus den Beobachtungen in Beziehung gesetzt. Die methodische Triangulation ermöglicht die Verknüpfung der qualitativen und quantitativen Daten, wodurch Unterschiede, Zusammenhänge und Übereinstimmungen sichtbar gemacht werden können.

Dadurch ergibt sich ein umfassendes Bild, wie sprachbewusster Unterricht unter Zuhilfenahme von Binogi zur Förderung von Mehrsprachigkeit beitragen kann. Die Zusammenfassung und Diskussion der zentralen Ergebnisse bilden den Abschluss der Arbeit. Vor dem Hintergrund der theoretischen Grundlagen werden diese reflektiert und auch in Bezug auf die Forschungsfrage eingeordnet. Dabei werden auch die Limitationen der Forschung beleuchtet und mögliche Ansatzpunkte für die zukünftige schulische Praxis diskutiert. Ziel ist es, neben der Weiterentwicklung eines sprachbewussten Unterrichts auch Perspektiven für den Einsatz von digitalen Unterstützungsangeboten aufzuzeigen.

2 Mehrsprachigkeit

In der modernen Gesellschaft ist Mehrsprachigkeit ein zentrales Merkmal und prägt nicht nur gesellschaftliche Strukturen, sondern auch individuelle Lebensrealitäten. Sprachenvielfalt entsteht durch unterschiedliche kulturelle, historisch, aber auch soziale Kontexte und kann durch Faktoren wie Globalisierung, Mobilität, Migration und Bildungsprozesse beeinflusst werden. Mehrsprachigkeit geht über ein individuelles sprachliches Verständnis und Können hinaus, da es auch ein gesellschaftliches Phänomen abbildet, welches in einer Wechselwirkung mit politischen, sozialen und institutionellen Rahmenbedingungen steht. Damit die Dimensionen von Mehrsprachigkeit erfasst werden können, muss diese differenziert beobachtet werden. Der Begriff wird daher zunächst theoretisch eingeordnet und es werden die Forschungsperspektiven dargestellt. Im Anschluss wird die individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit näher erläutert, da diese im Fokus der Arbeit steht.

2.1 Was ist Mehrsprachigkeit?

Die Mehrsprachigkeit stellt ein zentrales Merkmal der modernen Gesellschaft dar und ist zugleich ein vielschichtiges theoretisches Konzept (Busch, 2021, S. 8). Lange Zeit wurde die Einsprachigkeit – vor allem im deutschsprachigen Raum – als gesellschaftliche Norm betrachtet, wohingegen die Mehrsprachigkeit heute vielmehr als Regelfall der sprachlichen Praxis verstanden wird (Busch, 2021, S. 10). Migration, Globalisierung, digitale Kommunikationsräume und transnationale Mobilität sind ein wesentlicher Faktor dafür, dass Menschen mit unterschiedlichen Sprachen in Berührung kommen und diese auch aktiv nutzen (Gogolin, 2020, S. 3). Innerhalb der Sprachwissenschaft wird der Begriff „Mehrsprachigkeit“ jedoch keineswegs als unproblematisch angesehen und deshalb auch kritisch reflektiert (Busch, 2021, S. 10).

Historisch betrachtet lässt sich festhalten, dass die Vorstellung einer einsprachigen, homogenen Gesellschaft nur bedingt korrekt ist. Wiater (2013, S. 12) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass „im Prinzip jede Gesellschaft mehrsprachig war und ist“. Dies zeigt, dass Mehrsprachigkeit eine grundlegende Konstante in der Gesellschaft darstellt und längst keine Ausnahmeerscheinung mehr ist. Demnach kann die Vorstellung einer

einsprachigen, homogenen Nation eher als normatives Konstrukt angesehen werden. Wiater (2013, S. 12) unterstreicht zudem mit Blick auf gegenwärtige Entwicklungen, dass Mehrsprachigkeit zum „Normalfall von Sprachigkeit in den Gesellschaften“ wird und die gesellschaftliche Einsprachigkeit „mehr und mehr der Vergangenheit angehört“. Krüger-Potratz (2020, S. 342) hält fest, dass das Bestreben nach einer Einsprachigkeit oftmals mit nationalstaatlichen Projekten verbunden war und erwähnt hierbei Folgendes:

Die Schule wurde im Verlauf des 19. Jahrhunderts zu der Institution, die die nachwachsende Generation in dem einzigen als legitim anerkannten Medium der Bildung, der deutschen (Hoch-)Sprache, sozialisieren und ihr damit zugleich die ethnische und politische Zugehörigkeit zum deutschen Volk und zur deutschen Nation „anarbeiten“ sollte. (Krüger-Potratz, 2020, S. 342)

Die Einführung einer Nationalsprache diene somit der symbolischen Konstruktion einer nationalen Einheit, weshalb sprachliche Vielfalt oftmals als Abweichung markiert und marginalisiert wurde. Somit ist die Mehrsprachigkeit neben einem linguistischen auch ein gesellschaftliches Phänomen. Ausgehend vom englischsprachigen Sprachraum wurde laut Busch (2021, S. 10) die Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit oftmals unter „Bilingualismus-Forschung“ zusammengefasst. Da Sprecher*innen häufig jedoch auch mehr als zwei Sprachen sprechen, entwickelte sich in diesem Zusammenhang auch der Begriff „Trilingualismus“. Durch die Hierarchisierung des Spracherwerbs und der Unterscheidung zwischen Erstsprache, Zweitsprache oder L1, L2 als Bezeichnungen wird impliziert, dass Sprachen als zählbare Systeme wahrgenommen werden können und auch klar voneinander trennbar sind. Durch diese Zuschreibungen wird neben einer inneren Ordnung im Rahmen des individuellen Sprachgebrauchs auch eine chronologische Abfolge des Sprachenlernens und -erwerbs suggeriert. Busch (2021, S. 11) thematisiert in diesem Zusammenhang die Problematik dieser Zuschreibungen, da die Sprache nicht als Objekt, welches klar abgegrenzt werden kann, konstruierbar ist und die sprachliche Praxis wesentlich kontextabhängiger und dynamischer ist. Die Kategorisierungen erscheinen zwar meist aus terminologischer Sicht neutral, gehen jedoch oft implizit mit Wertungen hinsichtlich sprachlicher Zugehörigkeit und Kompetenz einher, weshalb auch Dirim (2015, S. 28) betont, dass die Bewertung der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit oftmals entlang einer monolingualen Norm erfolgt. Sprachliche Differenzierungen werden somit zu Instrumenten der sozialen Einordnung (Piller, 2020, S. 335). Um das Dynamische

und Prozesshafte von sprachlichen Äußerungen zu betonen, wird im englischsprachigen Raum von Autor*innen oft zwischen „*linguaging*“ und „*language*“ unterschieden, wobei Ersteres diese Eigenschaften besonders unterstreicht (Busch, 2021, S. 11). Hinnenkamp (2020, S. 67) betont hierbei, dass mehrsprachige Personen im Alltag flexibel auf ihr sprachliches Repertoire zurückgreifen und nicht zwischen abgeschlossenen Sprachen gewechselt wird. Eine klare systematische Abgrenzung ist somit kaum möglich, wenn man sich jedoch mit Sprachen und sprachlichen Praktiken oder Interaktionen auseinandersetzt, muss eine gewisse sprachliche Differenzierung angestrebt werden. Die sprachliche Vielfalt, welche sowohl in mündlicher als auch schriftlicher Form unterschiedliche Register, Akzente, Varietäten, Stile oder Genres umfasst, kann möglicherweise in mehrere Sprachsysteme eingegliedert werden (Busch, 2021, S. 12). Auch De Cillia (2010, S. 5) zeigt, dass sich Mehrsprachigkeit auch auf innersprachliche Variationen wie Dialekte und Fachsprachen bezieht und nicht nur zwischen unterschiedlichen Sprachen besteht. Grosjean (2020, S. 14-15) plädiert für die Notwendigkeit, den Blick auf Mehrsprachigkeit zu erweitern. Unter anderem sollen mehrsprachige Personen in der Lage sein, bedeutungsvolle Äußerungen in mehreren Sprachen tätigen zu können und zumindest eine Teilkompetenz wie Lesen, Schreiben, Sprechen oder Hören beherrschen. Somit werden jene Personen als mehrsprachig bezeichnet, welche in ihrem Alltag mehrere Sprachen – und auch Dialekte – nutzen. Diese Definition beleuchtet auch den Aspekt der Sprachkompetenz, da eine Person, welche regelmäßig mehrere Sprachen in ihrem Sprachgebrauch verwendet, zumindest über ein gewisses Sprachkompetenzniveau verfügen muss. Diese – von Grosjean angestrebte – weitgefassere Definition zeigt, dass die Mehrsprachigkeit nicht als eine symmetrische und idealisierte Beherrschung von mehreren Sprachen gesehen werden soll, sondern vielmehr als kontextabhängiges und funktionales Phänomen, welches sich an realistischen Sprachgebrauchsnormen orientiert (Grosjean, 2020, S. 15). Die sprachlichen Repertoires, auf welche die Sprecher*innen bei Interaktionen zurückgreifen, sind geprägt durch situative Anpassungen, unterschiedliche Kompetenzniveaus und biografische Entwicklungen. Folglich erscheint Mehrsprachigkeit als dynamisches Gefüge, welches sich im Spannungsfeld gesellschaftlicher Rahmung und individueller Praxis entfaltet (Jessner-Schmid & Allgäuer-Hackl, 2020, S. 81). Dies zeigt, dass Mehrsprachigkeit sowohl hinsichtlich ihrer

gesellschaftlichen Auffassung als auch ihrer Entstehungsbedingungen differenziert betrachtet werden muss und somit auch unterschiedliche Entstehungsformen möglich sind. Zudem weist Riehl (2020, S. 93) auf die Flexibilität der Sprecher*innen in alltäglichen Situationen hin, da Sprachkontakte zu wechselseitigen Beeinflussungen der Sprachen führen können und eine klare systematische Abgrenzung dadurch relativiert wird.

Die Systematisierung von Mehrsprachigkeit hängt somit wesentlich von der analytischen Ebene ab. De Cillia (2010, S. 4) unterscheidet dabei drei unterschiedliche Formen: die innersprachliche, fremdsprachliche und lebensweltliche Mehrsprachigkeit. Diese Differenzierung steht in Zusammenhang mit dem erweiterten Sprachbegriff, welcher die sprachliche Variation nicht nur innerhalb einer Sprache, sondern auch zwischen den Sprachen verortet (Busch, 2021, S. 12). Die innersprachliche Mehrsprachigkeit beschreibt die Verwendung von sprachlichen Varietäten innerhalb einer Sprache wie beispielsweise Soziolekten, Dialekten und fachsprachliche Äußerungen (Kompetenzstelle für Mehrsprachigkeit, 2021, S. 1). In diesem Zusammenhang betont Hinnenkamp (2020, S. 67) die Flexibilität der Sprecher*innen in alltäglichen Situationen, da sie sich ihrer sprachlichen Ressourcen unterschiedlich bedienen und ebendiese Variation einen wesentlichen Bestandteil ihrer Sprachpraxis darstellt. Unter fremdsprachlicher Mehrsprachigkeit wird der Gebrauch von Sprachen, welche meist im Kontext institutioneller Bildung zusätzlich zur Erstsprache/zu den Erstsprachen erlernt wurden und sich von der Amtssprache oder der regionalen Umgebungssprache unterscheiden, verstanden (Kompetenzstelle für Mehrsprachigkeit, 2021, S. 1). Gesellschaftlich wird diese Form der Mehrsprachigkeit oft mit Wertzuschreibungen in Verbindung gebracht, da bestimmte Sprachen als ökonomisches oder kulturelles Kapital angesehen werden (Piller, 2020, S. 335). Die lebensweltliche Mehrsprachigkeit bezeichnet die funktionale Verwendung von zumindest zwei Sprachen im Alltag (Gogolin, 2010, S. 544). Der Fokus liegt hierbei vor allem auf konkreten Kommunikationssituationen (De Cillia, 2010, S. 5). Grosjean (2020, S. 15) hält fest, dass sich Mehrsprachigkeit an den funktionalen Anforderungen der Lebensbereiche der Sprecher*innen orientiert. De Cillia orientiert sich bei der Wahl seiner Terminologien an der sprachstrukturell-funktionalen Perspektive, wobei der Fokus auf der Form der Realisierung der sprachlichen Vielfalt unter Verwendung des individuellen

Repertoires liegt. Dieses Verständnis von Sprache und Sprachgebrauch knüpft an jenes von Busch (2021, S. 11) an, welches die Sprache nicht als abgrenzbares Objekt, sondern vielmehr als situativ aktiviertes Gefüge und dynamisches Repertoire ansieht. Demgegenüber differenziert Dettki (2025, S. 3) zwischen gesellschaftlicher beziehungsweise territorialer, individueller und institutioneller Mehrsprachigkeit. Diese systematische Einordnung orientiert sich an der sozialen Ebene, auf welcher die Mehrsprachigkeit wirkt. Die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit bezieht sich auf das Nebeneinander unterschiedlicher Sprachen innerhalb eines Territoriums oder eines Staates (Montanari & Panagiotopoulou, 2019, S. 15). Von institutioneller Mehrsprachigkeit wird gesprochen, wenn „innerhalb von gesellschaftlichen Institutionen mehrere Sprachen verwendet“ werden – beispielsweise in mehrsprachigen Bildungseinrichtungen, in welchen seitens der Schüler*innen aber auch der Lehrkräfte mehrsprachig gehandelt wird (Dettki, 2025, S. 4). Die individuelle Mehrsprachigkeit befasst sich schließlich mit den sprachlichen Fähigkeiten von Individuen und unter anderem mit Fragen nach Sprachaneignung und Sprachgebrauch. Diese beiden Typologien weisen Unterschiede im theoretischen Zugriff auf: De Cillia befasst sich mit der Frage, wie die sprachliche Vielfalt im Sprachgebrauch aufscheint, während Dettki den Fokus auf die Verortung der Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft legt. Diese Unterscheidung ist relevant, da Mehrsprachigkeit – wie auch Dirim (2015, S. 28) betont – immer in gesellschaftliche Bewertungs- und Machtstrukturen eingebettet ist. In diesem Zusammenhang verweist Gogolin (2020, S. 341) auf den monolingualen Habitus, welcher prägend für institutionelle Strukturen ist und Mehrsprachigkeit dadurch auch oftmals als Abweichung der Norm erscheinen lässt.

Zusammenfassend kann jedoch festgehalten werden, dass diese Bezeichnungen keinesfalls konkurrierend sind, sondern lediglich unterschiedliche analytische Ebenen eines Phänomens abbilden. Beide Perspektiven ergänzen sich gegenseitig und ermöglichen eine angemessene Erfassung der funktionalen, strukturellen und gesellschaftlichen Komplexität von Mehrsprachigkeit.

2.2 Individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit

Im Fokus dieser Arbeit steht die individuelle Mehrsprachigkeit, welche weltweit in vielen Regionen längst zur Normalität gehört (Riehl, 2020, S. 93). Auch Grosjean (2020, S. 14) verweist in diesem Zusammenhang auf die Multilingualität eines großen Teils der Weltbevölkerung. Die individuelle Mehrsprachigkeit spielt bei schulischen Lernprozessen eine zentrale Rolle, da sie an die einzelnen Lernenden und ihre sprachlichen Voraussetzungen anknüpft. Das individuelle sprachliche Repertoire der Schüler*innen ist die Grundlage für die Bewältigung sprachlicher Anforderungen und entscheidend dafür, wie auf sprachliche Ressourcen zurückgegriffen wird (Dettki, 2025, S. 4).

Für die Entstehung individueller Mehrsprachigkeit gibt es unterschiedliche Gründe: bilinguale Erziehung, internationale Handelsgeschäfte, die Notwendigkeit, die offiziell gültige Amtssprache verwenden zu müssen und Schulcurricula sind Aspekte, die dazu beitragen, dass mehrsprachige Biografien entstehen (Grosjean, 2020, S.13). Aber auch Migration, ausgelöst und motiviert durch politische ökonomische oder religiöse Gründe, begünstigt die Entstehung von Mehrsprachigkeit (Oltmer, 2020, S. 323). Die unterschiedlichen Beweg- und Entstehungsgründe für Bi- und Multilingualität zeigen, dass sich diese in vielfältigen Lebenssituationen und -kontexten entwickeln können.

Die Zwei- und Mehrsprachigkeit ist stark von normativen Vorstellungen und zahlreichen Mythen geprägt. Grosjean (2020, S.13) führt hierbei einige Beispiele an: zwei- oder mehrsprachige Personen würden die Sprachen in gleichem Ausmaß und perfekt beherrschen (selten wird eine solche sprachliche Kompetenz in allen gesprochenen Sprachen erreicht), eine frühe Bilingualität würde den Spracherwerb im Kindesalter verzögern (tatsächlich werden die Entwicklungsstadien im Spracherwerb etwa zur selben Zeit durchlaufen) und Zwei-/Mehrsprachigkeit hätte negative Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung von Kindern (häufig sind diese jedoch einsprachigen Kindern überlegen – beispielsweise bei metasprachlichen Handlungen oder der Steuerung der Aufmerksamkeit). Diese Vorstellungen stehen jedoch im Widerspruch zu den sprachwissenschaftlichen Perspektiven. Busch (2021, S. 19) weist darauf hin, dass mehrsprachige Personen nicht über klar trennbare Sprachsysteme verfügen, sondern sich eines sprachlichen Repertoires bedienen, welches situativ aktiviert wird und aus verschiedenen sprachlichen

Ressourcen besteht. Die individuelle Mehrsprachigkeit ist somit ein dynamisches, komplexes System, in welchem die Sprachkompetenzen untereinander interagieren. Dabei betonen Jessner-Schmid und Allgäuer-Hackl (Jessner-Schmid & Allgäuer-Hackl, 2020, S. 81), dass eine mehrsprachige Entwicklung durch Wechselwirkungen zwischen den Sprachen geprägt ist und diese nicht linear verläuft. Es besteht die Möglichkeit, dass neu erworbene Sprachen sprachliche Strukturen, welche bereits bestehen, beeinflussen können. Andererseits kann der Spracherwerb durch bereits bestehende Kompetenzen vereinfacht werden. Die Zwei- und Mehrsprachigkeit ist somit ein Prozess, der durch kommunikative Anforderungen, biografische Erfahrungen und Lernkontexte geprägt ist. Die individuelle Mehrsprachigkeit zeichnet sich außerdem durch den Zeitpunkt des Spracherwerbs aus. Kinder können beispielsweise von Geburt an mit zwei oder mehreren Sprachen aufwachsen, weitere Sprachen jedoch auch erst später durch soziale Kontakte oder in der Schule erwerben (Dimroth, 2020). Wenn Kinder bereits von Beginn an mit mehreren Sprachen aufwachsen, so entwickeln sich im Rahmen des Spracherwerbs die sprachlichen Strukturen bereits früh und sie können diese auch in alltäglichen Situationen verwenden (De Houwer, 2009, S. 29). Hierbei spricht man von einer simultanen Entwicklung (Grosjean, 2020, S. 18). Werden weitere Sprachen erst nach dem Erwerb der Erstsprachen erlernt, so baut der Prozess auf den sprachlichen Kompetenzen, welche bereits vorhanden sind, auf. Diese Kenntnisse können das Erlernen der weiteren Sprachen sowohl beeinflussen als auch unterstützen (Tracy, 2008, S. 20). Dies wird auch als sukzessive Aneignung bezeichnet (Grosjean, 2020, S. 19). Grundsätzlich zeigt die Forschung, dass Kinder erfolgreich mehrere Sprachen gleichzeitig erlernen können, sofern genügend sprachlicher Input gegeben ist (De Houwer, 2009, S.2; Gogolin, 2008, S. 20). In der Praxis folgt der Sprachgebrauch von mehrsprachigen Personen einem Komplementaritätsprinzip. Die Sprecher*innen nutzen ihre Sprachen in verschiedenen Situationen: so ist es möglich, dass eine Sprache, welche beispielsweise nur selten im Austausch mit anderen Gesprächspartner*innen genutzt wird, weniger stark entwickelt ist als eine Sprache, die öfter und auch in verschiedenen Kontexten verwendet wird. Dies kann sich neben einem eingeschränkten Vokabular auch im Stil und den pragmatischen und diskursiven Kenntnissen – sowohl in Wort als auch in Schrift – widerspiegeln. In weiterer Folge zeigt sich dies auch in der Dominanz von

Sprachen, welche meist nicht in der „gesamten“ Sprache besteht, sondern vielmehr in Teilbereichen wie beispielsweise der Schreib- und Lesefähigkeit. Außerdem spielt hierbei auch das Umfeld eine wesentliche Rolle. Das lässt eine funktionale Aufteilung der Sprachkompetenzen erkennen, wodurch das Erfahrungsspektrum einer einzelnen Sprache bei mehrsprachigen Personen nie vollständig abgedeckt ist (Grosjean, 2020, S. 14-15). Im Alltag zeigen mehrsprachige Personen deshalb unterschiedliche Formen der sprachlichen Interaktion. Code-Switching und Interferenzen sind dadurch ein natürlicher Bestandteil in den Kommunikationsmustern. Interferenzen beschreibt Tracy (2008, S. 57) als Mischungen durch Beeinflussungen von Sprachen. Grosjean (2020, S. 16) beschreibt eine Interferenz als „eine Abweichung von der gerade benutzten Sprache, die der (oder den) anderen Sprache(n) geschuldet ist.“ Sie können auf allen sprachlichen Ebenen – lexikalisch, semantisch, syntaktisch, pragmatisch und phonologisch – auftreten und bezeichnen die Übertragung sprachlicher Mittel einer Sprache auf die andere. Code-Switching bezeichnet Hinnenkamp (2020, S. 69) hingegen als Wechsel von Sprachen beziehungsweise Codes (Sprachen, Stile und Varietäten) innerhalb eines Gesprächs zwischen mehrsprachigen Teilnehmer*innen. Diese Praktiken sind jedoch keinesfalls als Defizite zu werten, da sie die komplexe Sprachkompetenz der mehrsprachigen Sprecher*innen widerspiegelt. Häufig sehen sich Mehrsprachige jedoch mit gesellschaftlichen Normen konfrontiert, wonach bestimmten Sprachen ein höheres symbolisches Kapital und gesellschaftliches Prestige zugeschrieben wird (Piller, 2020, 339). Dadurch werden Sprachen häufig entlang einer monolingualen Norm bewertet, wodurch eine neutrale Wahrnehmung in den Hintergrund rückt (Dirim, 2015, S. 29). Diese normative Orientierung zeigt sich auch im Bildungssystem durch den „monolingualen Habitus“, welcher die institutionellen Strukturen und Erwartungen prägt (Gogolin, 2008). Die formalen Lernkontexte verfolgen oftmals ein monolinguales Ideal, wodurch den mehrsprachigen Repertoires der Lerner*innen kaum Aufmerksamkeit und Anerkennung geschenkt wird (Bündgens-Kosten, 2020, S. 276).

Die individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit muss als biografisch gewachsenes, funktional organisiertes und dynamisches Repertoire betrachtet und verstanden werden. Je nach Kommunikationssituation verfügen die Sprecher*innen über unterschiedliche Kompetenzprofile. Ihre Fähigkeit, sich situativ anzupassen,

zeigen sich unter anderem durch sprachliche Praktiken wie Interferenzen oder Code-Switching. Vor allem in Hinblick auf die gesellschaftlichen Bewertungsstrukturen, denen sich die individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit immer wieder gegenüberstellen muss, stellt sich die Frage, wie und inwiefern Bildungsinstitutionen mit dieser Sprachenvielfalt umgehen.

2.3 Mehrsprachigkeit in der Schule

Die Mehrsprachigkeit, welche ein zentrales Merkmal der modernen Gesellschaft ist, zeigt sich auch im schulischen Kontext. Die Schule ist ein Ort, an dem unterschiedliche sprachliche Praktiken, sprachliche Hintergründe und institutionelle Forderungen und Ordnungen aufeinandertreffen. Somit zeigt sich die Mehrsprachigkeit neben der Herausforderung für Bildungsinstitutionen auch als individuelles Merkmal der Sprecher*innen. Dennoch ergibt sich in der Schule oftmals ein Spannungsfeld zwischen der Sprachenvielfalt der Schüler*innen und der vorherrschenden monolingual geprägten Norm. Das folgende Kapitel betrachtet die Entwicklung von Mono- und Multilingualität in der deutschsprachigen Schule und die Situationen, mit denen sich mehrsprachige Schüler*innen konfrontiert sehen.

2.3.1 Mono- und Multilingualität in der deutschsprachigen Schule

Historisch ist die Entstehung der deutschsprachigen Schule eng mit der des modernen Nationalstaats verbunden. Die Sprache wurde im 19. Jahrhundert im Zuge der nationalstaatlichen Konsolidierung zu einem zentralen Aspekt politischer Integration und gesellschaftlicher Homogenisierung. Die Schule diente dabei nicht nur der Vermittlung von Wissen, sondern auch als Institution, welche die Normierung von Sprache verfolgte. Somit etablierte sich die deutsche Sprache als Verwaltungs- und Bildungssprache (Gogolin, 2008, S. 44-46). Gogolin (2008, S. 30) beschreibt dies auch als „monolingualen Habitus der multilingualen Schule“. Dieser Habitus beschreibt die institutionell verankerte Selbstverständlichkeit, wonach die schulische Kommunikation vor allem in der dominanten Nationalsprache erfolgt. Diese Erwartung ist auch im Schulunterrichtsgesetz (SchUG) festgehalten. Wörtlich heißt es:

„Unterrichtssprache ist die deutsche Sprache, soweit nicht für Schulen, die im besonderen [sic] für sprachliche Minderheiten bestimmt sind, durch Gesetz oder durch zwischenstaatliche Vereinbarungen anders vorgesehen ist“ (§ 16 Absatz 1 Satz 1 SchUG). Somit wird die Einsprachigkeit implizit zur Norm. Diese ist auch in gesellschaftlichen Differenzverhältnissen zu erkennen. Dirim und Mecheril (2018, S. 51-53) machen darauf aufmerksam, dass die Sprache zur Reproduktion von Differenzordnungen beiträgt, da Diskurse über Lingualität über die Legitimation von Sprachen und die Kompetenz von Sprecher*innen entscheiden. Die Festschreibung von Deutsch als Unterrichtssprache ist somit nicht nur Teil einer historischen Entwicklung, sondern auch einer gegenwärtigen Sprachordnung, die neben der Zugehörigkeit auch über die schulische Legitimität entscheidet. Die „Diskriminierung durch Ungleichbehandlung und Gleichbehandlung (bzw. direkte und indirekte Diskriminierung bzw. unmittelbare und mittelbare Diskriminierung)“ spielt hierbei nach Dirim und Mecheril (2019, S. 48) eine wesentliche Rolle. Der Staat produziert durch differenzsensible Politik und egalitäre Bildungspolitik Ungleichheiten, welche den Ansprüchen einer Gleichbehandlung innerhalb der demokratischen Bildungspolitik widersprechen. Formell ermöglicht der egalitäre Ansatz zwar für alle einen Zugang zu Bildungsinstitutionen, diese erzeugen jedoch aufgrund ihrer kulturellen und sprachlich einseitig geprägten Strukturen in weiterer Folge wieder Ungleichheiten (Dirim & Mecheril, 2018, S. 48). Sind Bildungsinstitutionen differenzsensibel strukturiert, so besteht

die Gefahr, dass Absolventen und Absolventinnen entsprechender Bildungsrichtungen bei allgemeinen, für alle gleichen Tests (etwa Zentralprüfungen zum Schulabschluss, Eingangsprüfungen für Hochschulen oder Tests für Ausbildungsplätze) zwangsläufig benachteiligt sind, und dass es durch diese Maßnahmen Schulen erster und zweiter Klasse gibt, die ihren Schülern und Schülerinnen mit dem jeweiligen Profil und Status zugleich unterschiedlich bewertete Startvoraussetzungen mitgeben. (Wenning, 2003, S. 80)

Gomolla und Radtke (2009, S. 53-54) analysieren im Rahmen des Konzepts der institutionellen Diskriminierung die institutionellen Effekte. Demnach entstehen Bildungsungleichheiten nicht allein durch fehlende Voraussetzungen auf individueller Ebene, sondern vielmehr durch Arbeitsweisen und organisatorische Strukturen auf institutioneller Ebene. Bedienen sich Leistungsanforderungen implizit an monolingualen Standards, so können migrationsbedingt mehrsprachige Schüler*innen strukturell benachteiligt sein (Gomolla & Radtke, 2009, S. 5). Die genannten Mechanismen der Ungleichbehandlung und die

Differenzproduktion lassen sich nicht nur auf die Sprache beschränken, sondern sind Teil eines umfassenden Umgangs mit Vielfalt und verweisen damit auch auf einen vielfältigen schulischen Diversitätsdiskurs. Demnach liegt der Fokus darauf, inwiefern Unterschiede in Bildungsinstitutionen wahrgenommen, bearbeitet und kategorisiert werden. In diesem Zusammenhang argumentieren Hauser und Schiesser (2024, S. 14-15), dass Diversität im institutionellen Kontext Schule nicht nur eine Beschreibung der sozialen Realität, sondern ein pädagogisches Deutungsmuster ist, welches auch normativen Logiken unterliegt. Damit wird Diversität nicht nur anerkannt, sondern auch strukturiert. Somit sehen sich Bildungsinstitutionen mit der Herausforderung konfrontiert, Vielfalt zu beachten und zu berücksichtigen, ohne durch Bewertungs- und Ordnungssysteme neue Hierarchien zu erschaffen (Dirim & Mecheril, 2018, S. 18-19). Folglich bewegt sich der Diversitätsdiskurs zwischen Steuerung, Anerkennung und institutioneller Reproduktion bei bestehenden Differenzverhältnissen (Hauser et al., 2024, S. 14). Schulische Bewertungs- und Ordnungssysteme können folglich nicht ohne der Berücksichtigung gesellschaftlicher Entwicklungen betrachtet werden. Bildungsinstitutionen strukturieren, regulieren und rahmen Differenzen, wobei sich jedoch die Frage stellt, in welchem Verhältnis diese Logik zur gesellschaftlichen Realität steht. Moderne Gesellschaften sind längst durch kulturelle und sprachliche Vielfalt geprägt und zeichnen sich durch ihre Heterogenität aus. Vor allem im Spannungsfeld der monolingualen Norm und der vorherrschenden migrationsbedingten Mehrsprachigkeit zeigt sich, dass diese nicht länger als Abweichung verstanden werden soll, sondern vielmehr ein wesentlicher Bestandteil der schulischen Lebenswelt und der gegenwärtigen Gesellschaft ist.

2.3.2 Mehrsprachige Lerner*innen im schulischen Kontext

Im Schuljahr 2024/25 gaben 36,7% der Schüler*innen an österreichischen Mittelschulen an, mehrsprachig zu sein. 34,2 % der Lernenden sprechen eine andere Erstsprache als Deutsch. Zu den häufigsten Erstsprachen zählen Türkisch, Arabisch, Serbisch und Bosnisch (Statistics Austria, 2025). Die beschriebenen historischen und institutionellen Entwicklungen zeigen, dass die Mehrsprachigkeit der Lerner*innen nicht nur als individuelles Merkmal zu verstehen ist, sondern für Bildungsinstitutionen eine strukturelle Herausforderung

darstellt. Im Bildungssystem und der Bildungspolitik zeigt sich eine Schieflage. Dies äußert sich in der Überrepräsentation von Schüler*innen mit Migrationshintergrund in den Förderschulen. Im Vergleich zu Lerner*innen ohne Migrationshintergrund zeigt sich, dass sie die Schule häufiger ohne Abschluss beenden und bei Hauptschulabschlüssen häufiger überrepräsentiert sind, wohingegen eine Unterrepräsentation in Real-, Fach- und Hochschulabschlüssen besteht (Leiprecht & Steinbach, 2015, S. 15).

In Schulen werden gesellschaftliche Sprachordnungen sichtbar und es wird entschieden, welche sprachlichen Praktiken weniger Anerkennung erhalten und welche legitimiert werden (Dirim & Mecheril, 2018, S. 51). Mehrsprachigen Schüler*innen steht ein Repertoire an sprachlichen Ressourcen zur Verfügung, welche sie je nach Situation und Kontext einsetzen können. In der Schule wird dies jedoch nicht immer positiv wahrgenommen. Mehrsprachigkeit wird in diesem Zusammenhang oftmals als Herausforderung oder sogar Defizit wahrgenommen, vor allem, da sich die Schule an einer dominanten Unterrichtssprache orientiert. Dies führt in weiterer Folge dazu, dass Sprachen, welche von der Unterrichtssprache abweichen, wenig Beachtung geschenkt wird oder sie systematisch vernachlässigt werden (Dirim, 2015, S. 28).

Eine zentrale Rolle spielen außerdem die diversen sprachlichen Anforderungen, denen sich Schüler*innen konfrontiert sehen. Wissensvermittlung findet vor allem auf sprachlicher Ebene statt, das schulische Lernen ist somit stark an die Sprache gebunden (Gogolin, 2010, S. 544). Riehl (2020, S. 94-95) hält fest, dass fachliche Inhalte verstanden, gelesen, schriftlich verarbeitet und diskutiert werden müssen, was eine gewisse Sprachkompetenz, welche über alltägliche Kommunikationspraktiken hinausgeht, voraussetzt. Mehrsprachigkeit zeichnet sich vor allem durch das dynamische Repertoire und die flexible Nutzung der sprachlichen Mittel aus. Diese Flexibilität trifft jedoch im Schulalltag auf institutionelle Erwartungen, welche sich am monolingualen Habitus orientieren. Dies führt zu einem Spannungsverhältnis zwischen den sprachlichen Anforderungen der Bildungsinstitution und der Sprachpraxis der Lernenden (Dirim & Mecheril, 2018, S. 18). Gleichzeitig wird in der Forschung auf das Potential von Mehrsprachigkeit für schulische Lernprozesse hingewiesen. Mehrsprachige Lerner*innen haben zahlreiche Erfahrungen im Umgang mit unterschiedlichen Kommunikationssituationen und sprachlichen Systemen, welche einen positiven Einfluss auf ihre metasprachliche Kompetenz nehmen.

Beim Verständnis sprachlicher Strukturen und dem Erwerb weiterer Sprachen kann diese Kompetenz durchaus unterstützend sein (Jessner-Schmid & Allgäuer-Hackl, 2020, S. 83).

Das deutschsprachige Bildungssystem ist durch die monolinguale Norm geprägt, obwohl die Mehrsprachigkeit längst Einzug in der schulischen Realität hält. Das schulische Lernen orientiert sich an der Bildungssprache und Fachsprache, wird aber dennoch durch weitere sprachliche Register, welche in der Schule und im schulischen Alltag verwendet werden, beeinflusst. Im folgenden Kapitel werden diese Sprachregister erläutert und ihre Bedeutung für die schulischen Lernprozesse näher betrachtet.

2.4 Sprachregister in der Schule

Sprache dient im schulischen Kontext nicht nur der Verständigung, sondern ist auch zentrales Medium der Wissensaneignung und des Lernens. Im Unterricht müssen Schüler*innen zwischen unterschiedlichen Sprachregistern wechseln und diese situationsangemessen verwenden. Sprachliche Register sind als kontextabhängige Sprachformen zu verstehen, welche konkrete kommunikative Funktionen erfüllen (Drumm, 2016, S. 21).

In der Schule werden vor allem die Alltags-, Bildungs-, Fach- und Schulsprache wahrgenommen. In diesem Zusammenhang betonen Tajmel und Hägi-Mead (2017, S. 50), dass eine analytische Unterscheidung der Sprachregister zwar möglich ist, sie in der Praxis jedoch nur schwer abzutrennen sind, da die Übergänge fließend sind. Dabei verweisen sie auch darauf, dass die Register nicht durch exklusive Merkmale definiert werden können, sondern sich diese vielmehr durch die Häufung bestimmter Sprachstrukturen in typischen schulischen Situationen und Texten auszeichnen. Vor diesem Hintergrund gewinnt die Unterscheidung zwischen konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit an Bedeutung – einem Modell, welches von Koch und Oesterreicher (Koch & Oesterreicher, 1985) geprägt wurde. Damit werden die unterschiedlichen Modalitäten der sprachlichen Register aufgezeigt. Dabei wird hervorgehoben, „dass Sprache einerseits medial, andererseits konzeptionell geprägt ist und beide Formen sowohl in einer mündlichen als auch in einer schriftlichen Form vorliegen. Medial bedeutet die Realisation von Sprache

entweder phonisch (Mündlichkeit) oder grafisch (Schriftlichkeit).“ (Drumm, 2016, S. 14)

Elspaß (2005, S. 25-26) betont dabei, dass die gesprochene und geschriebene Sprache nicht strikt voneinander getrennt werden können, da sie geprägt ist durch das Zusammenspiel der unterschiedlichen Ausprägungen und diese auch Variationen zwischen Nähe und Distanz aufweisen. Sprachliche Äußerungen enthalten somit sowohl Elemente der geschriebenen als auch gesprochenen Sprache, wodurch sich ein Mit- und Nebeneinander der Sprachmuster ergibt. Das Nähe-Distanz-Modell von Koch und Oesterreicher (Koch & Oesterreicher, 1994) beschreibt Sprache als Kontinuum, dessen Pole die konzeptionelle Schriftlichkeit und konzeptionelle Mündlichkeit darstellen. Konzeptionell schriftliche Äußerungen zeichnen sich durch Planung, Explizitheit, Distanz und eine geringe Situationsabhängigkeit aus, wohingegen konzeptionell mündliche Äußerungen durch Dialogizität, kommunikative Nähe, eine starke Situationsgebundenheit und Spontanität geprägt sind. Tajmel und Hägi-Mead (2017, S. 50) verweisen auf die Relevanz dieser Unterscheidung im schulischen Kontext, da die Sprachregister innerhalb dieses Kontinuums unterschiedliche Positionen einnehmen. Die Alltagssprache orientiert sich beispielsweise stärker an der konzeptionellen Mündlichkeit, während sich die Bildungs- und Fachsprache der Merkmale der konzeptionellen Schriftlichkeit bedienen. Der Unterrichtsalltag zeigt jedoch auch, dass diese Ausprägungen – wie bereits beschrieben – situationsabhängig untereinander kombiniert werden und in einem engen Zusammenhang stehen. Dieser Bezug wurde von Leisen (2018, S.13) auch grafisch dargestellt (siehe Abbildung 1). Die Alltagssprache lässt sich im Bereich der konzeptionellen Mündlichkeit verorten, während die Bildungs-, Fach- und Unterrichtssprache stärker im Bereich der konzeptionellen Schriftlichkeit verortet sind. Gleichzeitig zeigt sich, dass die Sprachregister nicht isoliert voneinander auftreten, wodurch das Zusammenspiel und das Kontinuum zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit verdeutlicht werden.

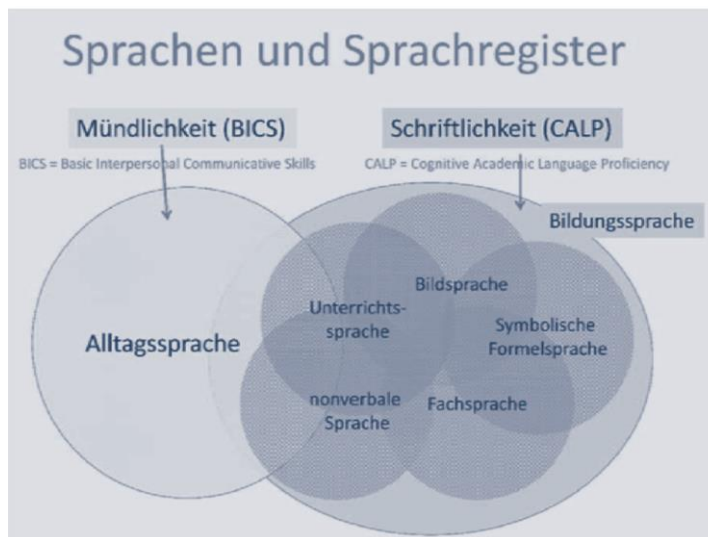


Abbildung 1: Sprachen und Sprachregister (aus: Leisen, 2018, S. 13)

Die Alltagssprache ist jenes sprachliche Register, welches von Kindern und Jugendlichen im unmittelbaren sozialen Umfeld erworben und auch im Alltag verwendet wird. In der Wissenschaft wird sie häufig als „BICS“ (*basic interpersonal communicative skill*) bezeichnet (Cummins, 1991; Leisen, 2018, S. 4). Die Alltagssprache dient der Bewältigung alltäglicher kommunikativer Situationen, weshalb sie auch stark situativ geprägt ist. Sie zeichnet sich durch Gedankensprünge, unpräzisen Wortgebrauch, unvollständige Satzstrukturen und Diskurspartikel aus. Letzteres beschreibt Wörter wie „ähm“ oder „also“, die zwar Gespräche strukturieren, jedoch keine gesonderte semantische Bedeutung aufweisen. Die Alltagssprache zeigt grammatikalische Fehler, ist jedoch dennoch fehlertoleranter als andere Sprachregister, da die Bedeutung der Äußerungen oftmals aus dem Kontext erschlossen werden kann (Leisen, 2018, S. 13). Tajmel und Hägi-Mead (2017, S. 50) heben hervor, dass dieses Sprachregister im schulischen Kontext häufig in informellen Kommunikationssituationen wie etwa spontanen Dialogen zwischen Schüler*innen oder Pausengesprächen auftritt. Sie ist somit eher mündlichkeitsnah, weshalb sie für das schulische Lernen oftmals nicht ausreicht, da die Kommunikation im Unterricht eine strukturiertere Verwendung von Sprache erfordert.

Die Bildungssprache gewinnt in diesem Zusammenhang als sprachliches Register an Bedeutung. Sie ist charakteristisch für akademische und schulische Lernprozesse und wird in der Wissenschaft auch mit dem Begriff „CALP“ (*cognitive academic language proficiency*) beschrieben (Cummins, 1991; Leisen, 2018, S. 13). Sie wird benötigt, um Lern- und Handlungssituationen im Unterricht

bewältigen zu können und stellt eine Brücke zwischen der Alltags- und Fachsprache dar. Charakteristisch sind ein präziser Wortgebrauch und die Verwendung vollständiger und schriftsprachlich korrekter Satzstrukturen. Insgesamt weist sie somit eine höhere sprachliche Komplexität auf (Leisen, 2018, S. 14). Die Bildungssprache wird verwendet, um allgemeine Zusammenhänge oder abstraktere Sachverhalte zu beschreiben und zeigt – im Gegensatz zur Alltagssprache – deutlich weniger Wiederholungen, Gedankensprünge und Diskurspartikel in den Gesprächen, da sie sich an der Schriftsprache orientiert (Kucharz, 2025, S. 304). Sie weist zudem zahlreiche Fachwörter, Symbole und Abkürzungen auf. Die Kommunikation der Inhalte erfordert eine explizite Formulierung, da diese nicht mehr direkt aus dem Kontext erschlossen werden können. Die Bildungssprache ermöglicht somit eine Teilhabe an Bildungsprozessen und stellt eine zentrale Voraussetzung für das schulische Lernen dar. Schüler*innen müssen im Unterricht an die Bildungssprache herangeführt werden, da diese nicht vorausgesetzt werden kann (Tajmel & Hägi-Mead, 2017, S. 50).

Im schulischen Kontext spielt neben der Bildungssprache auch die Fachsprache eine zentrale Rolle. Sie bezeichnet die kodifizierte, normierte und verfasste Sprache eines Faches beziehungsweise Berufsstandes (Leisen, 2018a). Meist ist dieses Sprachregister verschriftlicht und weist daher Merkmale der konzeptionellen Schriftlichkeit auf. Häufig wird die Fachsprache als Sammelbezeichnung für sämtliche Formen und Äußerungen der fachbezogenen Kommunikation verwendet. Je nach Fach kann unter anderem zwischen gegenständlichen, bildlichen und symbolischen Darstellungen unterschieden werden, welche sich durch unterschiedliche Abstraktionsebenen auszeichnen (Leisen, 2018, S. 13-14). Kniffka und Roelcke (2016, S. 14) betonen in diesem Zusammenhang die Wichtigkeit des Verständnisses der Fachsprache, um die fachlichen Inhalte und komplexen Sachverhalte erfassen zu können. Charakteristisch ist auch eine hohe Fachbegriffsdichte. Die Begriffe dienen der Benennung und Beschreibung komplexer Sachverhalte und setzen häufig Vorwissen voraus, damit diese und auch fachsprachliche Texte verstanden werden können (Drumm, 2016, S. 21). Kennzeichnend hierbei sind die Verwendung von Passivkonstruktionen, Nominalisierungen oder auch fachsprachlichen Wendungen (Carnevale & Wojnesitz, 2014, S. 8-9).

In der Schule spielt neben der Alltags-, Bildungs- und Fachsprache auch die Sprache des Unterrichts eine zentrale Rolle. Dieses Sprachregister wird als Schulsprache bezeichnet und wird in aktuellen Diskussionen verstanden „als Ausdruck jener sprachlichen bzw. kommunikativen Anforderungen in sprachlichen Lernkontexten, hinter denen sich komplexe Herausforderungen in der Verwendung von Sprache als kognitivem Werkzeug verbergen.“ (Vollmer & Thürmann, 2010) Sie kann somit als sprachliche Ausprägung verstanden werden, welche der Verständigung über Fachinhalte dient und im institutionellen schulischen Rahmen entsteht (Feilke, 2012, S. 1). Die Schulsprache steht somit in Verbindung mit fachbezogenen Lernprozessen (Drumm, 2016, S. 13). Dieses sprachliche Register ist jedoch keinesfalls eigenständig und klar abgrenzbar, da es durch das Zusammenspiel von Alltags-, Bildungs- und Fachsprache geprägt ist (Tajmel & Hägi-Mead, 2017, S. 50). Die Schulsprache kann somit als integratives Gefüge bezeichnet werden, welches die unterschiedlichen sprachlichen Anforderungen und fachbezogenen Kommunikationsprozesse verbindet (Drumm, 2016, S. 21).

2.5 Merkmale und Gründe sprachlicher Schwierigkeiten im (Fach-)Unterricht

Im schulischen Lernen spielt Sprache als Werkzeug der kognitiven Verarbeitung und Medium der Wissensvermittlung eine zentrale Rolle, da die Inhalte vorwiegend sprachlich diskutiert und präsentiert werden. Die Lernenden müssen in der Lage sein, die Informationen zu verstehen, zu verarbeiten und auch ihre eigenen Gedanken sprachlich angemessen auszudrücken. Somit bildet Sprache eine grundlegende Basis und Voraussetzung für den fachlichen Kompetenzerwerb, wobei das Beherrschen der Bildungssprache wesentlich für den Bildungserfolg ist (Drumm, 2016, S. 59). Für viele Lernende stellt die Aneignung dieses Sprachregisters jedoch – ungeachtet ihrer Erstsprache – eine Herausforderung dar, da die sprachlichen Strukturen erst im Laufe der Schulzeit erlernt werden. Die Distanz, welche sich durch die Sprachen, die im familiären Umfeld verwendet werden und die Bildungssprache, welche ausschließlich in der Schule gesprochen wird, ergibt, kann dabei zu sprachlichen Schwierigkeiten führen (Knappik et al., 2013, S. 42). Die Schule ist durch die sprachliche Heterogenität geprägt, da die Lernenden unterschiedliche Sprachbiografien,

sprachliche Voraussetzungen und Erfahrungen mit Schriftlichkeit mitbringen. Auch die Mehrsprachigkeit spielt hierbei eine zentrale Rolle. Die verschiedenen sprachlichen Ressourcen können für die Schüler*innen beim Lernen sowohl eine Herausforderung als auch Potenzial darstellen (Dirim & Khakpour, 2018, S. 218). Dabei stellen produktive und rezeptive sprachliche Kompetenzen bei der Sprachverwendung grundlegende Bereiche dar. Die rezeptiven Fähigkeiten beziehen sich auf das Lesen und Hören, während die produktiven Fertigkeiten das Schreiben und Sprechen umfassen (Hinger et al., 2018, S. 27). Diese Unterscheidung ist auch im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) festgehalten (Trim et al., 2020). Die Überprüfbarkeit der beiden Bereiche unterscheidet sich wesentlich. Produktive Fertigkeiten können direkt beobachtet werden, da sie durch die sprachliche Performanz (Schreiben oder Sprechen) unmittelbar von den Lernenden gezeigt werden, während rezeptive Fertigkeiten (Hören oder Lesen) über das Verständnis nur indirekt erschlossen werden können (Hinger et al., 2018, S. 88).

In Anlehnung an diese Überlegungen können die Gründe und Merkmale sprachlicher Schwierigkeiten im (Fach-)Unterricht systematisch differenziert werden.

2.5.1 Gründe sprachlicher Schwierigkeiten

Im Bereich der rezeptiven und produktiven Fähigkeiten liegen die Gründe für sprachliche Schwierigkeiten unter anderem in den Anforderungen, welche die Bildungs- und Fachsprache stellen. Der Fachunterricht ist von Mündlichkeit geprägt, wodurch die Lernenden bei schriftlichen Leistungen Probleme haben, sich eines korrekten sprachlichen Repertoires, welches sie für eine fachlich korrekte und schriftsprachliche Arbeit benötigen, zu bedienen (Carnevale & Wojnesitz, 2014, S. 11).

Die Inhalte im Unterricht werden verdichtet, abstrakt und kontextunabhängig dargestellt, was sich vor allem im hohen Anteil der Fachtermini, in den komplexen Satzstrukturen und den Nominalisierungen zeigt (Drumm, 2016, S. 39). Lernende benötigen für das Verstehen dieser Sprachstrukturen neben einem Wortschatzwissen auch textstrukturelle und grammatische Kompetenzen, die sie nicht automatisch entwickeln. Diese müssen gezielt aufgebaut werden. Carnevale und Wojnesitz (2014, S. 11) betonen in diesem Zusammenhang, dass

Schüler*innen entsprechende sprachliche Mittel und Hilfestellungen zur Verfügung gestellt werden müssen, damit sie die Inhalte entschlüsseln können. Andernfalls geraten sie in Sprachnot, da es ihnen nicht möglich ist, Umschreibungen in der Alltagssprache zu tätigen, was wiederum Hilflosigkeit auslösen und letztendlich auch zu Demotivation führen kann.

Bei Fachtexten verstärkt sich diese Problematik häufig, da in ihnen meist mehrere sprachliche Anforderungen gebündelt sind und die Schüler*innen aufgrund fehlender Lesestrategien Probleme haben, mit diesen adäquat umzugehen. Neben einem entsprechenden Fachwortschatz müssen zentrale Informationen beziehungsweise komplexe Satzstrukturen entschlüsselt und zusätzlich auch zwischen den Textpassagen Zusammenhänge hergestellt werden. Dies wird meist durch die hohe Informationsdichte der Texte erschwert, wodurch es zu Schwierigkeiten im Verständnis kommen kann (Drumm, 2016, S. 269-270).

Es lässt sich somit festhalten, dass eine Mehrdimensionalität bei den Gründen für sprachliche Schwierigkeiten vorliegt. „Sprache ist gleichermaßen Mittel und Ziel des Unterrichts“ (Tajmel & Hägi-Mead, 2017, S. 7), weshalb eine Förderung der rezeptiven und produktiven Sprachkompetenzen von ein- und mehrsprachigen Schüler*innen unabdingbar ist, um den Zugang zu Bildung zu ermöglichen.

2.5.2 Merkmale sprachlicher Schwierigkeiten

Aufbauend auf den Gründen für sprachliche Schwierigkeiten im (Fach-) Unterricht, die sowohl die rezeptiven als auch produktiven Fähigkeiten betreffen, identifizieren Carnevale und Wojnesitz (2014, S. 11) auch Merkmale, die sich in den Sprachhandlungen der Lernenden zeigen.

Zentral ist dabei das Vermischen der Alltags- und Fachsprache. Wenn Schüler*innen fachsprachliche Mittel und der notwendige Fachwortschatz fehlen, greifen sie häufig auf Ausdrucksweisen in ihrer Alltagssprache zurück, wodurch die Inhalte oft verkürzt und unpräzise dargestellt werden (Leisen, 2011, S. 11). Das schulische Lernen ist ein interaktiver Prozess. Vor allem beim fragend-entwickelnden Unterricht aktivieren die Lernenden ihr Vorwissen und drücken dieses auch alltagssprachlich aus, da ihnen zu diesem Zeitpunkt die notwendigen Fachbegriffe und sprachlichen Mittel noch nicht geläufig sind. Somit baut jeder

Fachunterricht auf dem Vorwissen und der Alltagssprache der Schüler*innen auf (Carnevale & Wojnesitz, 2014, S. 12). Gleichzeitig funktioniert fachliches Lernen nicht ohne eine präzise sprachliche Ausdrucksweise, da komplexe Sachverhalte erst durch eine sprachliche Differenzierung angemessen beschrieben werden können (Kniffka et al., 2016, S. 65). In diesem Zusammenhang betonen Tajmel und Hägi-Mead (2017, S. 16), dass vor allem die vorherrschende Diskrepanz zwischen den Sprachressourcen für die Verständigungsprobleme im Unterricht ursächlich ist.

Auf produktiver Ebene zeigen Lernende, dass sie häufig keine vollständigen Sätze formulieren. Sie antworten oft mit stark verkürzten Äußerungen oder meist nur mit einzelnen Wörtern, wodurch eine adäquate Darstellung der komplexen Fachinhalte unmöglich ist. Mit dieser Strategie werden sprachliche Unsicherheiten umgangen (Drumm, 2016, S. 27). Schüler*innen sollen deshalb zu Sprachhandlungsfähigkeit ermächtigt und darin unterstützt werden (Tajmel & Hägi-Mead, 2017, S. 16).

Eine weitere Schwierigkeit zeigt sich beim Lesen von Fachtexten, welche bereits in Kapitel 2.5.1 näher beleuchtet wurde. Da sprachliche und fachliche Anforderungen parallel gemeistert werden müssen, beschreibt Leisen (2017, S. 22) diese Situation als „doppelte Sprachhürde“. Mit Hilfe gezielter Lesestrategien kann dieser Schwierigkeit jedoch entgegenwirkt werden (Drumm, 2016, S. 270). Die in diesem Kapitel dargestellten sprachlichen Schwierigkeiten, mit denen sich die Lerner*innen konfrontiert sehen, sind nur ein kleiner Auszug von vielen, zeigen jedoch, wie eng diese mit den Anforderungen des Fachunterrichts verbunden sind. Drumm (2016, S. 23) beschreibt Sprache nicht nur als Kommunikationsmittel, sondern auch als Werkzeug des fachlichen Denkens. Kniffka und Roelcke (2016, S. 34) betonen dabei, dass das sprachliche und fachliche Lernen im Unterricht unmittelbar miteinander verbunden sind und die Förderung daher auch gezielt berücksichtigt werden sollte. Folglich sollen die sprachlichen Anforderungen sichtbar gemacht und die Lernenden dahingehend unterstützt werden. Dieser Ansatz wird im Rahmen eines sprachbewussten Unterrichts aufgegriffen.

2.6 Sprachbewusster Unterricht

Die grundlegende Erkenntnis des sprachbewussten Unterrichts liegt darin, dass er

„auf individuelle sprachliche Bedürfnisse von Lernenden eingeht. Dieser Unterricht verbindet fachliches mit sprachlichem Lernen, ist Teil des Regelunterrichts und Kernelement einer durchgängigen Sprachbildung, ist von besonderer Bedeutung für Schüler*innen mit Migrationsbiografie bzw. aus einem spracharmen sozialen Umfeld und setzt voraus, dass Schüler*innen sich bereits in Alltagssituationen verständigen können.“ (ÖSZ (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum), 2024)

Sprachbewusster Unterricht wird als ein solcher verstanden, wenn die Lernenden in den sprachlichen Anforderungen systematisch unterstützt und diese explizit gemacht werden. Die Schüler*innen sollen im Erwerb der bildungssprachlichen Kompetenzen, welche für die schulischen Leistungen vorausgesetzt werden und entscheidend sind, gefördert werden. Leisen (2023, S. 215) betont, dass das sprachliche und fachliche Lernen eng miteinander verbunden sind, weshalb die sprachlichen Handlungen der Lernenden auch gezielt unterstützt werden müssen. Diese Förderung bezieht sich dabei aber gleichermaßen auf Schüler*innen mit Deutsch als Erstsprache, aber auch Deutsch als Zweitsprache. Es ist somit Aufgabe der Bildungsinstitutionen, auf die Bildungsgerechtigkeit zu achten und die Unterschiede auszugleichen (Kiele & Ricart Brede, 2023, S. 202). Zentral ist hierbei die Berücksichtigung der sprachlichen Heterogenität der Schüler*innen, die durch ihre Erstsprache, weitere Sprachen und unterschiedliche Register verschiedene sprachliche Repertoires mitbringen. Das Sprachrepertoire ist ein dynamisches System, welches sich mit der Zeit weiterentwickelt (Plutzar, 2020, S. 3). Hier setzt der sprachbewusste Unterricht an. Er wird als Querschnittsaufgabe und somit als Aufgabe aller Fächer gesehen. Somit tragen alle Lehrkräfte die Verantwortung, ihren Unterricht entsprechend zu gestalten und die Sprachentwicklung zu fördern (KMK, 2019, S. 5).

Dabei müssen jedoch auch die sprachlichen Anforderungen des einzelnen Fachs beachtet werden, da sich diese in ihren Darstellungsformen und Strukturen unterscheiden. Sprachliche Mittel müssen daher gezielt mit den fachlichen Inhalten verknüpft und die Alltags-, Bildungs- und Fachsprache miteinander verbunden werden (Gogolin et al., 2011, S. 8). Die aktive sprachliche Beteiligung der Lernenden soll daher im Rahmen eines sprachbewussten Unterrichts gefördert werden, indem sie schrittweise an die sprachlichen Anforderungen herangeführt werden, sodass sie in weiterer Folge auch Inhalte selbst rezipieren

und sich sprachlich adäquat ausdrücken können (Gogolin et al., 2011, S. 15; Kiele & Ricart Brede, 2023, S. 203).

In Anbetracht der genannten Faktoren zeigt sich, dass eine sprachbewusste Unterrichtsplanung die Veränderung der Perspektive auf Mehrsprachigkeit erfordert, da sie Sprachressourcen der Lernenden vielmehr als Potenzial anstatt als Defizit betrachtet und diese für die Lernprozesse genutzt werden sollen. Schüler*innen können ihre eigenen Sprachkompetenzen in den Unterricht einbringen und diese weiterentwickeln, wodurch sowohl das sprachliche als auch fachliche Lernen unterstützt werden (Morkötter et al., 2020, S. 8).

2.6.1 Durchgängige Sprachbildung

Die durchgängige Sprachbildung lässt sich auf das Modellförderprogramm FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) zurückführen und versteht die Sprachbildung als systematische und kontinuierliche Aufgabe über alle Bildungsstufen und Fächer hinweg, sie erweitert somit den Ansatz einer sprachbewussten Unterrichtsplanung. Dabei stützt sie sich auf die Erkenntnis, dass vor allem bildungssprachliche Kompetenzen gezielt gefördert werden sollen, da sie für den schulischen Erfolg der Lerner*innen entscheidend sind (Kiele & Ricart Brede, 2023, S. 201).

Zentral ist dabei die fächerübergreifende Ausrichtung, da die Sprache nicht isoliert, sondern als Medium der fachlichen Lernprozesse betrachtet wird. Sprachliche Kompetenzen werden im Kontext der Fachinhalte erworben, weshalb das Sprach- und Fachlernen unmittelbar miteinander verbunden sind (Leisen, 2023, S. 216).

Dabei wird auch die Bedeutung des sprachlichen Kompetenzerwerbs in der Mehrsprachigkeitsdidaktik hervorgehoben. Sprache ist grundlegend für den Aufbau von Fachkompetenzen und durchdringt alle schulischen Bereiche. Zudem verfügen bereits viele Lernende über mehrsprachige Kompetenzen, die sie aufgrund einer negativen und defizitorientierten Haltung in Bezug auf ihre Multilingualität nicht voll ausschöpfen können. Dies führt zu einer Trennung der schulischen und außerschulischen Sprachverwendung (Helmchen, 2020, S. 18-19). Daraus zeigt sich die Notwendigkeit, die Sprachbildung in allen Fächern durchgängig im Bildungssystem zu verankern.

Theoretisch wird die durchgängige Sprachbildung vor allem durch Gogolin weiter fundiert und konkretisiert. Dafür wurden sechs wesentliche Qualitätsmerkmale definiert, die auf den Voraussetzungen, die „Sprachbildung durchgängig in allen Fächern umsetzen zu wollen und der [...] Wertschätzung der Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler – verbunden mit der Bereitschaft, Mehrsprachigkeit zu fördern, wo es möglich ist“ (Gogolin et al., 2011, S. 8) basieren.

Der Unterricht soll mit Blick auf die Bildungssprache geplant und gestaltet werden, wobei eine explizite Verbindung der Alltags- und Bildungssprache hergestellt werden soll. Zudem sollen die individuellen Sprachvoraussetzungen und Entwicklungsprozesse diagnostiziert werden. Alltags- und bildungssprachliche Mittel sollen von den Lehrkräften modelliert und bereitgestellt werden. Den Schüler*innen werden Möglichkeiten geboten, die sprachlichen Fähigkeiten im Unterricht zu erwerben, sie aktiv einzusetzen und auch zu entwickeln. Die Lernenden werden dabei in den individuellen Sprachbildungsprozessen unterstützt. Dabei überprüfen und bewerten sowohl die Lehrer*innen als auch die Schüler*innen die Ergebnisse der Sprachbildung (Gogolin et al., 2011, S. 13).

Die genannten Qualitätsmerkmale zeigen, dass es sich bei der durchgängigen Sprachbildung nicht nur um ein theoretisches Konzept handelt, sondern konkrete Anforderungen an die Gestaltung des Unterrichts gestellt werden, wodurch eine Grundlage für die Planung eines sprachbewussten Unterrichts geschaffen wird.

2.6.2 Methoden eines sprachbewussten Unterrichts

Es gibt unterschiedliche Methoden, die zur Planung eines sprachbewussten Unterrichts herangezogen werden können. Im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit und Forschung erscheinen jedoch zwei dieser Maßnahmen besonders sinnvoll, welche im Folgenden dargestellt werden.

2.6.2.1 Scaffolding

Mit Hilfe von Scaffolding können Schüler*innen gezielt beim Aufbau von Bildungssprache unterstützt werden. Zudem ermöglicht diese Methode eine

Differenzierung im Unterricht (Carnevale & Wojnesitz, 2014, S. 14). Der Begriff leitet sich aus dem Englischen ab und kann als „Baugerüst“ verstanden werden, welches eine temporäre Unterstützung der Lernenden ermöglicht. Zugrunde liegt dieses Konzept Wygotskis Theorie der „Zone der proximalen Entwicklung“, wobei ein kompetenteres sprachliches Gegenüber einem weniger kompetenten beim Ausbau der kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten helfen kann (Kniffka, 2010, S. 1). Die Zone ergibt sich aus jenem Abstand zwischen dem, was von einem Kind selbstständig zu diesem Zeitpunkt ausgeführt werden kann, und dem, was es durch eine Unterstützung einer anderen Person als Nächstes bewältigen kann (Gibbons, 2016, S. 30). Der Unterricht soll dabei an den vorhandenen Kenntnissen der Lernenden ansetzen, dennoch aber kognitiv hohe Anforderungen stellen, die sie mit Unterstützung meistern können, um ihr Lernpotenzial auszuschöpfen. Mit Hilfe geeigneter Unterstützungsmaßnahmen gelangen sie so schrittweise zu selbstständigem Handeln (Leisen, 2018, S. 48). Zentral ist dabei die Anpassung der Maßnahme an den individuellen Lernstand der einzelnen Schüler*innen. In Anlehnung an die Merkmale der durchgängigen Sprachbildung ist eine Diagnose der Sprachkompetenzen der Lerner*innen erforderlich (Kniffka, 2010, S. 1).

Scaffolding lässt sich didaktisch auf verschiedenen Ebenen verorten und setzt sich aus vier Bausteinen zusammen: der Bedarfsanalyse, der Lernstandsanalyse, der Unterrichtsplanung und der Unterrichtsinteraktion. Die Makroebene umfasst die ersten drei Bausteine, die Mikroebene beschäftigt sich mit der gezielten Hilfestellung, der Modellierung und dem Feedback. Da beide Ebenen verzahnt sind, ist eine systematische Unterstützung der Schüler*innen möglich (Kniffka, 2010, S. 2).

Tajmel und Hägi-Mead (2014, S. 14) betonen die Wichtigkeit, die sprachlichen Anforderungen bewusst zu analysieren und sie auch didaktisch aufzubereiten, damit den Lernenden der Zugang zu den fachlichen Inhalten ermöglicht werden kann. Hierfür ist Scaffolding ein geeignetes methodisches Instrument, da sowohl das sprachliche als auch das fachliche Lernen strukturiert unterstützt und verknüpft werden können.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die schrittweise Reduzierung der Unterstützungsmaßnahmen, sobald die Schüler*innen die Aufgaben selbstständig bewältigen können. Fachliches Wissen wird so aufgebaut und

zudem die Fähigkeit der Lernenden gefördert, die Sprache flexibel und selbstständig im Fachkontext einzusetzen (Kniffka, 2010, S. 1).

Scaffolding stellt somit eine zentrale Methode des sprachbewussten Unterrichts dar, da mit Hilfe gezielter sprachlicher Unterstützung der Zugang zu Fachinhalten für die Schüler*innen erleichtert wird, während die bildungssprachliche Kompetenz nachhaltig gefördert wird.

2.6.2.2 Translanguaging

Im Kontext des sprachbewussten Unterrichts stellt auch Translanguaging einen zentralen Ansatz dar. Die Sprachressourcen der Schüler*innen werden im Unterricht gezielt integriert, wobei sie sich „innerhalb eines eigenen, nämlich ihres eigenen sprachlichen Systems befinden, auf das sie zurückgreifen, um Bedeutung und Sinn herzustellen.“ (Plutzer, 2020, S. 5) Translanguaging ist dabei klar von Code-Switching abzugrenzen, da nicht davon ausgegangen wird, dass die Sprachen als monolinguale und getrennt voneinander betrachtbare Codes existieren, sondern ein einheitliches sprachliches Repertoire darstellen (Celic & Seltzer, 2012, S. 1).

Translanguaging geht – im Gegensatz zum traditionell monolingualen Unterricht – davon aus, dass die Mehrsprachigkeit der Lernenden für ihre Lernprozesse eine Ressource darstellt. Um kommunikative Anforderungen zu bewältigen und fachliche Inhalte erschließen zu können, greifen sie auf ihr gesamtes sprachliches Repertoire zurück, wodurch sie ihr Wissen differenzierter darstellen und komplexe Zusammenhänge und Inhalte besser verstehen können (Lubliner, 2017, S. 34). Damit werden neue Wege eröffnet, um sprachliches und fachliches Lernen miteinander zu verknüpfen.

Diese sprachbewusste Methode verfolgt den Ansatz, die Teilhabe der Lernenden am Unterricht aktiv zu fördern. Der Gebrauch anderer Sprachen wird aktiv verfolgt und sie werden in die Lernprozesse integriert, wodurch die sprachliche und kognitive Entwicklung unterstützt wird. Plutzer (2020, S. 5) betont, dass das sprachliche Engagement wesentlich für das Lernen ist und der Unterricht somit an den Sprachfähigkeiten der Lernenden anknüpfen muss.

Durch die Einbeziehung der sprachlichen und kulturellen Vielfalt von Lernenden eröffnet Translanguaging vielfältige Möglichkeiten im Rahmen eines sprachbewussten Unterrichts. Die Schaffung mehrsprachiger Lernumgebungen

und die Auswahl von lebensweltlich relevanten Aufgaben können dazu beitragen. Lernprozesse sollen so gestaltet werden, dass kollaborative Arbeitsformen möglich sind, bei denen das gesamte Sprachrepertoire herangezogen werden kann und mehrsprachige Produkte der Lernenden möglich sind. Auch digitale Ressourcen und Recherchemöglichkeiten, mehrsprachige Materialien oder das Einbeziehen von Sprachvergleichen ermöglichen eine Verknüpfung des sprachlichen und fachlichen Lernens. Translanguaging stellt somit eine sprachbewusste Methode dar, welche die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen als Ressource nutzt, das metasprachliche Bewusstsein stärkt und Lernprozesse vertieft (Celic & Seltzer, 2012, S. 81-96; Hesson et al., 2014, S. 116-126).

3 Methodisches Vorgehen

Auf Grundlage der theoretischen Überlegungen wird in diesem Kapitel das methodische Vorgehen der empirischen Forschung dargestellt. Ausgangspunkt für die Studie bildet das Forschungsinteresse und die Forschungsfrage:

Wie kann eine sprachbewusste Unterrichtsgestaltung – auch unterstützt durch das digitale Tool Binogi – zur Förderung von Mehrsprachigkeit im Unterricht beitragen?

Um diese Frage beantworten zu können, ist es wichtig, sowohl die Lehrer*innen- als auch Schüler*innenperspektive zu betrachten.

Folglich wurden im Rahmen dieser Arbeit eine Unterrichtsbeobachtung und teilstrukturierte Interviews an einer Mittelschule in Oberösterreich durchgeführt. Für dieses Vorgehen stellten sich eine Lehrkraft und fünf mehrsprachige Schüler*innen mit Türkisch und Arabisch als Erstsprache aus der vierten Klasse zur Verfügung. Das methodische Vorgehen der vorliegenden Studie wird in Abbildung 2 veranschaulicht.

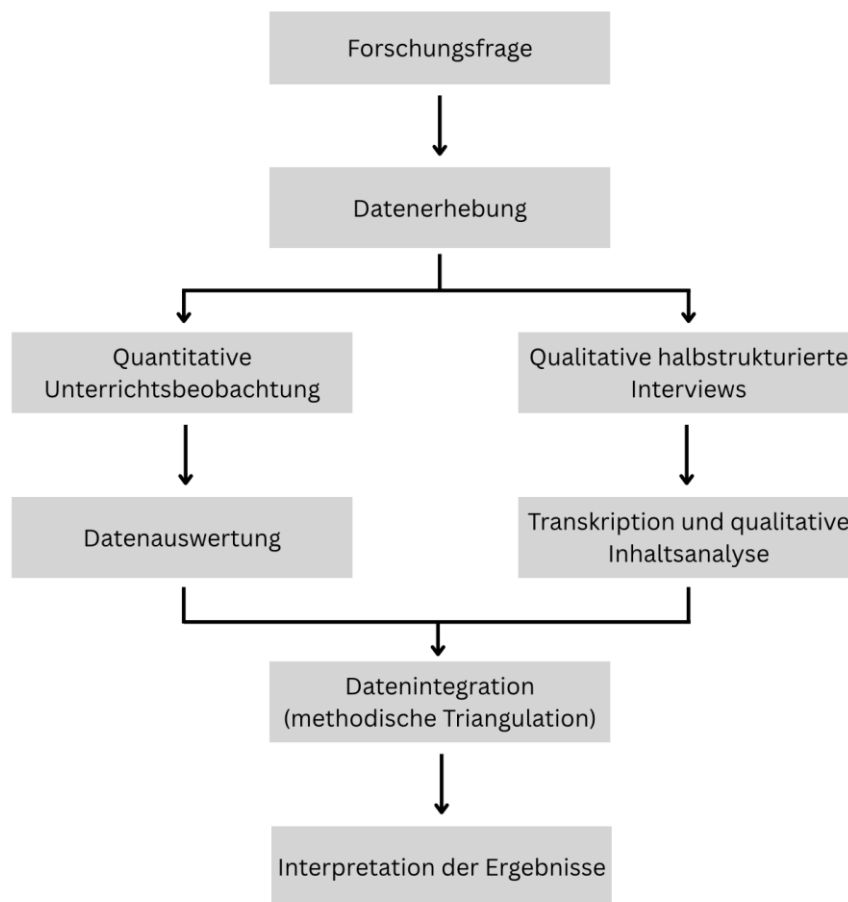


Abbildung 2. Darstellung des methodischen Vorgehens

Die Beobachtung und die Interviews erfolgten Ende April. Die Unterrichtsbeobachtung war auf eine einzelne Unterrichtsstunde ausgelegt, wobei anhand eines Beobachtungsbogens quantifizierbare Merkmale erfasst wurden. Die qualitativen Interviews wurden im Anschluss an die Beobachtung durchgeführt und dauerten im Schnitt etwa 30 Minuten. Sie dienten der inhaltlichen Vertiefung.

Die Aufbereitung der Beobachtungen erfolgte durch eine Hervorhebung der Charakteristika, welche in Kapitel 3.4.1 näher erläutert werden. Die Analyse eben dieser ergab sich durch eine Beschreibung dieser Aspekte. Die Interviews wurden mit Hilfe von MAXQDA transkribiert, um anschließend eine Inhaltsanalyse durchführen zu können.

3.1 Erhebungsinstrumente

Im Rahmen dieser Arbeit werden zur Beantwortung der Forschungsfrage unterschiedliche Erhebungsinstrumente verwendet, wodurch sowohl ein qualitativer als auch ein quantitativer Zugang ermöglicht wird. Dabei werden die verschiedenen Perspektiven des Untersuchungsfeldes erfasst und die dabei gewonnenen Daten im Anschluss mittels methodischer Triangulation in Beziehung gesetzt. Während die Beobachtung der Erfassung sichtbarer Interaktionen und Handlungen im Rahmen des Unterrichts dient, ermöglichen die Interviews mit den Beteiligten eine Erfassung der Erfahrungen, subjektiven Wahrnehmungen und der Deutung eben dieser. Die folgenden Kapitel dienen der Darstellung der eingesetzten Instrumente und der Erläuterung ihrer Ausgestaltung.

3.1.1 Beobachtungsbogen

Die Unterrichtsbeobachtung stellt im Rahmen dieser Arbeit ein zentrales Erhebungsverfahren dar. Reinders (2022, S. 225) definiert wissenschaftliche Beobachtungen im Hinblick auf eine bestimmte Forschungsfrage als „absichtsvolle und selektive Erfassung menschlichen Verhaltens“. Diese Art der Beobachtung lässt sich von Alltagsbeobachtungen unter anderem durch drei Kriterien unterscheiden, die nicht nur als Abgrenzung, sondern auch als Merkmale der Beobachtung als wissenschaftliche Methode benannt werden können: Verhalten, Nachvollziehbarkeit und Gütekriterien (Reinders, 2022, S. 224-225).

Die Beobachtungen der Lehrperson und der Schüler*innen erfolgen offen. Im Sinne der Gütekriterien und forschungsethischen Überlegungen, welche in Kapitel 3.6 näher erläutert werden, wurden vor der Durchführung der Forschung Einwilligungserklärungen an die Lehrkraft und die mehrsprachigen Lernenden ausgeteilt und ihre Zustimmung eingeholt (siehe Anhang). Die Beobachteten wissen somit um die Beobachtung, wobei zu bedenken ist, dass dies zu einer Verhaltensveränderung während der Erhebungssituation führen kann. Um den Grad der Invasivität jedoch möglichst gering zu halten, wird bei der Durchführung auf ein möglichst unauffälliges Verhalten der forschenden Person geachtet (Ricart Brede, 2014, S. 138).

Mit Hilfe von Unterrichtsbeobachtungen können verbale Handlungen, fremdsprachliche Interaktionen aber auch aktionale Handlungen (Umgang mit Gegenständen) beobachtet werden (Schramm & Schwab, 2022, S. 147-148).

Zur Beantwortung des Forschungsinteresses eignet sich die quantitative Beobachtung. Sprachbewusster Unterricht ist durch gezielte Handlungen und Unterstützungsmaßnahmen geprägt. Sprachförderliche Maßnahmen wie das Bereitstellen visueller Hilfsmittel, das Einbeziehen der Erstsprache, das Erläutern von Fachwörtern oder aber auch die Einforderung von Erklärungen der Schüler*innen können unmittelbar beobachtet und dokumentiert werden (Carnevale & Wojnesitz, 2014, S. 14-20). Dies gilt auch für die Verwendung von Binogi während des Unterrichts, da die Lernenden Erklärvideos in unterschiedlichen Sprachen ansehen und auch Quizfragen beantworten können. Quantitative Beobachtungen ermöglichen die systematische Erfassung zuvor definierter Verhaltenskategorien, wodurch Unterrichtshandlungen verglichen, quantifiziert und in Bezug auf konkrete Fragestellungen ausgewertet werden können. Die Informationen werden mit Hilfe einer Bewertungsskala eingeordnet (Reinders, 2022, S. 227). Seidel und Prenzel (2010) formulieren drei verschiedene Varianten, durch die Verhaltenskategorien erfasst werden können, wobei im Rahmen dieser Arbeit das Schätzverfahren verwendet wird (Reinders, 2022, S. 229). Beobachtete Merkmale können so neben der Erfassung auch in Bezug auf ihre Ausprägung eingeschätzt werden, da bei Schätzverfahren „[...] eine Einschätzung oder Beurteilung des Beobachtungsgegenstandes [erfolgt], indem anhand von Schätzskalen die Ausprägung bestimmter Merkmale (z.B. bestimmte Qualitätsdimensionen) eingestuft wird.“ (Pauli, 2012, S. 47) Aufgrund ihrer Struktur tragen quantitative Beobachtungen auch zur Reduktion der Komplexität bei, da der Unterricht ein vielschichtiges Geschehen darstellt, wobei unzählige Prozesse zur selben Zeit ablaufen. Mit Hilfe der Kategorien und den festgelegten Indikatoren bleibt der Fokus weiterhin auf der Beantwortung der Forschungsfrage, wodurch eine Vergleichbarkeit der Daten und die Objektivität der Beobachtung gegeben ist (Döring, 2023, S. 342).

Diese Form der Beobachtung erfordert eine klare Struktur. Die Beobachtungsbögen der Lehrkraft und der Schüler*innen sind deshalb in thematische Kategorien unterteilt, wobei unter anderem auf die Nutzung der Mehrsprachigkeit, den Umgang mit unterschiedlichen Sprachregistern, sprachbewusste Unterrichtsmethoden (Scaffolding und Translanguaging) und

den Einsatz von Binogi geachtet wird. Dafür wurden konkret beobachtbare Indikatoren festgelegt, welche mit Hilfe einer vierstufigen Skala eingeschätzt und eingeordnet werden. Zudem ermöglichen Notizfelder zusätzliche Anmerkungen, die für die Auswertung herangezogen werden können. Diese differenzierte Struktur ermöglicht das didaktische Handeln der Lehrkraft und das Verhalten der Lernenden systematisch zu dokumentieren und zu vergleichen. Der Beobachtungsbogen der Lehrkraft befasst sich unter anderem damit, wie und inwiefern die Sprachenvielfalt der Schüler*innen in den Unterricht miteinbezogen wird und wie auch die Verwendung von Binogi Einzug in den Unterricht findet. Beim Schüler*innenbogen liegt der Fokus hauptsächlich auf der Nutzung von Binogi, wobei jedoch auch die (funktionale) Nutzung ihrer Mehrsprachigkeit thematisiert wird. Tabelle 1 zeigt einen Auszug aus den Indikatoren, welche im Rahmen des Unterrichts auf Seiten der Lehrkraft und der Lernenden beobachtet wurden.

*Tabelle 1. Auszug aus den Indikatoren im Beobachtungsbogen (Lehrkraft und Schüler*innen)*

Lehrkraft	Schüler*innen
Die LK wiederholt sprachliche Äußerungen der SuS und formuliert sie fachsprachlich um (Recast).	Die SuS nutzen unterschiedliche Sprachen zur Bedeutungerschließung.
Die Aufgaben fördern den Vergleich zwischen den Sprachen und unterstreichen die Funktionalität von Translanguaging.	Der Wechsel zwischen den Sprachen erfolgt bewusst (situationsabhängig).
Die LK macht darauf aufmerksam, dass Binogi den Fachsprachenerwerb unterstützt	Die Sprachen werden zum Verständnis der Inhalte selbstständig kombiniert/gewechselt.
Die LK motiviert die SuS, die visuellen und sprachlichen Hilfen zu nutzen.	Die gesprochene Sprache und der Untertitel unterscheiden sich in der Auswahl der Sprache.

3.1.2 Interview

Im Anschluss an die Unterrichtsbeobachtung wurden halbstrukturierte Interviews durchgeführt. Da bereits ein Überblick über das zu untersuchende Phänomen besteht, eignet sich diese Interviewform, da vorab Fragen erstellt werden, die jedoch offene Antworten erlauben. Diese Form der Befragung ermöglicht die Erfassung von subjektiven Wahrnehmungen, Erfahrungen und auch Bedeutungszuschreibungen. Vor allem im Kontext von Deutsch als Zweit- und

Fremdsprache eignet sich diese Methode, da das sprachliche Handeln der Lernenden im Unterricht zwar beobachtet werden kann, die Interviews jedoch die Wahrnehmung und Bedeutungen sprachlicher Äußerungen sichtbar machen. Sie ermöglichen einerseits die Erhebung inhaltlicher Daten, andererseits bieten sie die Möglichkeit, die sprachlich biografische Erfahrung und auch die individuelle Konstruktion wahrzunehmen. Die beobachtete Unterrichtssituation kann so besser eingeordnet und verstanden werden (Daase et al., 2014, S. 110-111).

Halbstrukturierte Interviews verbinden Struktur und Offenheit. Dieses qualitative Interview bildet mit dem Leitfaden zwar eine Grundlage, welcher die zentralen Themenbereiche anspricht, dennoch eine Flexibilität erlaubt, individuell auf den Gesprächsverlauf zu reagieren und die Fragen anzupassen, wodurch diese vertieft werden können und die individuelle Perspektive der befragten Personen beleuchtet werden kann (Döring, 2023, S. 355).

Die Grundlage der halbstrukturierten Interviews bilden zwei eigens entwickelte Leitfäden (siehe Anhang E; F). Dabei wurde einer für die Lehrperson der Klasse und der andere für die Schüler*innen konzipiert. Sie sind thematisch strukturiert und angelehnt an die zentralen Fragen, welche im Rahmen dieser Arbeit behandelt werden: Mehrsprachigkeit, sprachbewusster Unterricht (Scaffolding und Translanguaging) und die digitale Lernplattform Binogi. Der Leitfaden der Lehrkraft zeigt einen stärkeren Fokus auf den Umgang mit der Sprachvielfalt und den didaktischen Entscheidungen, während sich jener der Lernenden unter anderem mit der Nutzung der unterschiedlichen Sprachen und ihrer Wahrnehmung beschäftigt.

Der Leitfaden enthält einen offenen Fragenkatalog mit zehn Haupt- und bis zu drei Unterfragen, wodurch zwar eine thematische Orientierung gegeben ist, jedoch trotzdem flexibel auf den Gesprächsverlauf reagiert werden kann. Die Teilnehmenden haben die Möglichkeit, eigene Schwerpunkte während des Gesprächs zu setzen und eigene Sinnzusammenhänge herzustellen. Durch die Offenheit der Fragen werden sie zudem zu ausführlichen Antworten ermutigt (Riemer, 2022, S. 170). Tabelle 2 zeigt einen Auszug aus den Haupt- und Unterfragen, welche der Lehrkraft und den Schüler*innen im Rahmen des Gesprächs gestellt wurden.

Tabelle 2. Auszug aus den Haupt- und Unterfragen der Interviews (Lehrkraft und Schüler*innen)

Lehrkraft	Schüler*innen
Wie gehen Sie mit der Mehrsprachigkeit Ihrer Schüler*innen im Unterricht um? a. Dürfen die Schüler*innen andere Sprachen nutzen?	Welche Sprachen hast du während des Unterrichts verwendet? a. Welche Sprachen sprichst du (zu Hause und in der Schule)? b. Wann/bei welchen Aufgaben hast du unterschiedliche Sprachen verwendet?
Wie haben Sie den Einsatz von Binogi in Ihrem Unterricht wahrgenommen? a. Verändert sich die Beteiligung der Schüler*innen?	Hat dir deine Mehrsprachigkeit beim Lernen geholfen? a. In welchen Situationen hast du gemerkt, dass der Einsatz anderer Sprachen hilfreich/nicht hilfreich war?
Welche Herausforderungen sehen Sie bei der Umsetzung eines sprachbewussten Unterrichts und dem Einsatz von Binogi? a. Wie bewerten Sie den Umgang mit Mehrsprachigkeit im Kontext Schule?	War es für dich in dieser Stunde einfacher, Inhalte zu verstehen? a. Welche Rolle hat deine Sprache dabei gespielt?

Bei qualitativen Interviews ist der persönliche Kontakt wichtig, um eine vertrauensvolle Befragungssituation ermöglichen zu können (Döring, 2023, S. 356). Die Interviews wurden deshalb einzeln und in einem Besprechungsraum durchgeführt, um eine möglichst störungsfreie Umgebung gewährleisten zu können. Die Dauer wurde auf etwa 30 Minuten festgelegt, wodurch einerseits die Aufmerksamkeitsspanne der Lernenden berücksichtigt werden konnte, andererseits genügend Raum für inhaltliche Vertiefungen geboten war.

Der Ablauf orientiert sich an einem vielgliedrigen Aufbau, welcher für leitfadengestützte Interviews üblich ist. Während der Einstiegsphase wird eine vertrauensvolle Gesprächsatmosphäre aufgebaut und es werden zentrale Informationen übermittelt. Die Aufwärmphase dient dazu, den Befragten die Unsicherheit zu nehmen, sie in den Gesprächsmodus einzuführen und das inhaltliche Gespräch ins Laufen zu bringen. Während der Hauptphase werden die im Leitfaden festgehaltenen Fragen besprochen, wobei diese jedoch nur der Orientierung dienen und der Gesprächsverlauf flexibel gestaltet wird. In der Ausstiegsphase wird das Interview bewusst beendet, wobei die

Interviewpartner*innen gedanklich wieder aus der Befragungssituation geführt werden (Reinders, 2015, S. 99-101).

Die Interviews werden audiografisch aufgezeichnet und im Anschluss mit Hilfe einer Software, welche in Kapitel 3.4 näher vorgestellt wird, transkribiert, um sie im Anschluss analysieren und interpretieren zu können (Döring, 2023, S. 362-363).

3.2 Mixed-Methods und methodische Triangulation

Die Komplexität des Untersuchungsfeldes bedingt die Wahl des Forschungsdesigns, welches dem Ansatz einer methodischen Triangulation folgt, wobei auch der Mixed-Methods-Ansatz eine Rolle spielt. Die Förderung von Mehrsprachigkeit im Rahmen eines sprachbewussten Unterrichts ist ein vielschichtiges Phänomen, welches einerseits beobachtbar ist, andererseits jedoch auch auf subjektiven Erfahrungen und Wahrnehmungen aufbaut und basiert. Die Beobachtungsbögen, welche quantitativ aufgebaut sind, ermöglichen dabei eine systematische Erfassung. Im Gegensatz dazu werden mit Hilfe der qualitativen Interviews die individuellen Erfahrungen und auch Perspektiven beleuchtet und rekonstruiert (siehe Kapitel 3.1). Das folgende Kapitel dient somit sowohl der theoretischen Einordnung von Mixed-Methods als auch der konkreten Darstellung der methodischen Triangulation, welche das zentrale Element des Forschungsdesigns darstellt.

Die Forschung, welche im Rahmen dieser Masterarbeit durchgeführt wird, folgt einem Mixed-Methods-Ansatz.

Unter Mixed-Methods wird die Kombination und Integration von qualitativen und quantitativen Methoden im Rahmen des gleichen Forschungsprojekts verstanden. Es handelt sich also um eine Forschung, in der die Forschenden im Rahmen von ein- oder mehrphasig angelegten Designs sowohl qualitative als auch quantitative Daten sammeln. (Kuckartz, 2014, S. 33)

Der Mehrwert und die Grundvoraussetzung liegt vor allem in der Integration der Daten, wodurch einerseits die Kompatibilität der gewählten Methoden gegeben sein muss, andererseits aber auch unterschiedliche Perspektiven geliefert werden müssen (Kuckartz, 2014, S. 35).

Dabei existieren verschiedene Klassifikationssysteme, welche unterschiedliche Mixed-Methods-Forschungen beschreiben. Die vorliegende Forschung entspricht dem parallelen Design, wobei der qualitative und quantitative Teil der

Studie zeitgleich durchgeführt werden. Wichtig ist dabei, dass die Teilschritte der Studien nach den dafür gültigen Standards durchgeführt und die Ergebnisse am Ende zusammengeführt werden (siehe Abbildung 3). Die Beobachtungen wurden quantitativ ausgeführt. Zusätzlich wurden qualitative Leitfadeninterviews durchgeführt, die der inhaltlichen Vertiefung dienten, welche anschließend mit Hilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet wurden. Auf Ebene der Datenanalyse fand somit eine Integration der erhobenen Daten statt. Anschließend erfolgte eine gemeinsame Interpretation. Die Ergebnisse konnten so wechselseitig validiert werden (Hagenauer & Gläser-Zikuda, 2022, S: 256-257).

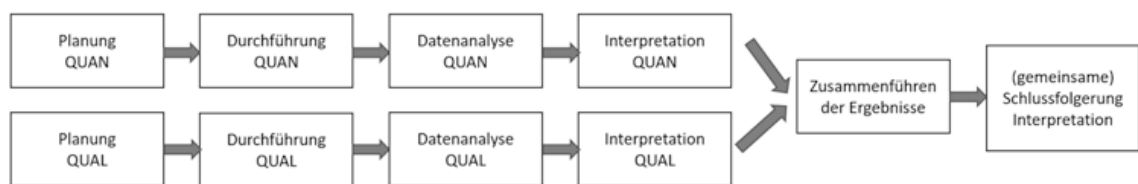


Abbildung 3. Paralleles Mixed-Methods-Design (in Anlehnung an (Creswell, 2015, S. 56; Tashakkori & Teddlie, 2009, S. 152)

Das Forschungsdesign zeichnet sich somit nicht nur durch die Kombination quantitativer und qualitativer Methoden aus, sondern sieht auch eine gezielte Verknüpfung eben dieser vor. Damit die Daten zusammengeführt und auch die unterschiedlichen Perspektiven integriert werden können, bedarf es einer weiteren, übergeordneten methodischen Strategie: der Triangulation. Diese beinhaltet

[...] die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven auf einen untersuchten Gegenstand oder allgemeiner: bei der Beantwortung von Forschungsfragen. Diese Perspektiven können sich in unterschiedlichen Methoden, die angewandt werden, und/oder unterschiedlichen gewählten theoretischen Zugängen konkretisieren, wobei beides wiederum mit einander [sic!] in Zusammenhang steht bzw. verknüpft werden sollte. Weiterhin bezieht sie sich auf die Kombination unterschiedlicher Datensorten jeweils vor dem Hintergrund [sic!] der auf die Daten jeweils eingenommenen theoretischen Perspektiven. Diese Perspektiven sollten so weit als möglich gleichberechtigt und gleichermaßen konsequent behandelt und umgesetzt werden. Durch die Triangulation (etwa verschiedener Methoden oder verschiedener Datensorten) sollte ein prinzipieller Erkenntniszuwachs möglich sein, dass also bspw. Erkenntnisse auf unterschiedlichen Ebenen gewonnen werden, die damit weiter reichen, als es mit einem Zugang möglich wäre. (Flick, 2011, S. 12)

Denzin (1970, S. 308-309) betont, dass Triangulation durch unterschiedliche Konzeptionen realisiert werden kann, wobei im Rahmen dieser Forschung die methodische Triangulation – beziehungsweise konkreter eine *between-method-*

triangulation – verfolgt wird. Mit Hilfe dieser wird die Begrenzung der einzelnen Methoden durch ihre Kombination überwunden, wobei es weniger um eine reine Validierung der gewonnenen Ergebnisse geht, sondern vielmehr die Vertiefung und Erweiterung durch die unterschiedlichen Blickwinkel im Vordergrund steht (Flick, 2011, S. 15). Konkret wird die methodische Triangulation im Rahmen dieser Studie durch die Kombination der quantitativen Beobachtungen und der halbstrukturierten, qualitativen Interviews realisiert. Die Methoden werden nicht unabhängig voneinander eingesetzt, sondern greifen durch die aufeinander aufbauende Konzeption gezielt ineinander. Mit Hilfe der Unterrichtsbeobachtungen werden der Einsatz der Mehrsprachigkeit, Aspekte des sprachbewussten Unterrichts und die Verwendung von Binogi erfasst, wodurch eine vergleichbare und standardisierte Dokumentation möglich ist. Komplettiert wird die Forschung durch die halbstrukturierten Interviews mit der Lehrkraft und den mehrsprachigen Schüler*innen, welche direkt im Anschluss und ohne vorheriger Auswertung der Beobachtungsbögen stattfinden. Der dafür verwendete Interviewleitfaden greift die Elemente der durchgeführten Beobachtungen auf, da im Gespräch gezielt auf die Unterrichtshandlungen Bezug genommen wird. Die beobachteten Prozesse können so aus Sicht der Teilnehmenden reflektiert und interpretiert werden. Durch den parallelen Verlauf der Forschungsmethoden ermöglicht die methodische Triangulation somit eine systematische Erweiterung und Vertiefung der gewonnenen Erkenntnisse (Aguado, 2014, S. 52).

In diesem Zusammenhang betonen Knorr und Schramm (2022, S. 97), dass sich der Einsatz von Triangulation vor allem für den fremdsprachlichen Lehr- und Lernkontext eignet, da diese meist durch eine hohe Faktorenkomplexität gekennzeichnet sind. Die erhobenen Daten werden nicht nur gegenübergestellt, sondern auch inhaltlich miteinander verknüpft. Es erfolgt eine Verbindung der quantitativen Beobachtungsdaten mit den qualitativen Interviewdaten, wodurch sich eine differenzierte Interpretation ergibt. In diesem Zusammenhang bedeutet Triangulation nicht nur eine alleinige Kombination der verwendeten Methoden, sondern auch deren Integration angesichts der Forschungsfrage (Flick, 2011, S. 76).

Die methodische Triangulation ermöglicht somit im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit eine multiperspektivische Annäherung an sprachbewusste Unterrichtsmethoden und die Förderung von Mehrsprachigkeit im Unterricht.

Durch die Kombination quantitativer und qualitativer Methoden können neben der Dokumentation unterschiedlicher Handlungen auch individuelle Erfahrungen erfasst und in Beziehung zueinander gesetzt werden.

3.3 Datenerhebung

Das folgende Kapitel dient der Erläuterung der Datenerhebung. Zunächst werden das Forschungsfeld und die Stichprobe dargestellt. Im Anschluss wird der Ablauf der Erhebung erklärt. Abschließend wird die Lernplattform Binogi als zentrales Element der Unterrichtsgestaltung im Rahmen dieser Forschung dargestellt.

3.3.1 Das Forschungsfeld: Kontext Schule

Die Erhebung der Daten fand an einer Mittelschule in Oberösterreich statt. In Absprache mit der Schulleitung wurde eine Klasse ausgewählt. Die Stichprobe umfasst neben einer Lehrkraft, welche sich für die Forschungsarbeit zur Verfügung stellte, auch vier mehrsprachige Schüler*innen mit den Sprachbiografien Arabisch und Türkisch und mit dem Sprachniveau A2-B2 (Europarat, 2020, S. 35).

Beim Sampling der Stichprobe zeigen sich Unterschiede zwischen der qualitativen und quantitativen Forschung in Bezug auf die Repräsentativität. Aufgrund der Stichprobengröße von vier mehrsprachigen Schüler*innen und einer nicht mehrsprachigen Lehrkraft gewährt diese Forschung keine statistische Repräsentativität. Die Auswahl der teilnehmenden Personen erfolgte somit theorie- und kriteriengeleitet im Sinne von *criterion* und *purposive sampling*. Diese Samplingmethode bietet sich an, wenn die konkrete Realisierung eines Projekts im Vordergrund steht. Es handelt sich somit um eine kleine, nicht-repräsentative, aber dennoch forschungsleitend sinnvolle Stichprobe, mit Hilfe welcher ein Einblick gewonnen werden kann (Grum & Legutke, 2022, S. 91).

3.3.2 Der Forschungsablauf: Beobachtungen und Interviews

Die Datenerhebung fand zwischen dem 20.4.2026 und dem 24.4.2026 statt. Die Unterrichtsbeobachtungen wurden im Rahmen des Chemieunterrichts

durchgeführt. Dabei war die gesamte Klasse mit allen 24 Schüler*innen anwesend, da auch nicht-mehrsprachige Schüler*innen von einem sprachbewussten Unterricht profitieren. Zudem konnte so die Natürlichkeit der Lernumgebung sichergestellt werden. Im Rahmen der Beobachtung lag jedoch ein besonderer Fokus auf dem Handeln der Lehrkraft und der fünf mehrsprachigen Lernenden.

Ergänzend zu den Unterrichtsbeobachtungen wurden Interviews mit der Lehrkraft und den mehrsprachigen Schüler*innen durchgeführt. Diese fanden direkt im Anschluss an die Unterrichtsstunde statt, da dadurch sowohl die eingesetzten Methoden als auch die Arbeit mit der digitalen Lernplattform noch präsent waren, wodurch möglichst konkrete und reflektierte Aussagen möglich waren. Die Durchführung fand in Anlehnung an die 16 goldenen Regeln der Gesprächsführung nach Hug und Poscheschnik (2026, S. 133-136) statt, wobei im Rahmen dieser Arbeit acht im Vordergrund standen, welche nun näher erläutert werden.

Zuerst ist hierbei die Technik zu nennen, da man sich vor Beginn des Interviews mit den Aufzeichnungsgeräten vertraut machen sollte. Die Gespräche wurde mit zwei Handys aufgezeichnet, um möglichen technischen Fehlern und Aufzeichnungsproblemen entgegenzuwirken. Außerdem wurde darauf geachtet, dass die Interviews in einer ungestörten und entspannten Umgebung durchgeführt werden konnten. Dafür wurde von der Schule ein leerer Klassenraum zur Verfügung gestellt, wodurch die Gespräche ohne Unterbrechungen durch andere Personen stattfinden konnten. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist das Vertrauen, welches durch ernsthaftes Interesse an den befragten Schüler*innen beziehungsweise der Lehrkraft und ihren Antworten vermittelt werden konnte (Hug & Poscheschnik, 2026, S. 133). Weiters gilt es, die Verständlichkeit zu beachten – sowohl seitens der Interviewleitung als auch der Interviewten. Wurden Fragen nicht verstanden, so wurden sie erneut und verständlicher formuliert. Auch die Gesprächssteuerung ist wesentlich für die Durchführung von Interviews, da es von Bedeutung ist, das Gespräch auf jene Bereiche hinzuführen, die für die Forschung relevant sind, um so ein mögliches Abschweifen zu vermeiden. Vor allem bei der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen ist es wichtig, geduldig zu sein, da ein Interview keinesfalls mit einer Alltagssituation verglichen werden kann. Bei Pausen wurde versucht, diese auszuhalten und abzuwarten, damit den Interviewten ausreichend Zeit für

Antworten gegeben werden konnte. Bei einem halbstrukturierten Interview ist es außerdem von Vorteil, in der Interviewführung flexibel zu bleiben, wodurch sich auch die Möglichkeit ergab, nachzufragen. Zu Beginn wurde außerdem die erneute Zustimmung der Schüler*innen und der Lehrkraft eingeholt und die Anonymität zugesichert (Hug & Poscheschnik, 2026, S. 134).

Die Dauer der Interviews, welche in Tabelle 3 dargestellt sind, belief sich bei den Schüler*innen auf etwa 10-12 Minuten und bei der Lehrkraft auf 27 Minuten (siehe Tabelle 2). Die Befragten gaben meist sehr konkrete Antworten, die nur wenig Rückfragen erforderten.

Tabelle 3. Übersicht über die Dauer der Interviews

Interview und Kürzel der Befragten	Dauer des Interviews
Interviews mit den Schüler*innen	
Interview 1: B.	10:59 Minuten
Interview 2: R.	9:55 Minuten
Interview 3: E.	11:55 Minuten
Interview 4: O.	10:03 Minuten
Interview mit der Lehrkraft	
Interview 5: L.	27:03 Minuten

3.3.3 Lernplattform Binogi

Im Rahmen dieser Forschung wird das digitale Lernportal Binogi eingesetzt, eine deutsche Lernplattform für Schüler*innen der 5.-10. Schulstufe. Mit Hilfe alltagsorientierter Lernvideos und Quizzen können Fachinhalte in bis zu 15 Sprachen – darunter Deutsch, Arabisch, Türkisch oder Russisch – sprachsensibel und visuell unterstützt zugänglich gemacht werden. Dadurch wird unabhängig von Sprache oder Herkunft eine Teilhabe am Unterricht ermöglicht. Mittlerweile stehen etwa 1000 Videos und je drei Quizze in elf Fächern zur Verfügung. Die Inhalte der Fächer sind in Themengebiete und Lektionen unterteilt, wobei zwischen Schulformen und Klassen gefiltert werden kann (Binogi, 2026).

Binogi verfolgt die Verknüpfung von Sprach- und Fachlernen. Ergänzend zu den Videos werden Transkripte und Glossare zur Verfügung gestellt, welche ebenfalls in unterschiedliche Sprachen übersetzt werden können. In den Videos werden komplexe Themen durch viele Beispiele und alltägliche Situationen verständlich

erklärt. Durch die Kombination aus Visualisierung, Audio, Kontext und Schrift sollen den Schüler*innen schwierige Inhalte verständlich gemacht und ihnen dabei geholfen werden, sich diese zu verinnerlichen. Um die Aufmerksamkeit der Lernenden aufrecht zu erhalten, beläuft sich die Länge der Videos auf drei bis sechs Minuten (Binogi, 2026). Abbildung 4 zeigt die vielfältige Auswahl der gesprochenen Sprachen und der Untertitel. Zur besseren Lesbarkeit wurde der Bildschirm für diese Aufnahme vergrößert dargestellt, weshalb die Auswahlfelder „Türkisch (Automatische Übersetzung)“, „Ukrainisch (Automatische Übersetzung)“ und „Keine Untertitel“ auf dieser Abbildung nicht zu sehen sind. Die Schüler*innen können jederzeit zwischen den Sprachen wechseln und zudem auch die Geschwindigkeit des Videos (0,5- bis 2-fache Geschwindigkeit) anpassen.

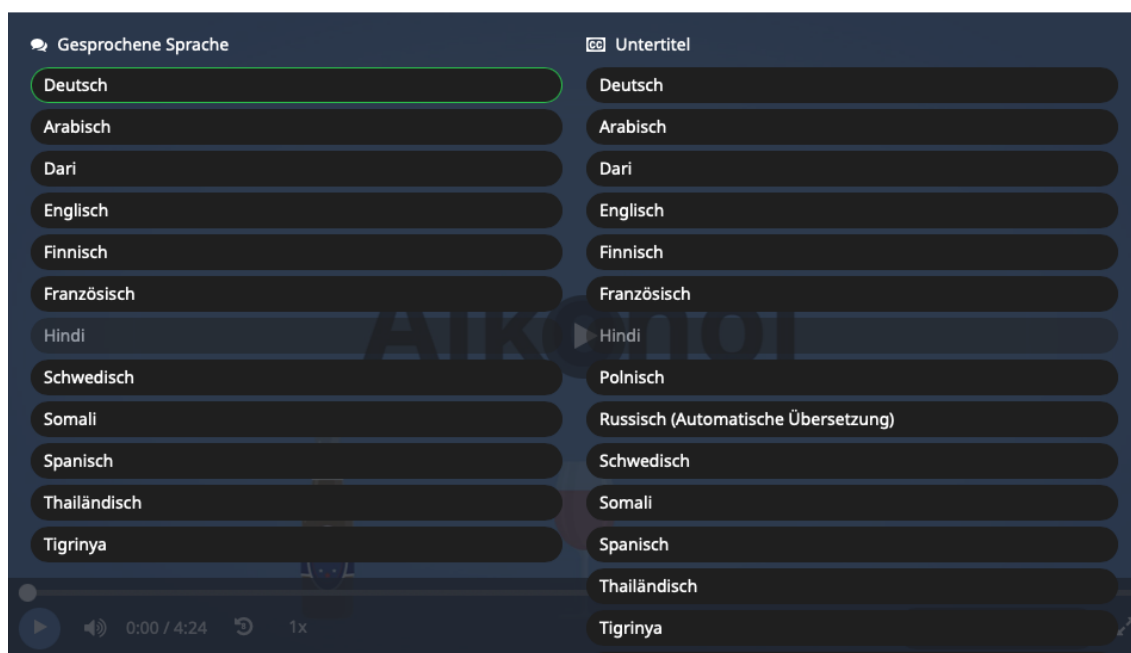


Abbildung 4. Auswahl der Sprachen in einem Binogi-Video (Binogi, 2026)

Jedes Lernvideo stellt zusätzlich drei Quizze in unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen und Sprachen zur Verfügung. Die Schüler*innen werden dadurch zu selbstständigem Arbeiten angeregt und können das erlernte Wissen spielerisch vertiefen, indem ihnen Leben in Form von Herzen zur Verfügung stehen, welche bei falschen Antworten verloren gehen. Im Rahmen des Quiz' können die Lernenden Punkte sammeln, wodurch sie zusätzlich motiviert werden. Während des Quiz' können die Schüler*innen auch zwischen den Sprachen wechseln, wodurch sie ihre Sprachkenntnisse erweitern und auch

sicherstellen können, ob die Frage richtig verstanden wurde (Binogi, 2026) (siehe Abbildung 5).

The screenshot shows a quiz interface with a progress bar at the top (four empty boxes, two green hearts). The question text is: "Eine Eigenschaft von Propanol und Butanol macht die Lösungsmitteln. Von welcher Eigenschaft ist hier die R". Below the question are four radio button options:

- ☐ Die Fähigkeit, wunderschöne Farben zu bilden, z. B. in Nagellack.
- ☐ Von der Fähigkeit, sich sowohl in Wasser als auch in Öl zu lösen.
- ☐ Von der Fähigkeit, Fette zu verdampfen.
- ☐ Vom hohen Siedepunkt der beiden Stoffe.

A blue button labeled "Antwort" is at the bottom. A language selection dropdown menu is open on the right, showing a list of languages: Deutsch (checked), Arabisch, Dari, Englisch, Finnisch, Russisch (Automatische Übersetzung), Schwedisch, Somali, Spanisch, Thailändisch, Tigrinya, Türkisch (Automatische Übersetzung), and Ukrainisch (Automatische Übersetzung).

Abbildung 5. Binogi-Quiz (Binogi, 2026)

Lehrkräften steht ein sogenanntes Monitoring-Tool zur Verfügung, wodurch die Lernfortschritte der einzelnen Schüler*innen sichtbar gemacht werden. Dies ermöglicht eine individuelle Förderung der Lernenden, da neben dem Bearbeitungsstand auch die Lernergebnisse betrachtet werden können (Binogi, 2026).

Binogi ist somit ein geeignetes Tool, mit dessen Hilfe Mehrsprachigkeit gezielt in den Unterricht eingebaut werden kann. In sprachlich heterogenen Lerngruppen kann das fachliche Lernen durch die Kombination aus sprachlicher Differenzierung, visueller Unterstützung und adaptiven Lernmöglichkeiten zugänglich gestaltet und so auch der sprachbewusste Unterricht unterstützt werden.

3.4 Datenaufbereitung

Um die erhobenen Daten strukturiert analysieren zu können, erfolgte nach der Erhebung die systematische Aufbereitung der quantitativen Beobachtungsbögen und der qualitativen Interviews. Die Daten wurden dabei methodenspezifisch bearbeitet. Im Folgenden wird die Aufbereitung der Daten näher erläutert.

3.4.1 Aufbereitung der quantitativen Beobachtungsbögen

Die Aufbereitung der quantitativen Beobachtungsbögen der Lehrkraft und der Schüler*innen erfolgt auf Grundlage der Skalen, wobei die Ausprägungen „trifft überwiegend zu“ und „trifft völlig zu“ im Zentrum stehen, da diese auf ein deutliches Auftreten hinweisen. Im Rahmen der Datenaufbereitung werden diese beiden Skalen hervorgehoben und bieten eine Orientierung für die weitere Analyse. Es wird keine statistische Auswertung von Mittelwerten oder Häufigkeiten vorgenommen, da die strukturierte Beschreibung – auch anhand der gemachten Notizen – im Vordergrund steht, wodurch zentrale Muster im beobachteten Unterricht sichtbar gemacht werden können.

3.4.2 Aufbereitung der qualitativen Interviews

Im Anschluss an die Interviews mit der Lehrkraft und den mehrsprachigen Schüler*innen wurden diese mit Hilfe des KI-gestützten Transkriptionsservices von MAXQDA automatisch transkribiert, um danach eine qualitative Inhaltsanalyse durchführen zu können. Insgesamt wurden fünf inhaltlich-semantiche Transkripte erstellt, die es ermöglichen, die subjektiven Wahrnehmungen der Teilnehmer*innen zugänglich zu machen. Die Wahl fiel auf eine einfache Transkriptionsmethode, da der Inhalt der Interviews im Vordergrund steht, und somit keine genauere Ausarbeitung nötig war.

Dabei wurde in Anlehnung an Dresing und Pehl (2018, S. 21-22) auf folgende Punkte geachtet:

- Zur Wahrung der Anonymität wurde die Interviewende mit „I“, die befragte Person mit „L“ für die Lehrkraft und die Schüler*innen jeweils mit dem

Anfangsbuchstaben des Namens (beispielsweise „B“) gekennzeichnet. Wurden andere Schülernamen genannt, so wurde auch hier nur der Anfangsbuchstabe übernommen.

- Jeder Sprechbeitrag erhielt einen eigenen Absatz. Zwischen den Sprecher*innen wurde jeweils eine leere, freie Zeile eingefügt.
- Pausen ab etwa drei Sekunden wurden durch (...) gekennzeichnet.
- Nonverbale Äußerungen wie Nicken oder Kopfschütteln, welche eine Aussage verdeutlichten, wurden in Klammern notiert.
- Satzabbrüche oder Halbsätze wurden mit den Abbruchzeichen „/“ markiert.
- Wortverschleifungen und dialektale Äußerungen wurden an die Schriftsprache angenähert. Gab es keine Übersetzung, so wurden diese beibehalten.
- Unverständliche Wörter wurden mit „(unv.)“ gekennzeichnet. Wenn ein Wortlaut vermutet wurde, so wurde die Passage in Klammer gesetzt und mit einem Fragezeichen versehen, z.B. „(Binogi?)“
- Fülllaute wie „mhm“, „äh“, und „ja“ wurden nicht transkribiert, wenn der Redefluss nicht unterbrochen wurde. Wenn sie jedoch als Antwort auf eine Frage genannt wurden, wurden sie transkribiert.
- Die Interpunktion wurde im Sinne der Lesbarkeit geglättet, wobei Sinneinheiten beibehalten wurden.

Der folgende Auszug aus dem Interview beziehungsweise Transkript mit einem Schüler (O.) soll einige der oben genannten Regeln in der Anwendung zeigen.

[0:06:19.0] I: Wie hast du denn den Einsatz von Binogi erlebt? Was hat dir denn da geholfen?

[0:06:25.5] O: Film kann man schauen, wie geht. (...) Sprache schwierig, weil lesen muss, was unten steht. Aber Film gut.

[0:06:42.7] I: Okay.

Würdest du Binogi auch in anderen Fächern nutzen wollen? Warum oder warum nicht?

[0:06:51.0] O: Filme in meiner Sprache. Sprechen niemand Arabisch in der Schule. (...) Komme ich besser zusammen.

[0:07:00.1] I: Okay, also das heißt, du würdest Binogi auch gerne in anderen Fächern nutzen wollen?

O: (nickt mit dem Kopf)

I: Ja? (..) Weil es für dich in dieser Stunde einfacher war, Inhalte zu verstehen?

[0:07:11.2] O: Bisschen schon.

(Auszug aus dem Interview mit O., siehe Anhang J, T. 50-57)

Im Sinne der inhaltlich-semantischen Transkription nach Dresing und Pehl (2018, S. 21) wurde wörtlich transkribiert, ohne syntaktische oder grammatikalische Korrekturen vorzunehmen, wodurch die Authentizität der Aussagen erhalten bleibt. Der Auszug zeigt zudem eine Glättung der Interpunktion, die sich vor allem in der sprachlich reduzierten und verkürzten Äußerung des Schülers zeigt (z.B. „Film kann man schauen, wie geht.“). Längere Pausen wurden durch (...) gekennzeichnet, wobei es während des Interviews schwierig war, zu erkennen, ob der Interviewpartner noch überlegt oder den Satz bereits beendet hat. Auch nonverbale Signale wie Kopfnicken wurden transkribiert, da diese eine klare Zustimmung darstellen und zum inhaltlichen Verständnis beitragen.

Es wurde darauf geachtet, das Interview wie ein Gespräch wirken zu lassen, um den Schüler*innen die Nervosität zu nehmen. Durch die dafür geschaffene, lockere Atmosphäre gelang dies sehr gut.

3.5 Analytisches Vorgehen

Im Rahmen dieser Arbeit orientiert sich das analytische Vorgehen an der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2018, S. 385). Dafür wurden in Anlehnung an den Interviewleitfaden deduktiv Kategorien entwickelt, wodurch die zentralen Aspekte systematisch strukturiert werden konnten. Durch Subcodes wurden die Hauptkategorien weiter ausdifferenziert, um das Datenmaterial zielgerichtet analysieren zu können. Tabelle 4 zeigt dabei den Erstentwurf des Codierleitfadens, wobei die grau hinterlegten Zeilen die Hauptcodes und die Aufzählungen die Subcodes darstellen.

Tabelle 4. Grundlegender Codierleitfaden

a. Mehrsprachigkeit
- Sprachbiografie
- Sprachpräferenz
- Soziale Konstellation
b. Funktionales Translanguaging

- Übersetzung/Brückenfunktion
- Wechsel zwischen den Sprachen
- Formulierungshilfe
- Peer-Interaktion
c. Nutzung von Binogi
- Multimodale Unterstützung
- Sprach-Features
- Motivation
- Individuelle Lernsteuerung
- Wahrnehmung von Schwierigkeiten
d. Fachliches Lernen
- Materialvergleich
- Kooperationserleben
- Aneignung von Fachbegriffen
e. Reflexion
- Subjektiver Lernerfolg
- Transferwunsch
- Wahrnehmung des Unterrichts

Danach erfolgte eine erste probeweise Codierung zweier ausgewählter Interviews, wodurch die Kategorien erprobt und auch hinsichtlich der Passung überprüft werden konnte. Im Zuge dessen wurden Codes, welche nicht aufgenommen werden konnten, gelöscht und zusätzliche Codes auf Grundlage des Datenmaterials induktiv ergänzt. Dies entspricht auch dem Vorgang der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse, wodurch die deduktive und induktive Vorgehensweise kombiniert werden (Kuckartz & Rädiker, 2018, S. 66). Tabelle 5 zeigt den finalen Codierleitfaden mit Haupt- und Subcodes und die Häufigkeiten, welche im Anschluss näher erläutert werden. Insgesamt konnten 257 Codes aufgenommen werden. Auch hier sind die Hauptcodes grau hinterlegt und die Subcodes als Unterpunkte angeführt.

Tabelle 5. Finaler Codierleitfaden und Häufigkeiten

Codes/Subcodes	Häufigkeiten
Mehrsprachigkeit	
Sprachbiografie	14
Sprachpräferenz	20
Soziale Konstellation	15
Chance/Herausforderung	25

Funktionales Translanguaging	
Übersetzung/Brückenfunktion	27
Wechsel zwischen den Sprachen	20
Peer-Interaktion	14
Nutzung von Binogi	
Multimodale Unterstützung	11
Sprach-Features	14
Motivation	10
Individuelle Lernsteuerung	5
Wahrnehmung negativer Aspekte	14
Wahrnehmung positiver Aspekte	20
Fachliches Lernen	
Materialvergleich	3
Kooperationserleben	4
Aneignung von Fachbegriffen	6
Reflexion	
Subjektiver Lernerfolg	12
Transferwunsch	6
Wahrnehmung des Unterrichts	16

3.5.1 Mehrsprachigkeit

Die Hauptkategorie „Mehrsprachigkeit“ dient der Erfassung der sprachlichen Voraussetzungen der Schüler*innen, ihrer Sprachpräferenzen, der sozialen Konstellation, in welcher sie ihre Sprachen verwenden, und den Chancen und Herausforderungen, die sich daraus ergeben.

Die Sprachbiografie bildet das Fundament und bezieht sich auf jene Sprachen, die die Lernenden erworben haben und sprechen, wobei auch das familiäre Umfeld miteinbezogen wurde. R. beschreibt ihre Sprachbiografie wie folgt: „Also mit meinen Schwestern spreche ich schon Deutsch, aber mit meiner Mutter, weil sie nicht Deutsch richtig ausdrücken kann, Türkisch.“ (siehe Anhang H, T. 10)

Die Sprachpräferenz beschreibt bestimmte Situationen, in welchen eine Sprache der anderen vorgezogen wird. Häufig steht dies in Verbindung mit der kognitiven Entlastung beim Prozess des Verstehens von komplexeren Inhalten oder einem höheren Kompetenzempfinden in der anderen Sprache. Dabei fließt auch die Verwendung anderer Sprachen in der Nutzung von Binogi ein. O. verdeutlicht

dies in seiner Aussage: „Arabisch meine Sprache. Arabisch bin ich gut, Deutsch schwer.“ (siehe Anhang J, T. 41)

Die soziale Konstellation ergibt sich durch die Sprachverwendung in der Gruppe – sowohl in der Schule als auch während des Unterrichts. Die Lehrkraft erwähnt dabei eine Schülerin ihrer Klasse, welche Urdu spricht: „Dann hat sie gar keine Möglichkeit, diese Sprache im Unterricht zu sprechen, weil sie sich mit niemanden in dieser Sprache unterhalten kann.“ (siehe Anhang K, T. 4)

Der Subcode „Chance/Herausforderung“ beleuchtet die Bewertung der Verwendung von Mehrsprachigkeit aus Sicht der Schüler*innen und der Lehrkraft. Dabei werden sowohl die Potenziale, die sich durch das Erklären in einer anderen Sprache ergeben, als auch die Sorge bezüglich einer möglichen Segregation thematisiert. Die Lehrkraft beschreibt dies wie folgt: „Es ist manchmal auch eine Herausforderung [...], weil darauf Wert gelegt wird, dass da nicht irgendwie eine Trennung entsteht zwischen den Nationalitäten“. (siehe Anhang K, T. 4) E. hingegen bezieht sich auf die Chance und gleichzeitig den individuellen Lernerfolg: „Ich habe es mehr verstanden. Und es hat mir geholfen beim Verstehen. Die Wörter auf Türkisch waren halt einfach okay.“ (siehe Anhang I, T. 30)

3.5.2 Funktionales Translanguaging

Funktionales Translanguaging dient dem strategischen und gezielten Einsatz des Sprachrepertoires zur Bedeutungerschließung.

Der Subcode „Übersetzung/Brückenfunktion“ beschreibt Situationen, in welchen eine Sprache verwendet wird, um den Inhalt in einer anderen Sprache zugänglich machen zu können. Dies kann einerseits durch die Mitschüler*innen begünstigt werden, andererseits jedoch auch durch die Lehrkraft gefördert werden. L. nutzt Übersetzungen gezielt, um den Lernerfolg zu sichern: „Als Ergebnissicherung lasse ich es dann meistens noch einmal übersetzen.“ (siehe Anhang K, T. 40) Für E. bildet seine Erstsprache eine Brücke, um Fachinhalte besser zu verstehen. „Das Wort, was du nicht auf Deutsch verstanden habe, konnte ich auf Türkisch übersetzen, halt lesen. Das war halt viel einfacher.“ (siehe Anhang I, T. 20)

Der Wechsel zwischen den Sprachen zeigt die fließende Nutzung von mehreren Sprachen in einer Unterrichtssituation. B. beschreibt dies folgendermaßen: „Wenn so etwas passiert ist und ich kann das, wenn ich das nicht gut formulieren

kann, dann ändere ich auch manchmal Sprachen, damit es einfacher geht.“ (siehe Anhang G, T. 34)

Die Peer-Interaktion nimmt den sprachlichen Austausch der Schüler*innen in den Blick. Dabei stellt die Erstsprache oder auch die Zweitsprache das Medium dar, welches zur Klärung komplexer Fachinhalte dient. O. hebt dabei die Unterstützung durch seine Mitschüler*innen hervor: „Haben erklärt Deutsch. Kurze Sätze. Einfach gesagt [...] in Schülergruppe leichter.“ (siehe Anhang J, T. 61; T. 63)

3.5.3 Nutzung von Binogi

Diese Kategorie analysiert das Zusammenspiel der unterschiedlichen Funktionen der digitalen Lernplattform und die Wirkung auf die Lernprozesse der Schüler*innen.

Die multimodale Unterstützung beschreibt die Kombination der unterschiedlichen Repräsentationsebenen (Audio, Video, Transkript und Quiz), wodurch die Inhalte sowohl sprachlich als auch visuell vermittelt werden können. R. betont in diesem Zusammenhang: „Also es war ja Video dabei, die Fachbegriffe, Text und so, die wir übersetzen konnten und das hat mich schon gefallen.“ (siehe Anhang H, T. 53)

Unter Sprach-Features wird die Nutzung der mehrsprachigen Tools von Binogi zusammengefasst. Diese umfassen einerseits die Auswahl der Sprache in der Audio-Ausgabe und des Untertitels im Video, andererseits aber auch beim Transkript, dem Glossar oder dem Quiz. E. erwähnt: „Ich habe auf beiden Sprachen übersetzen können, deshalb hat es mir mehr geholfen.“ (siehe Anhang I, T. 40)

Die Motivation beschreibt die Freude der Lernenden am Umgang mit Binogi. B. äußert sich zur Arbeit mit der Lernplattform wie folgt: „Es hat auch wie ein Spiel gefühlt [...], das hat schon Spaß gemacht.“ (siehe Anhang G, T. 74)

Die individuelle Lernsteuerung bezieht sich auf die Option, dass der Lernprozess individuell auf das Lerntempo angepasst werden kann. Das Video kann beispielsweise ohne Einschränkungen öfter angesehen werden und auch die Geschwindigkeit kann angepasst werden. B. erwähnt in ihrem Interview: „Weil

ich dann selber lernen könnte und auch diese Videos manchmal anschauen könnte. Und nicht auf einmal so schnell, schnell.“ (siehe Anhang G, T. 60)

Die Wahrnehmung positiver Aspekte wurde als eigener Subcode aufgenommen. Die Lehrkraft beschreibt dies beispielsweise wie folgt: „So können die Schüler und Schülerinnen meiner Meinung nach bestmöglich in ihrer eigenen Sprache, in ihrem eigenen Sprachgebrauch unterstützt werden.“ (siehe Anhang K, T. 26)

Trotz der vielen Vorteile, die sich für die Schüler*innen in der Nutzung mit Binogi ergeben, wurden auch negative Aspekte erwähnt, die mit Hilfe des Subcodes „Wahrnehmung negativer Aspekte“ aufgenommen wurden. R. beschreibt: „Ja, also bei dem Video ist ja nur auf Deutsch. Man kann nur Untertitel einsetzen“ (siehe Anhang H, T. 55), da Türkisch nur als Untertitel zur Verfügung stand und keine Audiospur verfügbar war.

3.5.4 Fachliches Lernen

In der Hauptkategorie „Fachliches Lernen“ steht der Erwerb fachspezifischer Kompetenzen und Inhalte im Vordergrund.

Der Materialvergleich beleuchtet die Unterschiede zwischen analogen und digitalen Lernmedien. B. erwähnt in diesem Zusammenhang: „Papier habe ich zum Beispiel ein paar Dinge nicht verstanden, aber bei Binogikurs und so hab ich alles verstanden.“ (siehe Anhang G, T. 64)

Das Kooperationserleben bezieht sich auf den sozialen Aspekt während des fachlichen Lernens, wobei sich die Schüler*innen während des Unterrichts gegenseitig unterstützen konnten. Die Lehrkraft beschreibt dabei folgende Situation: „Es passiert doch immer wieder, gerade bei Schülern, Schülerinnen, die noch nicht lange in Österreich sind und die deutsche Sprache nicht gut beherrschen, dass ich andere Kinder bitte, diese eine Aufgabe zu übersetzen, damit ich sicherstelle, dass jeder und jede Schülerin die Aufgabe verstanden hat.“ (siehe Anhang K, T. 8)

Der Subcode „Aneignung von Fachbegriffen“ thematisiert die Strategien und auch die Herausforderungen beim Erlernen der Fachsprache. Die Lehrerin erwähnt dabei: „Auch die Fachsprache wird oft sehr vereinfacht. In Chemie fällt mir auf, dass die Schüler und Schülerinnen mit Fachbegriffen Riesenprobleme

haben. Und die Schüler kommunizieren teilweise mit den Lehrern genauso, wie sie mit ihren besten Freunden sprechen würden.“ (siehe Anhang K, T. 20)

3.5.5 Reflexion

Diese Kategorie dient der Einschätzung des individuellen Lernerfolgs und der Bewertung des Unterrichts. Der subjektive Lernerfolg bezieht sich auf die individuelle Wahrnehmung der Schüler*innen. E. erwähnt: „Es war schon einfacher, weil ich habe es ja verstanden, weil ich habe es auf meiner eigenen Sprache übersetzt. Dann versteht man schon mehr.“ (siehe Anhang I, T. 48)

Der Transferwunsch bezieht sich auf die Möglichkeit, die Werkzeuge und Methoden – vor allem Binogi – auch in anderen Fächern verwenden zu wollen.

B. betont beispielsweise: „In Chemie oder in Physik will ich halt mehr mit solchen Apps arbeiten, weil damit auch ein bisschen anders ist.“ (siehe Anhang G, T. 80)

Die Wahrnehmung des Unterrichts dient der allgemeinen Reflexion der Stunde im Sinne der Atmosphäre und methodischen Gestaltung. R. beschreibt diese Stunde wie folgt: „Also mir hat es gefallen, diese Stunde mit diesem Binogi und mit dieser Arbeitszetteln. Teamarbeit und so hat mir schon gefallen eigentlich.“ (siehe Anhang H, T. 81)

3.6 Gütekriterien und forschungsethische Überlegungen

Die Qualität einer empirischen Forschung definiert sich durch Gütekriterien, wodurch der Anspruch der wissenschaftlichen Erkenntnis gesichert werden soll. Anhand normativer Maßstäbe wird überprüft, inwiefern die Ergebnisse kontrollierbar, belastbar und nachvollziehbar sind. Die vorliegende Arbeit folgt einem Mixed-Methods-Ansatz, weshalb sowohl quantitative als auch qualitative Gütekriterien berücksichtigt werden müssen (Schmelter, 2014, S. 36).

Die quantitative Forschung, welche im Rahmen dieser Arbeit durch die quantitativen Beobachtungsbögen gegeben ist, baut auf den typischen Kriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität nach Herzmann und König (2023, S. 133) auf. Objektivität ist gegeben, wenn die Messung möglichst unabhängig von den Untersucher*innen erfolgen kann. Dies wird bei der vorliegenden Studie durch das Verwenden der standardisierten Beobachtungsbögen mit Hilfe der

definierten Skalen angestrebt. Die Reliabilität befasst sich mit der Zuverlässigkeit der Messung, welche durch die konsistente Verwendung der Beobachtungskategorien gewährleistet werden kann. Schließlich beschreibt die Validität, ob tatsächlich jene Merkmale gemessen werden, die auch gemessen werden sollen. Da die Beobachtungskategorien theoriegeleitet und an den Forschungsfragen orientiert sind, liegt eine inhaltliche Anpassung der Messinstrumente vor.

Die qualitative Forschung, die in der vorliegenden Arbeit durch halbstrukturierte Interviews realisiert wurde, greift auf andere, erweiterte Gütekriterien zurück. Nach Herzmann und König (2023, S. 31-32) stehen aufgrund der stark interpretativen Prägung vor allem die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Interpretation und die Akzeptanz innerhalb des Untersuchungsfeldes im Vordergrund. Die Intersubjektivität zeichnet sich durch einen transparenten Forschungsprozess aus, der eine Offenlegung des erstellten Leitfadens, der Auswertungsschritte und der Bildung der Kategorien vorsieht. Die Nachvollziehbarkeit der Interpretation wird durch eine regelgeleitete und systematische Auswertung der Daten, die im Rahmen des Interviews gewonnen wurden, gesichert. Die Akzeptanz im Untersuchungsfeld basiert auf der Qualität der erhobenen Daten und wird durch den vertrauensvollen Zugang zu den Befragten gefördert, wodurch die individuellen Perspektiven offen dargelegt werden können.

Die methodische Triangulation, welche in dieser Arbeit verfolgt wird, trägt zur Erhöhung der Güte bei, da verschiedene Datenquellen miteinander kombiniert und wechselseitig ergänzt und überprüft werden können. Dies fördert vor allem die Validität der Forschung und der Ergebnisse, da eine Integration unterschiedlicher Perspektiven vorliegt. Die Nachvollziehbarkeit und Aussagekraft werden so gestärkt (Schmelter, 2014, S. 35).

Auch die Berücksichtigung von forschungsethischen Prinzipien ist neben den Gütekriterien ein wesentlicher Bestandteil der quantitativen und qualitativen Forschung. Gütekriterien sichern die Nachvollziehbarkeit und Qualität, während die Forschungsethik auf den verantwortungsvollen Umgang mit Daten und den beteiligten Personen abzielt. Beide Bereiche greifen jedoch eng ineinander, da eine Einhaltung der ethischen Standards wesentlich für die Glaubwürdigkeit und Legitimität der Forschung ist (Riemer, 2023, S. 26).

Im Rahmen des forschungsethischen Handelns ist der Schutz der teilnehmenden Personen zentral. Dieser umfasst die informierte Einwilligung und freiwillige Teilnahme an der Studie, wobei die Lehrkraft und Schüler*innen vorab über den Ablauf, die Verwendung ihrer Daten und das Ziel der Arbeit aufgeklärt werden und dafür ihre Einwilligung geben müssen (Döring, 2023, S. 121). Die Teilnehmer*innen sind außerdem darüber aufzuklären, dass sie bei einer Nicht-Teilnahme keinerlei Nachteile zu befürchten haben. Im schulischen Kontext muss vor allem auch auf die Schutzbedürftigkeit der Schüler*innen geachtet werden, weshalb auch die Zustimmung durch Erziehungsberechtigte und der Schule als institutioneller Akteur erforderlich ist (Legutke & Schramm, 2022, S. 117-119). Außerdem sollen die Daten der Teilnehmenden durch Vertraulichkeit und Anonymisierung geschützt werden, weshalb personenbezogene Daten so verarbeitet werden müssen, dass keine Rückschlüsse auf die teilnehmende Person gezogen werden können. Dies betrifft die Auswertung und gleichermaßen auch die Veröffentlichung der Daten. Aus diesem Grund werden die Daten im Rahmen dieser Studie anonymisiert, da durch diese Hinweise vor allem im schulischen Kontext eine Identifizierung der Personen möglich wäre (Döring, 2023, S. 126).

4 Analyse

Basierend auf den Beobachtungs- und Interviewdaten erfolgt die Analyse anhand eines triangulativen Zugangs. Die Aussagen der Schüler*innen und der Lehrkraft werden mit den Erkenntnissen, die sich aus den Beobachtungsbögen ergeben haben, in Beziehung gesetzt und anschließend auch vergleichend analysiert. Ziel ist dabei, mit Hilfe der methodischen Triangulation die Erfahrungen und Wahrnehmungen der Lernenden und der Lehrperson differenziert zu erfassen und dadurch auch Unterschiede und Gemeinsamkeiten, die zwischen den beiden Perspektiven bestehen, sichtbar zu machen.

Im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse orientiert sich die Auswertung an den entwickelten Codes beziehungsweise Subcodes. Hierbei wurden auch Mehrfachcodierungen verwendet, wodurch die Textstellen auf inhaltlicher Ebene mehreren Codes zugeordnet werden konnten. Somit kann die Mehrdimensionalität der Aussagen differenziert erfasst werden. Zentral sind

dabei die Mehrsprachigkeit, das funktionale Translanguaging, Binogi, das fachliche Lernen und die Reflexion des Unterrichts. Die Subcodes werden durch einen Vergleich der Aussagen der Schüler*innen und der Lehrkraft und der Daten aus den Beobachtungen analysiert und in weiterer Folge auch vergleichend betrachtet.

4.1 Mehrsprachigkeit

Im Rahmen der Analyse stellt die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen einen zentralen Bestandteil dar. Mit Hilfe der Subcodes „Sprachbiografie“, „Sprachpräferenz“, „Soziale Konstellation“ und „Chance/Herausforderung“ wurden die Aussagen der Schüler*innen und der Lehrkraft analysiert und mit den Daten aus den Beobachtungen in Beziehung gesetzt.

4.1.1 Sprachbiografie

Der Code „Sprachbiografie“ zeigt im Rahmen der Analyse die durchgehende mehrsprachige Sozialisierung, welche vor allem durch den familiären Hintergrund geprägt ist.

O. beschreibt so beispielsweise: „Papa bisschen Deutsch spricht, aber zu Hause sprechen wir nur Arabisch.“ (siehe Anhang J, T. 15). B. gibt an: „Zu Hause spreche ich meistens Türkisch und Deutsch, so gemischt halt und in Klasse oder Schule sprich Deutsch oder Englisch mit Freunden.“ (siehe Anhang G, T. 12). Auch E. gibt an, Deutsch, Türkisch und Englisch zu sprechen (siehe Anhang I, T. 8-10). R. sagt in ihrem Interview: „Also mit meinen Schwestern spreche ich schon Deutsch, aber mit meiner Mutter, weil sie nicht Deutsch richtig ausdrücken kann, Türkisch.“ (siehe Anhang H, T. 10). Es zeigt sich eine flexible Sprachpraxis, wobei auch deutlich wird, dass Deutsch vor allem im institutionellen Rahmen eine Rolle spielt und die Sprachen je nach Situation flexibel kombiniert werden. Die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen ist somit ein integraler Bestandteil ihres Lebens, wobei die Sprachen in unterschiedlichen Kontexten verwendet werden. Auch die Lehrkraft hebt die Mehrsprachigkeit der Lernenden hervor: „Ja, es gibt in meiner Klasse viele Schüler und Schülerinnen mit einer anderen Muttersprache als Deutsch. [...] Erfahrungsgemäß sprechen die Schüler und

Schülerinnen zu Hause ihre Muttersprache und wenn sie dann in der Schule auch noch die Muttersprache sprechen, fehlt ihnen einfach der Umgang mit der deutschen Sprache.“ (siehe Anhang K, T. 2; T. 6) Aus diesem Kontext ergibt sich die Bedeutung der Schule als Ort des Deutscherwerbs.

Die Beobachtungsdaten ergänzen die Perspektiven der Lerner*innen und der Lehrkraft, indem die unterschiedlichen Sprachen der Schüler*innen im Unterricht thematisiert wurden, da in der Gruppenarbeit darauf geachtet wurde, dass sie sich innerhalb dieser in ihren Erstsprachen unterhalten konnten. Es erfolgte eine didaktische Einbindung der sprachlichen Hintergründe seitens der Lehrkraft, wodurch diese nicht nur implizit thematisiert, sondern auch explizit aufgegriffen wurde. Diese Kategorien wurden mit „trifft völlig zu“ bewertet (siehe Anhang C; D).

Der Vergleich der Beobachtungsdaten und der Aussagen im Rahmen der Interviews verdeutlicht, dass die Mehrsprachigkeit für die Schüler*innen ein wesentlicher Bestandteil ihres Alltags und Lebens ist, während die Lehrkraft in diesem Kontext auch die fehlende Deutschpraxis thematisiert. Im Unterricht zeigt sich jedoch eine ressourcenorientierte Auseinandersetzung mit der Mehrsprachigkeit.

4.1.2 Sprachpräferenz

Die Sprachpräferenz der Schüler*innen zeigt sich durch den funktionalen und gezielten Einsatz ihrer sprachlichen Ressourcen, wobei sich diese beziehungsweise dieser an den Anforderungen der Lernsituation und den individuellen Kompetenzen orientiert.

R. beschreibt: „Ich habe es erst auf Türkisch durchgelesen. Dann habe ich es also ein paar Aufgaben schon gemacht und dann habe ich es auf Deutsch gelesen.“ (siehe Anhang H, T. 15). R. gibt auch an, dass sie auf Türkisch mehr als auf Deutsch verstehe (siehe Anhang H, T. 65), während O. anführt, Arabisch gut zu beherrschen, während Deutsch für ihn schwer sei (siehe Anhang J, T. 41). Dies zeigt einerseits, dass die Sprachpräferenz eng mit den wahrgenommenen sprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen verknüpft ist, andererseits verstärkt dies jedoch auch die strategische Nutzung der sprachlichen Ressourcen im Prozess des Verstehens.

Die Lehrkraft vertritt demgegenüber eine eher normative Position:

Es ist so, dass wir grundsätzlich die Unterrichtssprache Deutsch haben. Die Schüler und Schülerinnen können schon in ihrer Muttersprache auch mal sprechen. [...] Deshalb sage ich schon immer wieder mal zu den Kindern: In der Schule wird Deutsch gesprochen. Aber so ehrlich muss ich auch sein. (siehe Anhang K, T. 4; T. 18)

Sie definiert Deutsch somit klar als Unterrichtssprache, wobei sie eine andere Sprachverwendung auch stützt, jedoch nicht immer aktiv fordert und fördert.

Die Beobachtungsdaten zeigen, dass die Schüler*innen ohne explizite Aufforderung der Lehrkraft ihre unterschiedlichen Sprachen je nach Situation, welche durch ihr Vorwissen und das Verständnis geprägt ist, genutzt haben. In dieser Unterrichtsstunde hat die Lehrkraft auch aktiv auf die Nutzung der Erstsprache hingewiesen (siehe Anhang C, D).

Im Vergleich der Perspektiven zeigt sich, dass die Schüler*innen ihre Sprachen gezielt eingesetzt haben, um einerseits Verständnisbarrieren zu überbrücken, andererseits aber auch einen größeren Lernerfolg zu erzielen, da sie in einer Sprache mehr verstanden haben als in der anderen. Die Lehrkraft hingegen beruft sich auf die monolingual geprägte Schule und bekräftigt dies durch ihre Aussagen. Dennoch empfindet sie die Mehrsprachigkeit ihrer Schüler*innen als gewinnbringend und nutzt diese auch immer wieder aktiv in ihrem Unterricht.

4.1.3 Soziale Konstellation

Die soziale Konstellation umfasst die Analyse der Nutzung der sprachlichen Ressourcen der Schüler*innen in kooperativen Prozessen, wobei vor allem die Gruppenarbeit während des Unterrichts eine zentrale Rolle spielt. Die Lernenden unterstützten sich in dieser Phase gegenseitig, um Lerninhalte zu erklären und zu bearbeiten. Die Sprache dient in diesem Rahmen als wesentliches Werkzeug der Wissenskonstruktion und der Verständnissicherung.

O. beschreibt die Zusammenarbeit mit seinen Mitschüler*innen wie folgt: „Schülerin in Gruppe haben sich bemüht. [...] In Schülergruppe leichter. Haben gewusst andere. [...] Haben erklärt Deutsch. Kurze Sätze. Einfach gesagt.“ (siehe Anhang J, T. 45; T. 63) Auch R. hebt die Kooperativität hervor: „Während des Unterrichts frage ich meine Schüler / also mit meinen Freunden, ob die vielleicht anders formulieren kann.“ (siehe Anhang H, T. 31) E. erwähnt, dass es Spaß gemacht habe, sich mit seinen Freunden auf Türkisch zu unterhalten (siehe

Anhang I, T. 50). Diese Aussagen zeigen, dass die Nutzung der diversen Sprachen auch während der Gruppenarbeit erfolgt ist und die Verständnissicherung somit auch durch die Mitschüler*innen und die mehrsprachigen Interaktionen gegeben ist.

Auch die Lehrperson verweist auf den Vorteil der kooperativen Prozesse und den Nutzen, der sich daraus auch für sie während des Unterrichts ergibt:

Gerade bei schwierigen Themen oder komplexen Fachbegriffen, dann finde ich das gut, wenn sie sich das gegenseitig in ihrer eigenen Sprache erklären. [...] Ich ermahne sie auch nicht, weil ich es gut finde, wenn sie sich gegenseitig etwas erklären und somit zu einem Erfolg kommen. (siehe Anhang K, T. 8; T. 12)

Die Aussagen zeigen somit, dass die Lehrperson die mehrsprachigen Interaktionen als unterstützend und lernförderlich für die Lernprozesse ansieht. Die Beobachtungsdaten stützen diese Aussagen. Die kooperative Nutzung, welche die gegenseitige Unterstützung auf sprachlicher Ebene und das Erfolgen der mehrsprachigen Gruppenarbeit seitens der Schüler*innen erfasst hat, konnte mit „trifft völlig zu“ bewertet werden (siehe Anhang C). Die Lehrkraft förderte zudem mehrsprachige Interaktionen und wies die Lernenden auf die sprachliche Unterstützung ihres Gegenübers hin (siehe Anhang D).

Im Vergleich der Beobachtungsdaten und der Interviews der Schüler*innen und der Lehrperson zeigt sich eine starke Übereinstimmung. Beide Parteien heben die Bedeutung von mehrsprachigen Interaktionen für die Lernprozesse hervor. Die soziale Konstellation und Interaktion ist somit ein zentraler Bestandteil des Unterrichts und trägt zur Ergebnissicherung und zum Lernfortschritt bei.

4.1.4 Chance/Herausforderung

Dieser Code erfasst die Chancen und Herausforderungen für die Schüler*innen und die Lehrkraft, welche sich durch ihre Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext ergeben.

Von den Lernenden werden ihre Sprachressourcen vorwiegend als Chance und Unterstützung wahrgenommen und sie betonen durchwegs, dass sie ihnen beim Lernen geholfen hätten. E. gibt beispielsweise an:

Das Wort, was du nicht auf Deutsch verstanden habe, konnte ich auf Türkisch übersetzen, halt lesen. Das war halt viel einfacher. [...] Ich habe es mehr verstanden.

Und es hat mir geholfen beim Verstehen. Die Wörter auf Türkisch waren halt einfach okay. (siehe Anhang I, T. 20)

Der Einsatz ihrer Mehrsprachigkeit ist für die Schüler*innen somit eine Form der Unterstützung, die dazu beiträgt, dass Lerninhalte besser erschlossen werden können.

Für die Lehrkraft ist die Mehrsprachigkeit ihrer Schüler*innen sowohl eine Chance als auch eine Herausforderung. Sie beschreibt diese einerseits als gewinnbringend, verweist jedoch auch auf die sozialen Spannungen, welche sich vor allem zu Beginn in der Klasse ergeben hätten, da unterschiedliche Sprachen gesprochen worden seien (siehe Anhang K, T. 2; T. 4).

Die Beobachtungen heben jedoch vor allem die positiven Aspekte der Mehrsprachigkeit im Rahmen des Unterrichts hervor. Die Lehrkraft behandelte die Mehrsprachigkeit ihrer Schüler*innen wertschätzend und machte diese auch als Ressource sichtbar. Zudem vermied sie defizitorientierte Reaktionen in Bezug auf die Mehrsprachigkeit ihrer Lernenden (siehe Anhang D). Durch die diversen Beobachtungen, welche in Bezug auf die Nutzung der Sprachressourcen seitens der Schüler*innen gemacht worden waren, zeigte sich auch hier der positive Nutzen (siehe Anhang C).

Im Vergleich der Perspektiven wird deutlich, dass die Schüler*innen ihre Mehrsprachigkeit eindeutig als Chance wahrnehmen, während sich die Lehrperson im Spannungsfeld zwischen Regulierung und Anerkennung bewegt. Dabei relativieren die Beobachtungsdaten die erwähnten Herausforderungen und heben das lernförderliche Potenzial hervor.

4.2 Funktionales Translanguaging (Sprache als Ressource)

In den folgenden Kapiteln wird das funktionale Translanguaging beziehungsweise die Nutzung der Sprache als Ressource im Unterrichtsgeschehen analysiert. Der Fokus liegt dabei auf dem Einsatz unterschiedlicher Sprachen zur Bedeutungserschließung und der Unterstützung des Verständnisses

4.2.1 Übersetzung/Brückenfunktion und Wechsel zwischen den Sprachen

In MAXQDA wurden die Codes „Übersetzung/Brückenfunktion“ und „Wechsel zwischen den Sprachen“ im Rahmen der Auswertung getrennt voneinander codiert, womit eine analytische Differenzierung zwischen den Formen des Sprachwechsels und den Übersetzungsprozessen, welche von den Schüler*innen und der Lehrkraft erwähnt wurden, ermöglicht wurde. Im Codierprozess erwies sich dies als sinnvoll, da der Wechsel zwischen den Sprachen ein breites Spektrum von mehrsprachigen Praktiken darstellt, während die Übersetzungen eine spezifische Strategie sind, die der Bedeutungserschließung dienen (siehe Kapitel 3.5.2). Im Zuge der Analyse zeigte sich jedoch, dass die Codes miteinander in Verbindung stehen und häufig auch gemeinsam auftraten. Aus diesem Grund erscheint es sinnvoll, eine gemeinsame Betrachtung der beiden Codes vorzunehmen, damit die Funktionen umfassend erfasst werden können.

Die Aussagen der Schüler*innen zeigen, dass sowohl gezielte Übersetzungsprozesse als auch der Wechsel zwischen verschiedenen Sprachen zentral für die Bewältigung von sprachlichen Anforderungen sind. Die Mehrsprachigkeit wird in diesem Rahmen als Ressource genutzt, wodurch Verständnisprobleme überwunden werden können. O. beschreibt dabei: „Habe Wörter nichts verstanden. Also Wörter von Chemie. Habe ich Arabisch genommen“ (siehe Anhang J, T. 39), wodurch gezeigt wird, dass er seine Erstsprache einsetzt, um fachsprachliche Inhalte zu klären. Auch E. betont in seinem Interview, dass ihm die Übersetzungen beim Verstehen geholfen hätten (siehe Anhang I, T. 30). R. verweist gleichfalls auf diese Strategie: „Also wenn eine schwierige Aufgabe ist [...] dann würde ich schon die übersetzte verwenden, weil ich es nicht verstehe.“ (siehe Anhang H, T. 23)

Die Aussagen der Schüler*innen verdeutlichen, dass sie vor allem dann in andere Sprachen übersetzen, wenn sprachliche Barrieren bestehen, wodurch sich die Brückenfunktion der Übersetzungen zeigt.

Der Wechsel zwischen den Sprachen erfolgt nicht ausschließlich in Form von direkten Übersetzungen, sondern zeigt sich durch die Flexibilität und Situationsabhängigkeit des Prozesses. B. beschreibt den Umgang mit ihren Sprachen wie folgt: „Also wenn ich in Deutsch nicht weiß, dann übersetze ich das in Türkisch oder in Englisch.“ (siehe Anhang G, T. 30). Auch E. gibt an, dass er

Inhalte „auf Deutsch und Englisch“ bearbeitet (siehe Anhang I, T. 8). Der Sprachwechsel ist somit auch eine Erweiterung der Ausdrucksmöglichkeiten und zeigt einen flexiblen Umgang mit den Sprachressourcen. Gleichzeitig steht jedoch auch die Kooperativität im Fokus. R. beschreibt: „Also wir reden eigentlich auch meistens Türkisch, auch so gemischt eigentlich mit Deutsch“ (siehe Anhang H, T. 33), und bestätigte im weiteren Gespräch auch, dass sie sich gegenseitig Begriffe auf Türkisch erklärten. Im Unterricht zeigt sich Translanguaging somit sowohl als soziale als auch individuelle Strategie.

Der Sprachwechsel und der Einsatz von Übersetzungen werden auch von der Lehrperson als zentraler Bestandteil ihres Unterrichts beschrieben. L. betont ihre Offenheit in Bezug auf Mehrsprachigkeit: „Ja, natürlich dürfen die Schüler andere Sprachen nutzen.“ (siehe Anhang K, T. 6) Sie hebt auch die Unterstützung durch die Erstsprache – vor allem im Kontext komplexer Inhalte – hervor: „Gerade bei schwierigen Themen oder komplexen Fachbegriffen [...] finde ich das gut, wenn sie sich das gegenseitig in ihrer eigenen Sprache erklären.“ (siehe Anhang K, T. 8) Dabei werden Übersetzungsprozesse seitens der Lehrkraft auch gezielt initiiert: „Es passiert doch immer wieder [...], dass ich andere Kinder bitte, diese eine Aufgabe zu übersetzen, damit ich sicherstelle, dass jeder [...] die Aufgabe verstanden hat.“ (siehe Anhang K, T. 8) Zudem betont sie ihre wertschätzende Haltung gegenüber spontaner Sprachwechsel: „Wenn ein Sprachwechsel stattfindet, dann ist er meistens von mir auch sowieso erwünscht.“ (siehe Anhang K, T. 12) Der Wechsel zwischen unterschiedlichen Sprachen wird somit von der Lehrkraft als didaktische Ressource genutzt und auch aktiv in ihren Unterricht integriert.

Diese Ergebnisse werden auch durch die Beobachtungen gestützt, da sowohl im Bogen der Schüler*innen als auch in dem der Lehrkraft alle Kategorien in „Funktionale Nutzung/Translanguaging“ mit „trifft völlig zu“ bewertet werden konnten (siehe Anhang C; D). Dabei wurde unter anderem die Nutzung der unterschiedlichen Sprachen, das Übersetzen von Begriffen und der zielgerichtete und bewusste Wechsel zwischen den Sprachen beobachtet. Die Schüler*innen kombinierten ihre Sprachressourcen aktiv, wodurch sie sich auch gegenseitig unterstützen konnten (siehe Anhang C). Gleichzeitig zeigt der Beobachtungsbogen der Lehrkraft, dass sie die Mehrsprachigkeit der Lernenden aktiv gefördert und sie als Ressource sichtbar gemacht hat, da kooperative

mehrsprachige Interaktionen und die Nutzung der Erstsprachen unterstützt wurden (siehe Anhang D).

Die Perspektiven aus den Interviews der Schüler*innen und der Lehrkraft zeigen eine deutliche Übereinstimmung mit den Daten aus den Beobachtungen. Die zentrale Rolle von Sprachwechsel und Übersetzungen in Bezug auf das Verständnis von Unterrichtsinhalten wird so unterstrichen. Die Schüler*innen sehen Translanguaging vor allem als Strategie, wodurch Verständnisprobleme bewältigt werden können, wohingegen die Lehrkraft diese Prozesse in Bezug auf eine didaktisch-reflexive Perspektive gezielt zur Unterstützung beim Lernen sieht. Es lässt sich festhalten, dass eine isolierte Betrachtung des Sprachwechsels und der Übersetzungsprozesse nicht förderlich ist, da sie im Rahmen eines sprachbewussten Unterrichts ein integraler Bestandteil sind.

4.2.2 Peer-Interaktion

Auch die „Peer-Interaktion“ wurde als eigener Code im Rahmen der Analyse erhoben, wodurch jene Situationen, in welchen die Schüler*innen in Austausch miteinander getreten waren und sich beim Lernprozess gegenseitig unterstützt hatten, erfasst wurden. Es zeigte sich, dass die Peer-Interaktion auch eng mit den mehrsprachigen Praktiken der Schüler*innen in Verbindung stand, da sie sich durch die Gruppenarbeit, welche von der Lehrkraft initiiert worden war, sprachlich unterstützt und sich auch Begriffe auf Türkisch oder Deutsch erklärten. Die Aussagen der Schüler*innen verdeutlichen die Wichtigkeit der Rolle, welche die Peer-Interaktion im Rahmen des Unterrichtsgeschehens eingenommen hat. B. führt so beispielsweise an: „Wenn ich was nicht verstanden habe [...], habe ich meine Freundin gefragt, ob sie es mir übersetzen kann.“ (siehe Anhang G, T. 72) Auch R. bejaht die Frage, ob sie sich gegenseitig Begriffe auf Türkisch erklärt hätten (siehe Anhang H, T. 17). Diese beiden Aussagen verdeutlichen, dass die Verständnissicherung so nicht nur durch die Lehrkraft erfolgte, sondern diese auch innerhalb der Lerner*innengruppe stattfand.

Auch die Lehrkraft hebt die Bedeutung von kooperativen Prozessen während des Unterrichts hervor: „Gerade bei schwierigen Themen oder komplexen Fachbegriffen, dann finde ich das gut, wenn sie sich das gegenseitig in ihrer eigenen Sprache erklären.“ (siehe Anhang K, T. 8) Dies verdeutlicht, dass die

Lehrperson den Sprachwechsel bei Peer-Interaktionen auch als lernförderlich ansieht, da sich die Schüler*innen unterstützen können.

Die Beobachtungsdaten unterstreichen diese Wahrnehmung. Im Bereich der gegenseitigen Unterstützung auf sprachlicher Ebene sowie der mehrsprachigen Unterstützung in der Gruppe im Schüler*innenbogen konnten beide Kategorien mit „trifft völlig zu“ beantwortet werden (siehe Anhang C). Die Beobachtung der Lehrkraft zeigte, dass die Gruppenarbeit während des Unterrichts mehrsprachige Interaktionen erlaubt hatte und die Lehrperson zudem darauf hingewiesen hatte, dass sich die Schüler*innen auch gegenseitig sprachlich unterstützen durften. Auch diese Kategorien wurden mit „trifft völlig zu“ bewertet (siehe Anhang D). Damit zeigen die Beobachtungen, dass die Peer-Interaktion ein fester Bestandteil des Unterrichtsgeschehens ist und sowohl situativ als auch strukturell verankert ist.

Der Vergleich der Perspektiven zeigt, dass sowohl seitens der Schüler*innen als auch der Lehrperson die Bedeutung und Wichtigkeit der Peer-Interaktion im Unterricht unterstrichen wird. Die Schüler*innen beschreiben die Zusammenarbeit als praktische Unterstützung im Lernkontext, wohingegen die Lehrkraft die didaktische Funktion hervorhebt. Insgesamt zeigt sich, dass die kooperativen Prozesse dazu beitragen, dass Verständnisschwierigkeiten überwunden werden und Lernprozesse dadurch auch unterstützt werden können.

4.3 Nutzung von Binogi

Die Nutzung der digitalen Lernplattform Binogi wurde im Rahmen der Analyse als eigener Code erfasst, wobei diese sowohl in den Interviews als auch im Beobachtungsbogen angesprochen beziehungsweise beobachtet worden ist. Dabei geht es vor allem um die Wahrnehmung und den Einsatz im Unterricht. Dabei wurden die multimodale Unterstützung, die Sprach-Features, die Motivation, die individuelle Lernsteuerung und die Wahrnehmung negativer und positiver Aspekte als Subcodes ausgewertet.

4.3.1 Multimodale Unterstützung

In der Analyse zeigte sich, dass die multimodalen Aspekte von Binogi von den Schüler*innen durchwegs positiv wahrgenommen wurden. Dabei unterstützten vor allem die Videos, die Untertitel, die Transkripte und die Quizze den Verstehensprozess durch die unterschiedlichen Sprachen und Zugänge. Im Rahmen der Schüler*inneninterviews wurden vor allem die unterschiedlichen Darstellungsformen und deren Verbindung hervorgehoben. R. erwähnt: „Also es war ja Video dabei, die Fachbegriffe, Text und so, die wir übersetzen konnten und das hat mich schon gefallen.“ (siehe Anhang H, T. 53) Auch O. gibt an, mit dem „Binogi Film. (...) Text. Und Untertitel“ gearbeitet zu haben (siehe Anhang J, T. 6). B. hebt hervor: „Es war dieses Quizzes und hat schon Spaß gemacht, weil man kann dort eben auch gut lernen.“ (siehe Anhang G, T. 74) Dabei zeigt sich, dass die gleichzeitige sprachliche und individuelle Unterstützung von den Lernenden als hilfreich wahrgenommen worden ist.

Auch die Lehrperson betont: „Was ich noch ganz toll an der App finde, ist einfach da die Verbindung zwischen den einzelnen Lernmodellen. Man kann was lesen, man kann was sehen, man kann ein Quiz dazu machen.“ (siehe Anhang K, T. 30) Mit ihren Aussagen hebt sie die multimodale Unterstützung, welche durch Binogi gegeben ist, hervor und sieht diese auch als Entlastung für die Lehrkräfte an (siehe Anhang K, T. 30).

Im Zuge der Beobachtungen wurde festgestellt, dass die Schüler*innen die verschiedenen Funktionen wie das Video mit dem Untertitel, das Skript, das Glossar und auch das Quiz nutzten und diese Elemente auch teilweise parallel verwendeten. Diese Kategorien wurden mit „trifft völlig zu“ bewertet (siehe Anhang C). Die Lehrkraft achtete während des Unterrichts darauf, dass sowohl die visuellen als auch sprachlichen Hilfen von Binogi genutzt wurden. Auch dies konnte mit „trifft völlig zu“ bewertet werden (siehe Anhang D).

Die Perspektiven zeigen im Vergleich zwischen den Lernenden und der Lehrkraft eine starke Übereinstimmung. Beide heben die Erleichterung des Verständnisses und die unterschiedlichen Lernzugänge durch die Kombination der auditiven, visuellen und schriftlichen Elemente hervor. Die Beobachtungsdaten unterstreichen zusätzlich die aktive Nutzung der multimodalen Elemente wie die unterschiedliche gesprochene Sprache im Video, des Untertitels, des

Transkripts, des Glossars oder des Quizzes im Lernprozess als zentralen Bestandteil.

4.3.2 Sprach-Features

Binogi zeichnet sich vor allem durch die Sprachauswahl aus, welche im Rahmen der Nutzung getroffen werden kann. Die Sprach-Features wurden von den Schüler*innen als sehr positiv empfunden, da sie die Möglichkeit hatten, ihre Sprachen sowohl visuell als auch auditiv unterschiedlich einzusetzen. Dies wurde als große Unterstützung wahrgenommen.

E. beschreibt: „Ich habe auf beiden Sprachen übersetzen können, deshalb hat es mir mehr geholfen, weil ich habe nicht nur auf Deutsch gelesen, sondern auf Türkisch, auf beiden Sprachen.“ (siehe Anhang I, T. 40) B. erwähnt: „Beim / zu Anfang habe ich so verschiedene Sprachen geschaut und welche mir einfacher geht und ich habe es dann gelassen und dann dort weitergemacht. [habe] auch andere Sprachen benutzt zum Untertiteln, um besser zu verstehen.“ (siehe Anhang G, T. 18; T. 52). O. verwendete Arabisch, um das Quiz zu lösen (siehe Anhang J, T. 23). Diese Aussagen zeigen, dass die sprachlichen Funktionen von Binogi aktiv angewandt worden sind, was zum Verständnis beigetragen hat.

Auch die Lehrkraft betont die sprachlichen Features: „Ich habe aber Binogi auch schon so eingesetzt, dass wir gemeinsam ein Video gesehen haben, dann die Schüler und Schülerinnen zumindest den Text in ihren eigenen Muttersprachen gelesen haben, damit es ihnen leichter fällt.“ (siehe Anhang K, T. 28) In diesem Zusammenhang führt sie an, dass die Lernplattform eine sprachliche Hilfestellung sei, da die Schüler*innen die Inhalte in ihrer eigenen Sprache verstehen können (siehe Anhang K, T. 30).

Diese Wahrnehmung bestätigt sich auch durch die Beobachtungsdaten. Die Schüler*innen nutzten die verschiedenen Sprachangebote von Binogi und wechselten auch selbstständig zwischen den Sprachen, wodurch das Verständnis gefördert worden war (siehe Anhang C). Wie in Kapitel 4.3.2 erwähnt, achtete die Lehrkraft darauf, dass die Schüler*innen auf die sprachliche Unterstützung zurückgriffen.

Im Vergleich zeigt sich eine deutliche Übereinstimmung der Wahrnehmung der Sprach-Features von Binogi als Unterstützung seitens der Schüler*innen und der

Lehrkraft. Die mehrsprachige Plattform wird dabei als wesentliche Lernhilfe angesehen.

4.3.3 Motivation

Die Analyse des Subcodes „Motivation“ verdeutlicht, dass die Plattform von den Schüler*innen größtenteils positiv wahrgenommen worden ist. Dies zeigte sich auch in der konstruktiven Beteiligung am Unterricht, wobei die visuelle und interaktive Gestaltung von Binogi auf die Schüler*innen besonders motivierend gewirkt hatte.

B. gibt an: „Es hat auch wie ein Spiel gefühlt, aber mit zwei Herzen und so, das hat schon Spaß gemacht.“ (siehe Anhang G, T. 74) E. und R. heben das bessere Verständnis durch den Wechsel der Sprachen hervor, wodurch das Lernen der neuen Inhalte für sie leichter gewesen sei (siehe Anhang H, T. 45; Anhang I. T. 40).

Die Lehrperson beschreibt die motivationsförderliche Wirkung von Binogi wie folgt:

Ich finde schon, dass Schüler und Schülerinnen gerade mit so einer neuen Lernform oder neuen Dingen, die ihnen geboten werden, sehr positiv umgehen und sehr bemüht sind und sich sehr am Unterricht beteiligen. [...] Weil einfach die Bereitschaft der Schüler und Schülerinnen viel größer ist, als wenn ich irgendetwas erkläre. (siehe Anhang K, T. 30)

Sie nimmt Binogi somit als motivierende und willkommene Abwechslung zum Regelunterricht wahr.

Die Beobachtungsdaten unterstützen die Ergebnisse der Interviews. Die Schüler*innen nutzten Binogi aktiv, um sich Wissen anzueignen, verwendeten die unterschiedlichen Funktionen der Lernplattform und setzten sich selbstständig damit auseinander. Die Lehrkraft forderte zu Interaktion statt passiver Nutzung auf. Diese Kategorien wurden im Rahmen der Beobachtung mit „trifft völlig zu“ bewertet (siehe Anhang C; D).

Der Vergleich zeigt eine klare Übereinstimmung. Sowohl die Lehrkraft als auch die Schüler*innen beschreiben die digitale Lernplattform als motivierend – vor allem durch die Kombination der unterschiedlichen Features, welche Binogi zu bieten hat.

4.3.4 Individuelle Lernsteuerung

Binogi ermöglicht den Schüler*innen im Rahmen der Nutzung auch eine individuelle Lernsteuerung. So kann das Video beispielsweise mehrfach angesehen und die Geschwindigkeit angepasst werden, wodurch die Lernenden ihre Aktivität an ihr Lerntempo anpassen können.

In diesem Zusammenhang gibt B. folgendes Beispiel: „Weil ich dann selber lernen könnte und auch diese Videos manchmal anschauen könnte. Und nicht auf einmal so schnell, schnell. [...] Man konnte es dann ein bisschen langsam machen. Und es war dann kein Problem.“ (siehe Anhang G, T.54; T. 60) O. beschreibt seinen Umgang mit Binogi wie folgt: „Musste lesen Untertitel. Hab nicht geschaut was Film. (...) Ist schwierig. Muss ich öfter schauen.“ (siehe Anhang J, T. 25). Es zeigt sich somit deutlich, dass die Anpassung der Geschwindigkeit und die Wiederholung des Videos wesentlich zur individuellen Lernsteuerung beitragen.

In Bezug auf die individuelle Lernsteuerung erwähnt die Lehrkraft:

Sie können außerdem in ihrem eigenen Tempo arbeiten. Im Unterricht ist es oft schwer, allen Lernständen gerecht zu werden. Mit Hilfe der App können sich die Schüler und Schülerinnen auch nach dem Unterricht noch selbstständig mit den Themen beschäftigen, was ich sehr hilfreich finde. (siehe Anhang K, T.26)

Die Lehrperson hebt mit ihrer Aussage die Möglichkeit der individuellen Lernsteuerung durch Binogi hervor und bewertet dies auch positiv.

Die Beobachtungsdaten unterstützen die Aussagen, da sich die Schüler*innen selbstständig mit Binogi auseinandergesetzt, sich bei Fragen das Video erneut angesehen oder auch im Skript nachgelesen haben. Die Lehrkraft bot den Schüler*innen während des Unterrichts sehr viel Unterstützung im Umgang mit Binogi. Sie gab den Schüler*innen die Möglichkeit und den zeitlichen Rahmen, sich die Videos auch öfter anzusehen, wodurch Binogi sinnvoll in den Unterricht eingebettet wurde und auch die Lernziele unterstützte. Diese Kategorien wurden mit „trifft völlig zu“ bewertet (siehe Anhang C; D).

Vergleicht man die Perspektiven, zeigt sich, dass Binogi zur Individualisierung des Lernprozesses beiträgt und den Schüler*innen die Möglichkeit gibt, ihr eigenes Lernen an ihre individuellen Sprachkompetenzen und stärker an ihre eigenen Bedürfnisse anzupassen.

4.3.5 Wahrnehmung positiver Effekte

Die Nutzung von Binogi wurde von den Schüler*innen und der Lehrkraft insgesamt positiv bewertet, wobei vor allem die motivierende Gestaltung, die sprachliche Unterstützung und die einfache Bedienung hervorgehoben wurden.

B. erwähnt:

Es war schon geil und es hat Spaß gemacht, mit dieser App zu arbeiten. Es war dieses Quizzes und hat schon Spaß gemacht, weil man kann dort eben auch gut lernen. [...] Weil es gut erklären kann und auch Quizzes gibt, damit ich mir alles besser merken kann. (siehe Anhang G, T. 58; T. 74)

E. gibt an: „Es war schon einfacher, weil ich habe es ja verstanden, weil ich habe es auf meiner eigenen Sprache übersetzt. Dann versteht man schon mehr.“ (siehe Anhang I, T. 48). O. hebt hervor: „Binogi gut für Schule. (...) Kann ich besser Deutsch lernen.“ (siehe Anhang J, T. 33) Die Schüler*innen beschreiben Binogi somit als motivierend, verständlich und hilfreich.

Auch die Lehrkraft bewertet Binogi sehr positiv: „[Ich finde] Binogi sehr einfach in der Umsetzung und auch für die Schüler und Schülerinnen leicht zu verstehen. [...] So können die Schüler und Schülerinnen meiner Meinung nach bestmöglich in ihrer eigenen Sprache, in ihrem eigenen Sprachgebrauch unterstützt werden.“ (siehe Anhang K, T. 26; T. 32)

Die Aussagen werden durch die Beobachtungsdaten unterstützt. Die Schüler*innen beschäftigten sich aktiv mit Binogi, nutzten die verschiedenen Funktionen und beteiligten sich auch aktiv am Unterrichtsgeschehen. Die Lehrkraft zeigte zudem auch Interesse, wie ihre Schüler*innen die unterschiedlichen Funktionen nutzten und begleitete sie dabei. Dies wurde mit „trifft völlig zu“ bewertet (siehe Anhang C; D).

Im Vergleich zeigt sich eine hohe Übereinstimmung zwischen den Beobachtungsdaten und den Aussagen in den Interviews. Binogi wird sowohl von der Lehrkraft als auch den Schüler*innen als unterstützend, motivierend und lernförderlich wahrgenommen, wobei die Verbindung der multimodalen Elemente mit der Mehrsprachigkeit der Schüler*innen und die Möglichkeit der individuellen Lernsteuerung einfließen.

4.3.6 Wahrnehmung negativer Aspekte

Obwohl die positive Wahrnehmung von Binogi überwiegt, gibt es auch negative Aspekte, welche von den Schüler*innen und der Lehrkraft erwähnt worden sind. Diese umfassen einerseits sprachliche Anforderungen, andererseits aber auch organisatorische beziehungsweise technische Bedingungen.

O. merkt an, dass ihm Arabisch im Glossar fehle (siehe Anhang J, T. 75). B. gibt an: „Es ging ein bisschen schnell.“ (siehe Anhang G, T. 54) R. erwähnt: „Also, dass ich zum Beispiel diese Untertitel lesen muss auf Türkisch. [...] Ja, also bei dem Video ist ja nur auf Deutsch. Man kann nur Untertitel einsetzen.“ (siehe Anhang H, T. 6; T. 55) E. gibt an, keine Schwierigkeiten in der Verwendung von Binogi gehabt zu haben (siehe Anhang I, T. 42).

Die Lehrkraft führt in diesem Zusammenhang an:

Also die größte Herausforderung ist für mich als Lehrperson ist wirklich die Bereitstellung aller erforderlichen Hilfsmittel, zum Beispiel eben Kopfhörer für die Videos. [...] Was nicht so toll ist, ist einfach der Gebrauch von verschiedenen Zubehören, wie zum Beispiel Kopfhörer. Das ist einfach dem geschuldet, dass meine Schüler und Schülerinnen da häufig sehr vergesslich sind und Dinge nicht mithaben, was dann sehr mühsam wird. (siehe Anhang K, T. 28; T. 32)

Sie merkt auch an, dass ihr Arbeitsblätter fehlen würden, ergänzt jedoch, dass diese auch von der Lehrkraft selbst erstellt werden können (siehe Anhang K, T. 30).

Die Beobachtungsdaten zeigen, dass der zeitliche Aspekt eine große Rolle spielt, da vor allem Schüler*innen mit sprachlichen Schwierigkeiten mehr Zeit benötigt haben, die Inhalte zu erfassen. Sie sind dahingehend jedoch von der Lehrkraft unterstützt worden. Diese Kategorien wurden deshalb mit „trifft völlig zu“ bewertet (siehe Anhang C; D).

Der Vergleich zeigt, dass sich die genannten negativen Aspekte seitens der Schüler*innen vorwiegend auf die sprachlichen Schwierigkeiten beziehungsweise auch die Geschwindigkeit des Videos beziehen, wobei die Schüler*innen in weiterer Folge auch darauf hingewiesen worden sind, die Geschwindigkeit des Videos anpassen zu können, was auch umgesetzt worden ist. Grundsätzlich überwiegen jedoch die positiven Aspekte von Binogi.

4.4 Fachliches Lernen

Auch das fachliche Lernen der Schüler*innen wird im Rahmen dieser Arbeit analysiert. Der Fokus liegt dabei auf dem Verständnis der Fachbegriffe und den fachlichen Inhalten, den Materialien und den kooperativen Prozessen, die das Lernen unterstützen.

4.4.1 Fachbegriff-Aneignung

Die Analyse dieses Subcodes zeigt die Herausforderung, mit welcher sich die Schüler*innen beim Erwerb neuer Fachbegriffe konfrontiert sehen. Dabei zeigt sich jedoch auch, dass Übersetzungen und eine angemessene sprachliche Unterstützung zum Verständnis beitragen.

E. bejaht, dass (neue) Fachbegriffe für ihn schwer zu verstehen seien (siehe Anhang I, T. 34). Auch R. bestätigt dies und beschreibt: „Weil wir eigentlich mehrere Wörter haben, die gleich bedeuten.“ (siehe Anhang H, T. 41). Dies deutet auf Schwierigkeiten in Bezug auf die Aneignung von fachsprachlichen Inhalten hin. O. gibt an, sich nicht mehr an die neuen Fachbegriffe erinnern zu können (siehe Anhang J, T. 43), wohingegen B. konkret „Methanol und Ethanol“ (siehe Anhang G, T. 38) erwähnt, die sie mit Hilfe des Videos gelernt hat.

Die Lehrkraft bestätigt dies, indem sie angibt:

Auch die Fachsprache wird oft sehr vereinfacht. In Chemie fällt mir auf, dass die Schüler und Schülerinnen mit Fachbegriffen Riesenprobleme haben. Und die Schüler kommunizieren teilweise mit den Lehrern genauso, wie sie mit ihren besten Freunden sprechen würden. Wo wir als Lehrpersonen schon immer wieder versuchen, sie darauf aufmerksam zu machen [...], dass sie darauf achten sollten, eine andere Sprache in der Schule oder auch über Fachgebiete zu verwenden. (siehe Anhang K, T. 20)

In diesem Zusammenhang hebt sie jedoch auch hervor: „Also hin und wieder setze ich gezielt mehrere Sprachen ein, einfach um ein besseres Verständnis zu gewährleisten. Egal, ob das jetzt um Übersetzungstätigkeiten geht. Zum Verständnis, zum Verständnis der Aufgabe, aber auch für komplexe Themen oder Fachbegriffe.“ (siehe Anhang K, T. 10)

Die Aussagen werden durch die Daten aus den Beobachtungen gestützt. Die konkrete Verwendung von Fachbegriffen wurde mit „trifft überwiegend zu“ bewertet, da die Schüler*innen diese in der schriftlichen Auseinandersetzung mit dem Arbeitsblatt korrekt verwendet hatten (siehe Anhang C). Die Lehrkraft forderte im Rahmen des Unterrichts die gezielte Verwendung von Fachsprache

und wiederholte auch die sprachlichen Äußerungen der Schüler*innen beziehungsweise formulierte sie fachsprachlich um (Recast), weshalb diese Kategorien mit „trifft völlig zu“ bewertet wurden (siehe Anhang D). Dabei wurde ein Beispiel notiert, in welchem R. von einer „Atomdinggruppe“ sprach und die Lehrperson ihre Aussage wiederholte und sie auf den korrekten Fachbegriff „Hydroxidgruppe“ hinwies (siehe Anhang D). Dies erwähnt sie auch im Rahmen ihres Interviews: „Ich versuche auch immer wieder im Unterricht die Sätze dann zu wiederholen, aber nicht mit den gleichen Worten, sondern im richtigen Sprachregister zugeordnet zu wiederholen. Manche Schüler und Schülerinnen können das annehmen, andere merken nicht einmal den Unterschied.“ (siehe Anhang K, T. 22)

Im Vergleich zeigt sich, dass die Fachsprache sowohl von den Schüler*innen als auch der Lehrkraft als Herausforderung angesehen wird, wobei die sprachliche Vereinfachung, ein Recast durch die Lehrperson und die sprachliche Unterstützung den Lernprozess vereinfachen können.

4.4.2 Materialvergleich

Die Analyse des Materialvergleichs zeigt, dass die Lernenden die multimodalen digitalen Elemente von der Lernplattform Binogi vorwiegend als unterstützender und verständlicher als klassische Arbeitsblätter wahrnehmen.

Dabei zeigen die Aussagen der Schüler*innen eine deutliche Präferenz bezüglich der digitalen Methode. O. erwähnt: „Arbeitsblatt schwierig Deutsch“ (siehe Anhang J, T. 61), wobei er klar auf die sprachliche Barriere in Bezug auf das analoge Arbeitsblatt hinweist. B. gibt an: „Papier habe ich zum Beispiel ein paar Dinge nicht verstanden, aber bei Binogikurs und so hab ich alles verstanden.“ (siehe Anhang G, T. 64) E. verweist beim Lernen von neuen Fachbegriffen darauf, dass ihm im Vergleich Binogi mehr als das Arbeitsblatt geholfen habe (siehe Anhang I, T. 36)

Die Lehrkraft erwähnt in diesem Zusammenhang:

Ich finde schon, dass Schüler und Schülerinnen gerade mit so einer neuen Lernform oder neuen Dingen, die ihnen geboten werden, sehr positiv umgehen und sehr bemüht sind und sich sehr am Unterricht beteiligen. Und deshalb finde ich auch die Lernplattform sehr sinnvoll. (...) Weil einfach die Bereitschaft der Schüler und Schülerinnen viel größer ist, als wenn ich irgendetwas erkläre. (siehe Anhang K, T. 30)

Diese Aussage bezieht sich zwar nicht direkt auf den Materialvergleich zwischen dem Arbeitsblatt und Binogi, zeigt jedoch, dass seitens der Schüler*innen eine größere Bereitschaft für das Lernen mit neuen Methoden vorliegt als mit traditionellen Arbeitsblättern.

Diese Wahrnehmung lässt sich auch durch die Beobachtungsdaten stützen. Die Schüler*innen nutzten Binogi aktiv, um sich Wissen anzueignen und konnten mit Hilfe der digitalen Lernplattform Inhalte des Arbeitsblattes erschließen. Dennoch wandten sie sich bei Fragen auch an die Lehrkraft. Diese Kategorien wurden mit „trifft völlig zu“ bewertet (siehe Anhang C; D).

Der Vergleich der Perspektiven zeigt, dass die Schüler*innen die digitalen Elemente von Binogi als verständlicher und zugänglicher wahrnehmen, wobei die Sprach-Features und multimodalen Elemente eine wesentliche Rolle bei der Reduzierung von Verständnisproblemen und der Erleichterung des fachlichen Lernens spielen.

4.4.3 Kooperationserleben

Die Analyse des Kooperationserlebens im Rahmen des fachlichen Lernens zeigte, dass dieses stark durch kooperative und soziale Prozesse geprägt war. Durch gegenseitiges Unterstützen und der Nutzung ihrer sprachlichen Ressourcen halfen sich die Schüler*innen untereinander.

O. bestätigt, dass ihm andere Schüler*innen beim Verstehen der neuen Fachwörter geholfen hätten (siehe Anhang J, T. 45). B. bestätigt die gegenseitige Unterstützung: „Mit meiner Freundin D. und gemeinsam ausprobiert, weil wir die Videos gemeinsam anschauen mussten“ und hebt dabei auch hervor, dass es Spaß gemacht habe (siehe Anhang G, T. 20; T. 68). Die Kooperation war somit nicht nur eine Unterstützung beim fachlichen Lernen, sondern wurde auch als positive soziale Interaktion wahrgenommen.

Auch die Lehrkraft betont die Bedeutung der kooperativen Prozesse beim Lernen und erklärt:

Es passiert doch immer wieder, gerade bei Schülern, Schülerinnen, die noch nicht lange in Österreich sind und die deutsche Sprache nicht gut beherrschen, dass ich andere Kinder bitte, diese eine Aufgabe zu übersetzen, damit ich sicherstelle, dass jeder und jede Schülerin die Aufgabe verstanden hat. (siehe Anhang K, T. 8)

Sie setzt die mehrsprachige Kommunikation und Kooperation somit gezielt ein, um das fachliche Lernen zu unterstützen.

Die Beobachtungsdaten decken sich hierbei mit den bereits erwähnten Kategorien aus den Kapiteln 4.1.3 und 4.2.2. Sie zeigen, dass die Kooperation zwischen den Schüler*innen maßgeblich zum Verständnis im Unterricht beigetragen haben.

Es zeigt sich eine hohe Übereinstimmung zwischen den Schüler*innen und der Lehrkraft im Vergleich der Perspektiven. Sie beschreiben die Kooperation als wesentlichen Bestandteil des Fachlernens in dieser Einheit. Durch die gegenseitige Unterstützung können Fachinhalte gemeinsam erschlossen und Verständnisschwierigkeiten überwunden werden.

4.5 Reflexion

In der Reflexion werden die subjektiven Wahrnehmungen der Schüler*innen sowie der Lehrkraft in Bezug auf den Unterricht analysiert. Die Analyse erfolgt anhand des subjektiven Lernerfolgs, des Transferwunschs und der Wahrnehmung des Unterrichts.

4.5.1 Subjektiver Lernerfolg

Hinsichtlich des subjektiven Lernerfolgs zeigt sich, dass die Nutzung der digitalen mehrsprachigen Unterstützungsangebote für das individuelle Lernen von den Schüler*innen vorwiegend positiv und hilfreich wahrgenommen worden ist. Die Möglichkeit der leichteren Lösung der Aufgaben und das bessere fachliche Verständnis wurden dabei besonders hervorgehoben.

E. erwähnt, dass ihm seine Mehrsprachigkeit beim Lernen geholfen habe, da es deutlich einfacher gewesen sei und er auch mehr verstanden habe (siehe Anhang I, T. 30). Er gibt außerdem an, dass ihm Binogi beim Lernen geholfen habe, da er die Inhalte in seine Sprache übersetzen konnte (siehe Anhang I, T. 40). Auch O. erwähnt, dass er durch die Arbeit mit der digitalen Lernplattform die Inhalte in dieser Stunde besser verstanden habe und so auch besser „zusammenkomme“ (siehe Anhang J, T. 53). B. sagt: „Dann könnte ich mehr Sachen verstehen. Und es war mir einfacher, die Aufgaben zu lösen. [...] Weil

ich es ein paar Fragen mehr verstanden habe und es gleich wusste.“ (siehe Anhang G, T. 26; T. 28)

Auch die Lehrkraft verweist auf den subjektiven Lernerfolg durch den Einsatz unterschiedlicher Sprachen: „Also hin und wieder setze ich gezielt mehrere Sprachen ein, einfach um ein besseres Verständnis zu gewährleisten. Egal, ob das jetzt um Übersetzungstätigkeiten geht. Zum Verständnis, zum Verständnis der Aufgabe, aber auch für komplexe Themen oder Fachbegriffe.“ (siehe Anhang K, T. 10)

Der subjektive Lernerfolg lässt sich aus den Beobachtungsdaten nicht direkt ableiten. Durch die unterschiedlichen Features, welche von den Schüler*innen genutzt worden sind, und die Beteiligung am Unterricht zeigt sich, dass sie durch diese Unterstützung das Arbeitsblatt und das Quiz selbstständig bearbeiten konnten (siehe Anhang C).

Die Perspektiven zeigen jedoch im Vergleich eine starke Übereinstimmung, da das Unterstützungsangebot durch Binogi als lernförderlich wahrgenommen wird und bei der Aufgabenbearbeitung durch das verbesserte fachliche Verständnis unterstützend wirkt.

4.5.2 Transferwunsch

Der Transferwunsch bezieht sich auf die Vorstellung der Schüler*innen beziehungsweise der Lehrkraft, Binogi auch in anderen Unterrichtsfächern einzusetzen.

Dabei zeigen die Aussagen der Schüler*innen, dass dieser Wunsch durchaus besteht und sie dies befürworten würden. O. und E. bejahen die Frage, ob sie Binogi auch in anderen Fächern einsetzen würden (siehe Anhang I, T. 44; Anhang J, T. 55). E. erwähnt in diesem Zusammenhang, dass er die digitale Lernplattform auch gerne in Englisch verwenden würde (siehe Anhang I, T. 46). B. nennt Mathematik und Deutsch als Transferwunsch (siehe Anhang G, T. 56). Sie sagt auch: „In Chemie oder in Physik will ich halt mehr mit solchen Apps arbeiten, weil damit auch ein bisschen anders ist.“ (siehe Anhang G, T. 80) R. signalisiert durch ihre Aussage „Glaub schon“ (siehe Anhang H, T. 61), dass sie für den Einsatz von Binogi in anderen Fächern offen wäre.

Die Lehrperson erklärt:

Ich denke, dass es sehr wichtig wäre, das Bewusstsein für die Mehrsprachigkeit noch in den Lehrkörper zu bringen. Das ist nicht so gegeben. [...] Ich glaube, dass man gerade mit solchen Apps wie Binogi wirklich viel erreichen kann, nämlich auch bezüglich des Wissensstands der Schüler und Schülerinnen. Und wenn sie mal ein Thema in ihrer Muttersprache verstehen, dann können sie ja das Thema zukünftig irgendwann auch in Deutsch verstehen. Es ist einfach viel leichter für die Kinder. (siehe Anhang K, T. 38)

Sie erwähnt weiters:

Ich werde sie jetzt aber zukünftig sicherlich öfter verwenden, weil durch diese Zusammenarbeit jetzt mit Ihnen und mit der Universität wurde mir wieder mal bewusst, wie wichtig eigentlich die Mehrsprachigkeit ist und dass man sich das schon immer wieder klarmachen muss. (siehe Anhang K, T. 42)

Auch in diesem Zusammenhang ist es schwer, den Transferwunsch direkt aus den Beobachtungen abzuleiten. Durch die individuelle Auseinandersetzung mit den Lerninhalten und die sprachliche Unterstützung zeigt sich jedoch eine positive Einstellung der Lernenden gegenüber eines weiteren Einsatzes in anderen Fächern (siehe Anhang C)

Sowohl die Schüler*innen als auch die Lehrkraft zeigen im Vergleich der Perspektiven, dass sie einem Einsatz von Binogi im Rahmen des Unterrichts beziehungsweise in anderen Fächern positiv gegenüberstehen. Der Wunsch nach einer stärkeren und weiteren Integration wird hierbei deutlich.

4.5.3 Wahrnehmung des Unterrichts

Der Unterricht wurde sowohl von den Schüler*innen als auch der Lehrkraft vorwiegend positiv beschrieben. Die mehrsprachige Unterstützung, die Abwechslung und die Arbeit mit Binogi wurde dabei besonders hervorgehoben. Die Aussagen der Schüler*innen zeigen, dass sie den Unterricht als motivierend und unterstützend wahrgenommen hätten. O. gibt an, dass ihm die Stunde „schon gut“ gefallen habe und sie einfach anders gewesen sei, wobei er Binogi erwähnt, da es ihm helfe, Deutsch zu lernen (siehe Anhang J, T. 2; T. 34). E. erwähnt: „Es hat mir weitergeholfen. Ich habe halt viel dazugelernt und war hilfreich, dass man von beiden Sprachen was verstanden hat.“ (siehe Anhang I, T. 2) Auch R. und B. geben an, dass ihnen die Stunde und der Einsatz von Binogi gefallen und es ihnen Spaß gemacht habe (siehe Anhang G, T. 2; Anhang H, T. 2). Somit zeigt sich durch die Aussagen der Schüler*innen eine allgemein positive Wahrnehmung der Stunde und des Unterrichts.

Die Lehrkraft hebt hervor, dass sie die Mehrsprachigkeit als sehr gewinnbringend empfinde, da die Schüler*innen so auch die Vielfältigkeit und die Kulturen anderer Länder kennenlernen könnten (siehe Anhang K, T. 2; T. 34). Sie erwähnt auch: „Ich finde auch, dass man gerade als Lehrperson ein Bewusstsein dafür bekommen soll, was die Muttersprachen einzelner Schüler sind und dahingehend auch darauf eingehen [sollte].“ (siehe Anhang K, T. 14). Wie bereits in Kapitel 4.6.2 erwähnt, kann sie sich auch vorstellen, Binogi öfter in den Unterricht zu integrieren, da die Mehrsprachigkeit in ihren Augen wichtig sei (siehe Anhang K, T. 42).

Die Daten aus den Beobachtungen stützen die Aussagen, da sich durch die selbstständige Beschäftigung mit der App, den sprachlichen Features und der multimodalen Unterstützung die Beteiligung der Schüler*innen am Unterricht positiv verändert hat (siehe Anhang C).

Der Vergleich zeigt, dass eine positive Wahrnehmung des Unterrichts vorliegt, die sowohl von den Schüler*innen als auch der Lehrkraft bestätigt wird, wobei die Mehrsprachigkeit, die Kooperation und vor allem aber auch Binogi dazu beitragen.

5 Zusammenfassung der Ergebnisse

Insgesamt zeigen die Ergebnisse im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse die Nutzung und Wahrnehmung der Mehrsprachigkeit im Unterrichtskontext als Ressource für das fachliche Lernen. Die Analyse der Beobachtungen und der Interviews mit den Schüler*innen und der Lehrkraft haben verdeutlicht, wie die Sprachressourcen zur Erschließung von Fachinhalten gezielt eingesetzt werden, wodurch Fachinhalte verstanden und Verständnisprobleme und sprachliche Barrieren überwunden wurden. Dabei wird die ressourcenorientierte Haltung gegenüber der Mehrsprachigkeit der Lernenden seitens der Lehrkraft sichtbar, obwohl sich diese innerhalb der monolingualen Strukturen, welche institutionell geprägt sind, bewegt. Damit bestätigen die Ergebnisse die theoretischen Annahmen zur individuellen Mehrsprachigkeit, dem sprachbewussten Unterricht, Scaffolding und Translanguaging.

Die Analyse der Sprachbiografien zeigt bereits, wie wichtig die Mehrsprachigkeit für die Lernenden ist und dass diese in ihrer Lebensrealität einen wesentlichen

Bestandteil darstellt. Die Schüler*innen beschreiben ihre flexible Sprachverwendung in unterschiedlichen sozialen Kontexten. Deutsch wird hauptsächlich im schulischen Kontext gesprochen, während im familiären Umfeld häufig Erstsprachen wie Türkisch oder Arabisch dominieren (siehe Kapitel 4.1.1). Diese Ergebnisse können durch die theoretische Ausführung zur individuellen Mehrsprachigkeit bestätigt werden. Riehl (2020, S. 93) und Grosjean (2020, S. 14) betonen in diesem Zusammenhang, dass die Multilingualität beziehungsweise mehrsprachige Biografien in der Gesellschaft längst zur Realität gehören. Dettki (2025, S. 4) verweist dabei darauf, dass das individuelle Sprachrepertoire der Lernenden die Grundlage für die Bewältigung sprachlicher Anforderungen und entscheidend dafür ist, inwiefern auf die eigenen Sprachressourcen zurückgegriffen wird.

Im Rahmen der Analyse zeigt sich jedoch auch die Prägung der Schule durch den monolingualen Habitus. Mehrfach wird von der Lehrkraft die Rolle des Deutschen als Sprache des Unterrichts hervorgehoben, wobei sie auch darauf verweist, dass die Lernenden auf eine ausreichende Deutschpraxis angewiesen sind (siehe Anhang K, T. 18). Diese Aussage lässt sich durch Gogolins Konzept des „monolingualen Habitus“ der multilingualen Schule“ (2008, S. 30) bestätigen, wodurch die Kommunikation in der Schule vor allem in der dominanten Nationalsprache erfolgt. Die Lehrkraft nimmt jedoch die Mehrsprachigkeit ihrer Schüler*innen gleichzeitig als gewinnbringend wahr und integriert diese auch bewusst in ihren Unterricht (siehe Kapitel 4.1.4). Dadurch ergibt sich ein Spannungsfeld zwischen der ressourcenorientierten Unterrichtsgestaltung und den institutionellen Anforderungen.

Im Kontext des funktionalen Translanguagings zeigt sich der lernförderliche Aspekt der Mehrsprachigkeit besonders. Der Wechsel zwischen den Sprachen wird von den Schüler*innen als zentrale Strategie zur Bewältigung von sprachlichen Anforderungen und zur Bedeutungerschließung beschrieben. Vor allem bei komplexen Aufgabenstellungen oder schwierigen Fachbegriffen wurde in die Erstsprache übersetzt. Je nach Bedarf griffen die Schüler*innen dabei situationsabhängig und flexibel auf ihre Sprachressourcen wie Deutsch, Arabisch, Türkisch oder auch Englisch zurück (siehe Kapitel 4.2.1 und 4.2.2). Diese Ergebnisse können auch durch den Translanguaging-Ansatz bestätigt werden. Durch das Zurückgreifen auf das eigene sprachliche System können die Schüler*innen ihre sprachlichen Ressourcen gezielt nutzen, um Sinn und

Bedeutung herzustellen (Plutzar, 2020, S. 5). Dabei betonen Celic und Seltzer (2012, S. 1), dass die Sprachen der Lernenden ein einheitliches sprachliches Repertoire darstellen und eine isolierte Betrachtung nicht sinnvoll wäre. Lubliner (2017, S. 34) hebt auch hervor, dass die Nutzung des gesamten Sprachrepertoires zum besseren Verständnis komplexer Zusammenhänge und zu einer differenzierten Darstellung des Wissens beiträgt. Auch in der Analyse zeigen sich diese Prozesse, wodurch Translanguaging zur Erschließung von Fachinhalten und der Verständnissicherung beitrug.

Außerdem hat sich gezeigt, dass Translanguaging vor allem im sozialen Kontext eine Rolle spielt. Während des Unterrichts unterstützten sich die Schüler*innen gegenseitig durch Erklärungen, gemeinsames Bearbeiten der Aufgaben oder Übersetzungen auf Deutsch und Türkisch (siehe Kapitel 4.2.2). Mehrsprachige Interaktionen können somit wesentlich zur Verständnissicherung und Bewältigung von fachlichen Anforderungen beitragen. Auch von der Lehrkraft wird der Sprachwechsel als didaktisch sinnvoll angesehen und die mehrsprachigen Interaktionen zwischen den Lernenden als positiv bewertet, da sie sich Begriffe in ihrer Erstsprache gegenseitig erklären und so Fachinhalte besser verstehen konnten. Außerdem initiierte sie diese Prozesse bewusst, wobei sie andere Schüler*innen um Übersetzungen bat (siehe Kapitel 4.2.1 und 4.2.2). Für die Verständnissicherung spielte die Peer-Interaktion somit eine wesentliche Rolle. Die gemeinsame Wissenskonstruktion und die kollaborativen Arbeitsprozesse fördern die Teilhabe der Schüler*innen aktiv, wodurch sie auch gleichzeitig in ihrer kognitiven und sprachlichen Entwicklung unterstützt werden (Plutzar, 2020, S. 5). Dies gilt als zentrale Voraussetzung für einen erfolgreichen Lernprozess.

In der Nutzung von Binogi zeigt sich im Rahmen der Analyse eine vorwiegend positive Wahrnehmung der Lernenden und der Lehrkraft. Dabei wurden vor allem die multimodalen Elemente wie die Videos, die Untertitel, das Glossar, das Transkript und die Quizze hervorgehoben. Die Kombination aus den auditiven, schriftlichen und visuellen Elementen beschreiben die Schüler*innen als verständnisfördernd und unterstützend. Die Lehrkraft beschreibt die Lernplattform durch die Verbindung der unterschiedlichen Lernmethoden als hilfreich (siehe Kapitel 4.3.1). Die Ergebnisse lassen sich durch das Konzept des Scaffoldings erklären. Scaffolding ermöglicht eine Anpassung an den individuellen Lernstand der Schüler*innen und kann als gezielte sprachliche

Unterstützung verstanden werden, die neben der Förderung der bildungssprachlichen Kompetenz auch eine Erleichterung für den Zugang zu Fachinhalten ermöglicht (Kniffka, 2010, S. 1). Ergänzend betonen Tajmel und Hägi-Mead (2014, S. 14), dass durch eine bewusste Analyse der sprachlichen Anforderungen und einer didaktischen Aufbereitung die Lernenden im fachlichen und sprachlichen Lernen unterstützt werden können. Binogi ermöglicht eine solche Differenzierung, da durch die sprachliche Unterstützung mit Hilfe der unterschiedlichen auditiven und visuellen Zugänge eine Unterscheidung möglich wird und die individuellen Lernvoraussetzungen somit auch berücksichtigt werden können.

In diesem Zusammenhang erscheinen die Sprach-Features von Binogi besonders relevant. Für das bessere Verständnis, zur Erschließung von Fachbegriffen und der Bearbeitung von Aufgaben können von den Schüler*innen gezielt verschiedene Sprachen verwendet werden. Dies geht auch aus den Aussagen der Lernenden hervor (siehe Kapitel 4.3.2). Auch die Theorie stützt dies, da die Nutzung der Mehrsprachigkeit als Ressource Lernprozesse vertiefen und das metasprachliche Bewusstsein stärken kann (Celic & Seltzer, 2012, S. 81-96; Hesson et al., 2014, S. 116-126).

Die Analyse zeigt außerdem, dass die individuelle Lernsteuerung und die Motivation positiv von Binogi beeinflusst werden. Die Arbeit mit der digitalen Lernplattform wird von den Schüler*innen als spielerisch, abwechslungsreich und motivierend beschrieben. Die Möglichkeit des mehrfachen Ansehens des Videos, die Anpassung der Geschwindigkeit und die selbständige Bearbeitung werden als besonders positiv wahrgenommen. Auch die Lehrkraft erwähnt, dass Binogi die Motivation und Beteiligung der Lernenden steigern würde (siehe Kapitel 4.3.3 und 4.3.4). Durch die theoretischen Ansätze der Gamification lassen sich diese Ergebnisse erklären. Sailer et al (2013, S. 29-34) beschreiben Gamification als eine Einbindung spieltypischer Elemente in nicht-spielerische Kontexte, wodurch die Motivation gefördert werden kann. Durch die Möglichkeit, den Lernprozess selbstständig zu steuern, wird das Gefühl von Kompetenz und Autonomie unterstützt, welches zentral für die intrinsische Motivation ist. Die aktive Beteiligung der Schüler*innen kann durch die spielerische und abwechslungsreiche Lernumgebung erhöht, Interesse kann geweckt und positive Emotionen können gefördert werden.

Die Analyse des fachlichen Lernens zeigt, dass die Aneignung neuer Fachbegriffe für die Schüler*innen eine Herausforderung darstellt (siehe Kapitel 4.4.1). Diese Wahrnehmung wird von der Theorie gestützt, da vor allem der Fachunterricht durch seine hohe Fachbegriffsdichte geprägt ist, wodurch die Inhalte im Unterricht oft abstrakt, kontextunabhängig und verdichtet erscheinen (Drumm, 2016, S. 39). Zudem sind bei Fachtexten mehrere sprachliche Anforderungen gebündelt, was bei Schüler*innen mit fehlenden Lesestrategien oder sprachlichen Voraussetzungen zu Schwierigkeiten führen kann (Drumm, 2016, S. 269-270). Diese Schwierigkeit wurde auch im Rahmen der Nutzung von Binogi wahrgenommen, da die Lernenden teilweise Probleme hatten, dem Text zu folgen und die Inhalte aus dem vertonten Video und dem Untertitel gleichzeitig zu erfassen (siehe Kapitel 4.3.6). Dies verdeutlicht jedoch die Wichtigkeit von kooperativen Lernformen, sprachlicher Unterstützung und Übersetzungsmöglichkeiten im Unterricht, um das Verständnis erleichtern zu können. Die Schüler*innen sollen im Rahmen eines sprachbewussten Fachunterrichts mit Hilfe einer schrittweisen Heranführung an die sprachlichen Anforderungen gefördert werden, sodass sie sich sprachlich adäquat ausdrücken und Inhalte selbstständig rezipieren können (Gogolin et al., 2011, S. 15; Kiele & Ricart Brede, 2023, S. 203). Im Sinne des Scaffolding-Ansatzes soll die Unterstützung jedoch schrittweise reduziert werden, sobald die Aufgaben von den Lernenden selbstständig bearbeitet werden können (Kniffka, 2010, S. 1).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Bedeutung von Mehrsprachigkeit für das fachliche Lernen durch die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse deutlich hervorgehoben werden. Die Analyse der Beobachtung und der Interviews zeigt, inwiefern die Nutzung der Sprachressourcen der Schüler*innen zum Verständnis von Fachinhalten, der Lösung von Verständnisproblemen und der Überwindung sprachlicher Barrieren beiträgt.

Als zentrale Strategie zeigte sich dabei das funktionale Translanguaging, wodurch die Lernenden ihr gesamtes Sprachrepertoire zur Bedeutungerschließung einsetzten und flexibel zwischen den Sprachen wechselten. Vor allem in der Peer-Interaktion zeigte sich dies deutlich, da die mehrsprachige Kommunikation und Unterstützung zwischen den Schüler*innen zur Wissenskonstruktion beitrugen.

Die gegenseitige Unterstützung durch Übersetzungsprozesse oder Erklärungen förderte außerdem das bessere Verständnis. Plutzar (2020, S. 5) betont, dass

die aktive Nutzung der individuellen Sprachressourcen das sprachliche Engagement und einen erfolgreichen Lernprozess unterstützen. Zudem erwähnen Gogolin et al. (2011, S. 5) und Tajmel und Hägi-Mead (2014, S. 14) die bewusste Begleitung und Unterstützung sprachlicher Anforderungen im Rahmen eines sprachbewussten Unterrichts.

Die positive Wirkung von Binogi auf die Motivation, das fachliche Lernen und die individuelle Lernsteuerung zeigt sich vor allem durch die Sprach-Features und die multimodalen Elemente, welche von den Schüler*innen als unterstützend wahrgenommen wurden, da sie durch die unterschiedlichen auditiven, visuellen und schriftlichen Zugänge die Inhalte besser verstehen konnten. Dadurch ermöglicht die Lernplattform sowohl den Lernenden als auch der Lehrkraft individuell auf die Sprachstände einzugehen. Dies entspricht den Prinzipien von Scaffolding, wodurch eine gezielte Differenzierung und Unterstützung vorgenommen werden kann (Kniffka, 2010, S. 1). Durch die interaktive und spielerische Gestaltung kann außerdem die aktive Beteiligung und Motivation der Schüler*innen im Sinne von Gamification gesteigert werden (Sailer et al., 2013, S. 29).

Somit wird deutlich, dass mehrsprachige Lernangebote durch eine Unterstützung und in Anlehnung an Scaffolding und Translanguaging dazu beitragen können, das fachliche und sprachliche Lernen miteinander zu verbinden und so einen lernförderlichen und sprachbewussten Unterricht zu ermöglichen. Dies verdeutlicht die Bedeutung der Mehrsprachigkeit als Ressource.

6 Fazit und Ausblick

Im Zuge der vorliegenden Arbeit wurde untersucht, inwiefern die Mehrsprachigkeit von Schüler*innen mit Hilfe sprachbewusster Unterrichtsmethoden und der digitalen Lernplattform Binogi gefördert werden kann. Dabei wurden die Perspektiven der mehrsprachigen Lernenden und der Lehrkraft im Rahmen einer sprachbewussten Unterrichtsplanung beleuchtet. Das Ziel war es, zu zeigen, wie die Sprachressourcen im Unterricht genutzt werden können und welche Rolle dabei Binogi als Lernplattform spielt. Mit Hilfe einer empirischen Forschung – einer methodischen Triangulation von Beobachtungs- und Interviewdaten – und der Verbindung zu den theoretischen Grundlagen war es möglich, die Bedeutung der Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten.

Dabei zeigen die Ergebnisse, dass die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen in ihrer Lebensrealität einen zentralen Bestandteil darstellt. Sie bewegen sich flexibel innerhalb ihres sprachlichen Repertoires und nutzen ihre Sprachen je nach Situation und Kontext unterschiedlich. Somit verfügen die Lernenden über ein großes Sprachrepertoire, welches in der Schule jedoch oftmals nicht voll ausgeschöpft werden kann oder limitiert wird. Die Ergebnisse der Analyse zeigen jedoch, dass ein sprachbewusster Unterricht einen wesentlichen Beitrag leistet, da die vorhandenen Ressourcen aktiv in den Lernprozess einbezogen werden können und die Schüler*innen so auch zu einem größeren Lernerfolg kommen. Die Forschung zeigte, dass die Schüler*innen gezielt ihr sprachliches Repertoire nutzen, um sich gegenseitig zu unterstützen und die Fachinhalte besser verstehen zu können. Vor allem in kooperativen Unterrichtssettings zeigte sich, dass sie unterschiedliche Sprachen verwendeten, um die Fachinhalte gemeinsam zu besprechen, sie sich gegenseitig zu erklären und auch zu übersetzen. Dabei stellte die Nutzung der Erstsprache eine Unterstützung dar, welche zur Erschließung von Fachinhalten beitrug. Unsicherheiten und sprachliche Barrieren konnten überwunden werden und Verständnisprobleme konnten so auch reduziert werden. Die Ergebnisse werden durch die theoretischen Ansätze eines sprachbewussten Unterrichts mit Hilfe von Scaffolding und Translanguaging gestützt, da sich die mehrsprachigen Schüler*innen flexibel ihres gesamten Sprachrepertoires bedienen.

In diesem Zusammenhang wurde von den Schüler*innen und der Lehrkraft die Nutzung von Binogi als besonders positiv wahrgenommen. Die Lerninhalte können mit Hilfe auditiver und visueller Elemente erschlossen werden, wodurch für die Lernenden der Zugang zu neuen Fachinhalten vereinfacht werden konnte. Sprachliche Barrieren konnten durch die Übersetzungsfunktion der App überwunden und durchgängig in der multimodalen Darstellung der App angewendet werden. Die Kombination aus Ton, Bild und Schrift bot nicht nur eine Unterstützung beim Verstehen der Fachinhalte, sondern wirkte sich zudem durch die spielerische Gestaltung auch positiv auf die Motivation der Schüler*innen aus. Sie beschrieben den Unterricht in Folge als interessant, unterstützend und abwechslungsreich.

Auch von der Lehrkraft wurde die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit in ihrem Unterricht als positiv bewertet. Sie betonte in diesem Zusammenhang, dass die Sprachenvielfalt der Lernenden im Unterricht stärker berücksichtigt werden sollte und es zudem wichtig sei, mehr Bewusstsein für die Sprachbiografien der Schüler*innen zu schaffen. Es zeigte sich jedoch auch, dass der sprachbewusste Unterricht im Rahmen eines vorwiegend monolingual geprägten Schulsystems stattfindet, wobei Deutsch als Unterrichtssprache dominiert und anderen Sprachen oftmals kaum oder nur begrenzt Raum gegeben wird. Die Umsetzung eines solchen Unterrichts ist somit stark von der Offenheit und Haltung der Lehrkraft abhängig.

Im Rahmen der Untersuchung zeigten sich neben den positiven Erkenntnissen auch unterschiedliche Herausforderungen – vor allem während der Durchführung der Interviews. Interviews setzen ein gewisses Sprachverständnis voraus und basieren stark auf der sprachlichen Interaktion. Die Lehrkraft informierte bereits vorab, dass die Schüler*innen nicht sehr redefreudig seien. Dies zeigte sich auch in den teils verkürzten Antworten, wodurch auch die Qualität der Interviews beeinflusst werden kann. Dabei ist es wichtig, flexibel auf diese Situationen zu reagieren, da eine solche Situation vorab nur schwer eingeschätzt werden kann. Das Interview mit O. stellte eine größere Herausforderung dar. Er hatte zu Beginn Schwierigkeiten, die Fragen, welche ihm mündlich und auf Deutsch gestellt wurden, zu verstehen. Man merkte, dass er zunehmend nervöser wurde und in Sprachnot geriet. Ihm wurde angeboten, sich die Fragen selbstständig durchlesen zu können, jedoch zeigte sich auch eine Einschränkung beim Leseverständnis. Deshalb übersetzte er sich den Interviewleitfaden mit Hilfe von

Google Translate auf Arabisch. Dadurch konnte er die Fragen verstehen und auch darauf antworten. Interessant war dabei, dass O. sich mündlich gut ausdrücken konnte, obwohl er deutliche Schwierigkeiten beim schriftlichen Verständnis zeigte. Dieses Beispiel beweist jedoch auch, wie unterschiedlich Sprachkompetenzen ausgeprägt sein können und dass diese Fähigkeiten keinesfalls pauschal bewertet werden können. Oftmals verfügen mehrsprachige Lernende über unterschiedliche Kompetenzen in den produktiven und rezeptiven Fähigkeiten, was jedoch die Notwendigkeit eines differenzierten sprachbewussten Unterrichts unterstreicht, wodurch die Schüler*innen gezielt unterstützt werden können.

Die vorliegende Masterarbeit weist auch Limitationen auf, die bei der Interpretation zu berücksichtigen sind. Zentral ist dabei die vergleichsweise kleine Stichprobe. Die Untersuchung wurde lediglich mit einer Lehrkraft und vier mehrsprachigen Schüler*innen durchgeführt, wodurch die Ergebnisse nicht direkt auf weitere Klassen oder Schulen beziehungsweise den Bildungskontext übertragbar sind. Die Untersuchung weiterer Schulen hätte den Rahmen der Arbeit gesprengt, weshalb der Einfluss standortspezifischer Bedingungen nicht ausgeschlossen werden kann. Auch der Untersuchungszeitraum ist als Limitation zu nennen. Die Beobachtungen und Interviews beziehen sich auf eine einzelne Unterrichtsstunde, weshalb keine Aussagen zu einer nachhaltigen beziehungsweise langfristigen Entwicklung getroffen werden können. Offen bleibt dabei, wie die sprachbewusste Unterrichtsgestaltung beziehungsweise der Einsatz von Binogi in Zukunft Einzug in den Unterricht findet, wobei von der Lehrkraft erwähnt wurde, dass ihr im Rahmen der Forschung bewusst wurde, wie wichtig die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit ihrer Lernenden sei und sie auch gerne mehr mit der Lernplattform arbeiten würde. Da es sich bei Binogi um eine Anwendung handelt, welche auf das deutsche Bildungssystem ausgelegt ist und für eine längerfristige Nutzung auch bezahlt werden muss, kann zum jetzigen Zeitpunkt keine Aussage darüber getroffen werden, ob die Lernplattform auch für österreichische Schulen zugänglich gemacht wird.

Im Rahmen der Datenerhebung müssen außerdem sprachliche Barrieren berücksichtigt werden. Es ist nicht ausgeschlossen, dass die Erfahrungen oder Wahrnehmungen nicht vollständig erfasst werden konnten. Das sprachliche Ausdrucksvermögen spielt bei qualitativen Erhebungsmethoden eine wesentliche Rolle, wodurch die Aussagen in ihrer Tiefe durch sprachliche

Barrieren beeinflusst sein könnten. Die Interviews und Beobachtungen basieren zudem auf individuellen Einschätzungen und Wahrnehmungen. Mit Hilfe der methodischen Triangulation wurde versucht, die Perspektiven miteinander in Beziehung zu setzen. Dabei darf der interpretative Aspekt jedoch nicht außer Acht gelassen werden.

Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse, welche im Rahmen der Arbeit erhoben wurden, dass die Mehrsprachigkeit der Lernenden für den Unterricht und den Lern- und Bildungsprozess ein großes Potenzial darstellt. Durch den Beitrag, welche sprachbewusste Unterrichtsmethoden und die Anwendung von Binogi leisten, werden die Sprachressourcen der Schüler*innen sichtbar gemacht und sowohl das fachliche als auch das sprachliche Lernen können unterstützt werden. Dabei spielt jedoch bei der Umsetzung auch die Lehrkraft eine wesentliche Rolle. Es erscheint wichtig und sinnvoll, die Lehrkräfte gezielt auf sprachlich heterogene Klassen vorzubereiten und dies auch verstärkt in die Lehrer*innenbildung zu integrieren. Für zukünftige Forschungen ist es empfehlenswert, den Unterricht über eine längere Zeit zu beobachten, wodurch längerfristige Entwicklungen besser erfasst werden können. Auch eine Ausweitung auf andere Altersgruppen, Unterrichtsfächer und Schulformen würde dazu beitragen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Mehrsprachigkeit der Lernenden im schulischen Kontext keinesfalls als Defizit betrachtet und vielmehr als Ressource genutzt werden sollte. Die vorliegende Arbeit zeigt mit ihren Ergebnissen das Potenzial einer sprachbewussten Unterrichtsplanung und eines Einsatzes digitaler Lernplattformen wie Binogi, wodurch die unterschiedlichen Sprachrepertoires der Schüler*innen genutzt werden und so auch zu einem motivierten und ressourcenorientierten Unterricht beitragen können. Die bewusste Integration der sprachlichen Vielfalt wirkt sich nicht nur positiv auf das sprachliche und fachliche Lernen aus, sondern unterstützt auch die Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit.

Literaturverzeichnis

- Aguado, K. (2014). Triangulation. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç, & C. Riemer (Eds.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: eine Einführung* (pp. 47–56). Schöningh.
- Binogi. (2026). *Binogi*. <https://www.binogi.de/>
- Bündgens-Kosten, J. (2020). Mehrsprachigkeit und CALL (computer assisted language learning). In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, & D. Rauch (Eds.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (pp. 273–277). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9>
- Busch, B. (2021). *Mehrsprachigkeit* (Vol. 3). facultas.
- Carnevale, C., & Wojnesitz, A. (2014). Sprachsensibler Fachunterricht in der Sekundarstufe. Grundlagen - Methoden - Praxisbeispiele. ÖSZ, *Praxisreihe Heft 23*.
- Celic, C., & Seltzer, K. (2012). *Translanguaging: a CUNY-NYSIEB Guide for Educators*. The City University of New York.
- Creswell, J. W. (2015). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE.
- Cummins, J. (1991). Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts. In J. H. Hulstijn & J. F. Matter (Eds.), *Reading in Two Languages. AILA-Review* (8th ed., pp. 75–89). Free University Press.
- Daase, A., Hinrichs, B., & Settinieri, J. (2014). Befragung. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç, & C. Riemer (Eds.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: eine Einführung* (pp. 103–122). Schöningh.
- De Cillia, R. (2010). *Mehrsprachige Gesellschaft - zweisprachige Schulen? Anmerkungen zum Sprachenunterricht an Österreichs Schulen*. <https://www.schulpartner.info/media/2010/05/Microsoft-Word-de-Cillia-Mehrsprachige-Gesellschaft-Zweisprachige-Schulen3.Pdf>.
- De Houwer, A. (2009). Bilingual First Language Acquisition. *Multilingual Matters*.
- Denzin, N. K. (1970). *The Research Act*. Aldine.
- Dettki, C. (2025). *Mehrsprachigkeit: Formen, Perspektiven, Praxis*. Ludwig-Maximilians-Universität München. <https://doi.org/https://doi.org/10.5282/ubm/epub.123946>
- Dimroth, C. (2020). Sprachaneignung über Lebenszeit. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, & D. Rauch (Eds.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (pp. 109–114). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9>
- Dirim, I. (2015). Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Eds.), *Schule in der Migrationsgesellschaft* (Vol. 2, pp. 25–48). Debus Pädagogik Verlag.
- Dirim, I., & Khakpour, N. (2018). Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule. In I. Dirim & P. Mecheril (Eds.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung: Die Schule der Migrationsgesellschaft* (pp. 201–226). UTB GmbH.
- Dirim, I., & Mecheril, P. (2018). Heterogenität, Sprache(n) und Bildung: eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung. In A. Heinemann (Ed.), *Heterogenität, Sprachen und Bildung*. Verlag Julius Klinkhard[utb GmbH]. <http://www.elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838544434>

- Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (Vol. 6). Springer.
- Dresing, T., & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8th ed.). www.audiotranskription.de/praxisbuch
- Drumm, S. (2016). *Sprachbildung im Biologieunterricht*. De Gruyter Mouton.
- Elspaß, S. (2005). *Konzeptionelle Mündlichkeit vs. konzeptionelle Schriftlichkeit*.
- Europarat. (2020). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband* (Europarat, Ed.). Klett.
- Feilke, H. (2012). Schulsprache – Wie Schule Sprache macht. In S. Günthner, W. Imo, D. Meer, & J. G. Schneider (Eds.), *Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm* (pp. 149–176). De Gruyter. <https://doi.org/doi:10.1515/9783110289916.149>
- Flick, U. (2011). *Triangulation : Eine Einführung* (3rd ed. 2011.). VS Verlag für Sozialwissenschaften : Imprint: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gibbons, P. (2016). *Stärk språket, stärk lärandet. språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet* (Vol. 4). Hallgren & Fallgren.
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2nd ed.). Waxmann.
- Gogolin, I. (2010). Stichwort: Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 13(4), 529–547. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0162-3>
- Gogolin, I. (2020). Durchgängige Sprachbildung. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, & D. Rauch (Eds.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (pp. 165–173). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_24
- Gogolin, I., Lange, I., Hawighorst, B., Bainski, C., Heintze, A., Rutten, S., & Saalman, W. (2011). *Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht*. Waxmann.
- Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung : Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3rd ed.). VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.
- Grosjean, F. (2020). Individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, & D. Rauch (Eds.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (pp. 13–21). Springer VS.
- Grum, U., & Legutke, M. K. (2022). Sampling. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke, & K. Schramm (Eds.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch: 2. Aufl.* (pp. 85–96). Narr Francke. <https://doi.org/10.24053/9783823394327>
- Hagenauer, G., & Gläser-Zikuda, M. (2022). Mixed Methods. In H. Reinders, D. Berg-Winkels, A. Prochnow, & I. Post (Eds.), *Empirische Bildungsforschung. Eine elementare Einführung* (pp. 253–268). Springer VS.
- Hauser, S., & Schiesser, A. (2024). *Standarddeutsch und Dialekt in der Schule* (1. Auflage). hep.
- Helmchen, C. (2020). Das KOINOS-Projekt. Zum praktischen Umgang mit sprachlicher und kultureller Diversität an Grundschulen in Europa. In S. Morkötter, K. Schmidt, & A. Schröder-Sura (Eds.), *Sprachenübergreifendes Lernen: Lebensweltliche und schulische Mehrsprachigkeit* (pp. 7–16). Narr Francke Attempto.
- Herzmann, P., & König, J. (2023). *Forschungsmethoden im Lehramtsstudium: Zugänge und Perspektiven Forschenden Lernens*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Hesson, S., Seltzer, K., & Woodley, H. H. (2014). *Translanguaging in Curriculum and Instruction: a CUNY-NYSIEB Guide for Educators*. The City University of New York.

- Hinger, B., Stadler, W., Schmiderer, K., Bauer, M. M., Eberharter, K., Konzett-Firth, C., Kremmel, B., & Zehentner, M. (2018). *Testen und Bewerten fremdsprachlicher Kompetenzen: eine Einführung*. Narr Francke Attempto Verlag.
- Hinnenkamp, V. (2020). Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis. Eine soziolinguistische Perspektive. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, & D. Rauch (Eds.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (pp. 67–74). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9>
- Hug, T., & Poscheschnik, G. (2026). *Empirisch forschen* (Vol. 4). utb GmbH. <https://doi.org/10.36198/9783838563442>
- Jessner-Schmid, U., & Allgäuer-Hackl, E. (2020). Eine dynamisch systemtheoretische Sichtweise auf mehrsprachige Entwicklung und Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, & D. Rauch (Eds.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (pp. 81–86). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9>
- Kiele, C., & Ricart Brede, J. (2023). Durchgängige Sprachbildung. In C. Eging & Z. Kalkavan-Aydin (Eds.), *Berufs- und Fachsprache Deutsch in Wissenschaft und Praxis* (pp. 201–214). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110745504-017>
- KMK (Kultusministerkonferenz). (2019). *Empfehlungen der Kultusministerkonferenz für einen sprachsensiblen Unterricht an beruflichen Schulen*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Sprachsensibler-Unterricht-berufl-Schulen.pdf
- Knappik, M., Dirim, I., & Döll, M. (2013). Migrationsspezifisches Deutsch und die Wissenschaftssprache Deutsch: Aspekte eines Spannungsverhältnisses in der LehrerInnenausbildung. In E. Vetter (Ed.), *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für neue LehrerInnenbildung* (9th ed., pp. 42–61). Schneider Verlag Hohengehren.
- Kniffka, G. (2010). *Scaffolding*. <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf>
- Kniffka, G., & Roelcke, T. (2016). *Fachsprachenvermittlung im Unterricht*. Ferdinand Schöningh.
- Knorr, P., & Schramm, K. (2022). Triangulation. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke, & K. Schramm (Eds.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung* (Vol. 2, pp. 97–104). Narr Francke.
- Koch, P., & Oesterreicher, W. (1985). *Sprache der Nähe - Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte*. Romanistisches Jahrbuch.
- Koch, P., & Oesterreicher, W. (1994). Schriftlichkeit und Sprache. In H. Günther & L. Otto (Eds.), *Schrift und Schriftlichkeit: ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung* (2nd ed., pp. 587–603). De Gruyter.
- Kompetenzstelle für Mehrsprachigkeit, Migration und Menschenrechtsbildung (Ko. M. M. M.) (2021). *Mehrsprachigkeit*. https://komm.phwien.ac.at/wp-content/uploads/2021/01/Mehrsprachigkeit_KoMMM_PHW.pdf
- Krüger-Potratz, M. (2020). Mehrsprachigkeit und Einsprachigkeit: Zur Geschichte des Streits um den „Normalfall“ im deutschen Kontext. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, & D. Rauch (Eds.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (pp. 341–346). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9>
- Kucharz, D. (2025). *Sprachverständnis und Sprachförderung in der Wissenschaft*. Duncker & Humblot. <https://doi.org/doi:10.3790/9783428593255.2024.1452107>

- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren* (2. Aufl.). Springer Fachmedien Wiesbaden: Imprint: Springer VS.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2018). Inhaltsanalyse, insbesondere qualitative Inhaltsanalyse. In B. Westle (Ed.), *Methoden der Politikwissenschaft* (Vol. 2, pp. 382–396). Nomos Verlagsgesellschaft.
- Legutke, M. K., & Schramm, K. (2022). Forschungsethik. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke, & K. Schramm (Eds.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (Vol. 2, pp. 114–124). Narr Francke.
- Leiprecht, R., & Steinbach, A. (2015). Schule in der Migrationsgesellschaft. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Eds.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch* (Vol. 1, pp. 7–24). Debus Pädagogik Verlag.
- Leisen, J. (2011). *Praktische Ansätze schulischer Sprachförderung - der sprachensible Fachunterricht*. www.hss.de/download/111027_RM_Leisen.pdf
- Leisen, J. (2017). Sprachsensibler Fachunterricht. Doppelte Sprachhürden. *Bildung Und Wissenschaft*, 4, 22–23.
https://europabuero.wien/files/BIG_SKAT_Konzept_Translanguaging.pdf
- Leisen, J. (2018). Von der Alltagssprache über die Unterrichtssprache zur Fachsprache. Sprachbildung im Fachunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, (58), 10–23.
- Leisen, J. (2018b). Von der Alltagssprache über die Unterrichtssprache zur Fachsprache. Sprachbildung im Fachunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, (58), 10–23.
- Leisen, J. (2023). Sprachsensibler Fachunterricht. In *Berufs- und Fachsprache Deutsch in Wissenschaft und Praxis* (pp. 215–224). De Gruyter.
<https://doi.org/10.1515/9783110745504-018>
- Lubliner, S. (2017). *Translanguaging*. Rowman & Littlefield Publishers,.
- Montanari, E., & Panagiotopoulou, J. A. (2019). *Mehrsprachigkeit und Bildung in Kitas und Schulen*. utb GmbH. <https://doi.org/10.36198/9783838551401>
- Moraru, M., Bakker, A., Akkerman, S., Zenger, L., Smit, J., & Blom, E. (2025). Translanguaging within and across learning settings: A systematic review focused on multilingual children with a migration background engaged in content learning. *Review of Education*, 13.
<https://doi.org/10.1002/rev3.70069>
- Morkötter, Steffi., Schmidt, Katja., & Schröder-Sura, Anna. (2020). *Sprachenübergreifendes Lernen : Lebensweltliche und schulische Mehrsprachigkeit*. Narr Francke Attempto.
- Oltmer, J. (2020). Globalisierung, Internationalisierung, Migration. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, & D. Rauch (Eds.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (pp. 323–328). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9>
- ÖSZ (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum). (2024). *Sprachsensibler Unterricht*. <https://www.oesz.at/themen/deutsch-als-bildungs-und-zweitsprache/sprachsensibler-unterricht/>
- Pädagogische Hochschule Wien. (2026). *Antragsformular um Bewilligung einer wissenschaftlichen Erhebung*. <https://phwien.ac.at/erhebungen-an-schulen-2/>
- Pauli, C. (2012). Kodierende Beobachtung. In H. de Boer & S. Reh (Eds.), *Beobachtung in der Schule. Beobachten lernen*. (pp. 45–63). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3_3
- Piller, I. (2020). Sprachideologien und ihre gesellschaftlichen Konsequenzen. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, & D. Rauch (Eds.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (pp. 335–340). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9>

- Plutzer, V. (2020). *Translanguaging. Hintergründe, Zugänge und Umsetzungsmöglichkeiten*. https://europabuero.wien/files/BIG_SKAT_Konzept_Translanguaging.pdf
- Reinders, H. (2015). Interview. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel, & B. Gniewosz (Eds.), *Empirische Bildungsforschung: Strukturen und Methoden* (pp. 93–108). Springer Fachmedien Wiesbaden : Imprint : VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reinders, H. (2022). Beobachtung. In H. Reinders, D. Bergs-Winkels, A. Prochnow, & I. Post (Eds.), *Empirische Bildungsforschung. Eine elementare Einführung* (pp. 223–236). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27277-7>
- Ricart Brede, J. (2014). Beobachtung. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç, & C. Riemer (Eds.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: eine Einführung* (pp. 137–146). Schöningh.
- Riehl, C. M. (2020). Mehrsprachigkeit aus Sicht der Kontaktlinguistik. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, & D. Rauch (Eds.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (pp. 93–98). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9>
- Riemer, C. (2022). Befragung. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke, & K. Schramm (Eds.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik* (Vol. 2, pp. 162–180). Narr Francke. <https://doi.org/10.24053/9783823394327>
- Riemer, C. (2023). Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç, & C. Riemer (Eds.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: eine Einführung* (pp. 15–32). Schöningh.
- Sailer, M., Hense, J., Mandl, H., & Klevers, M. (2013). Psychological Perspectives on Motivation through Gamification. *Interaction Design and Architecture(s)*, 19, 28–37. <https://doi.org/10.55612/s-5002-019-002>
- Schmelter, L. (2014). Gütekriterien. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç, & C. Riemer (Eds.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: eine Einführung* (pp. 33–46). Schöningh.
- Schramm, K., & Schwab, G. (2022). Beobachtung. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke, & K. Schramm (Eds.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (2. Aufl., pp. 147–162). Narr Francke. <https://doi.org/10.24053/9783823394327>
- Statistics Austria. (2025). *Mehrsprachige Schüler:innen im Schuljahr 2024/25*.
- Tajmel, T., & Hägi-Mead, S. (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung*. Waxmann.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2009). *Foundations of mixed methods research*. Thousand Oaks.
- Tracy, R. (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen*. A. Francke Verlag. <https://doi.org/10.24053/9783772053061>
- Trim, J., North, B., Coste, D., & Sheils, J. (2020). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* (Europarat, Ed.). Klett. <https://www.europaeischer-referenzrahmen.de/index.php>
- Vollmer, H. J., & Thürmann, E. (2010). Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In B. Ahrenholz (Ed.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. (pp. 107–132). Narr Francke Attempto.
- Wenning, N. (2003). Staatliche Schulpolitik für andere ethnische Gruppen. Einflussfaktoren und Motive. In I. Gogolin, J. Helmchen, H. Lutz, & G. Schmidt (Eds.), *Pluralismus unausweichlich? Blickwechsel zwischen vergleichender und interkultureller Pädagogik*. (pp. 75–97). Waxmann.

Wiater, W. (2013). Mehrsprachige Schulbücher - eine Problemskizze. In A. Augschöll Blasbichler, G. Videsott, & W. Wiater (Eds.), *Mehrsprachigkeit und Schulbuch* (pp. 11–21). Julius Klinkhardt.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Sprachen und Sprachregister (aus: Leisen, 2018, S. 13).....	20
Abbildung 2. Darstellung des methodischen Vorgehens	32
Abbildung 3. Paralleles Mixed-Methods-Design (in Anlehnung an (Creswell, 2015, S. 56; Tashakkori & Teddlie, 2009, S. 152)	39
Abbildung 4. Auswahl der Sprachen in einem Binogi-Video (Binogi, 2026)	44
Abbildung 5. Binogi-Quiz (Binogi, 2026)	45

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1. Auszug aus den Indikatoren im Beobachtungsbogen (Lehrkraft und Schüler*innen)	35
Tabelle 2. Auszug aus den Haupt- und Unterfragen der Interviews (Lehrkraft und Schüler*innen)	37
Tabelle 3. Übersicht über die Dauer der Interviews.....	43
Tabelle 4. Grundlegender Codierleitfaden.....	48
Tabelle 5. Finaler Codierleitfaden und Häufigkeiten.....	49

Abstract

Deutscher Abstract

Die Mehrsprachigkeit prägt den schulischen Alltag zunehmend und stellt somit auch die Bildungseinrichtungen vor neue didaktische Herausforderungen. Es zeigt sich jedoch gleichzeitig, dass Schulen weiterhin durch monolinguale Strukturen geprägt sind.

Im Rahmen dieser Masterarbeit wird untersucht, inwiefern ein sprachbewusster Unterricht und auch die digitale Lernplattform Binogi zur Unterstützung von mehrsprachigen Schüler*innen im Kontext des (Fach-)Unterrichts beitragen können.

Mit Hilfe einer empirischen Studie und in Anlehnung an einen Mixed-Methods-Ansatz wurden quantitative Unterrichtsbeobachtungen und qualitative Interviews mit mehrsprachigen Schüler*innen und einer Lehrkraft an einer Mittelschule in Oberösterreich durchgeführt. Die unterschiedlichen Perspektiven und Ergebnisse wurden mit Hilfe einer methodischen Triangulation miteinander in Beziehung gesetzt und ausgewertet. Die Ergebnisse verdeutlichen das Potenzial von der Einbeziehung der Mehrsprachigkeit in Bezug auf die Motivation, das fachliche Lernen und die sprachliche Teilhabe am Unterricht.

English Abstract

Multilingualism is increasingly shaping everyday school life and thus presents educational institutions with new pedagogical challenges. At the same time, however, it is evident that schools continue to be characterized by monolingual structures.

This master's thesis examines the extent to which language-aware instruction and the digital learning platform Binogi can contribute to supporting multilingual students in the context of subject-specific instruction.

Using an empirical study and drawing on a mixed-methods approach, quantitative classroom observations and qualitative interviews were conducted with multilingual students and a teacher at a middle school in Upper Austria. The different perspectives and findings were correlated and analyzed through methodological triangulation. The results highlight the potential of incorporating

multilingualism in terms of motivation, subject-specific learning and linguistic participation in the classroom.¹

¹ Übersetzung erstellt mit DeepL

Anhang

A. Ansuchen um Bewilligung einer wissenschaftlichen Erhebung

Ansuchen um Bewilligung einer wissenschaftlichen Erhebung (§ 46 Abs. 2 SchUG)

An die
Schulleitung der Mittelschule

--

Eingangsstempel der
Schule

Name des Ansuchenden	E-Mail-Adresse	Telefonnummer
Catrin Gruber	a11832764@unet.univie.ac.at	

Anschrift des Ansuchenden

Titel der Arbeit	Betreuer	Kontaktdaten Betreuer
Multilingualität in der Schule. Förderung von Mehrsprachigkeit im monolingualen Unterricht an Mittelschulen mit Hilfe sprachbewusster Unterrichtsgestaltung und unter Berücksichtigung digitaler Tools als Hilfestellung	Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm	karen.schramm@univie.ac.at

Hochschule	Fakultät
Universität Wien	Philologisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät

Art der Arbeit:

☐ Bachelorarbeit / ☒ Masterarbeiten / ☐ Dissertationen / ☐ sonstige wissenschaftliche Arbeit von erheblicher Bedeutung: _____

Angaben zur Erhebung:

Schulstufe(n): 8. Schulstufe
Anzahl der Klassen: 1 Klasse
geschätzte Anzahl der Befragten: 6 Personen

Erhebungszeitraum	Dauer der Erhebung
von 20.4. bis 24.4.	Etwa eine Woche

Altmünster, am 17.4.26
Ort/Datum

Unterschrift Ansuchender

Das Formular wurde von der Homepage der Pädagogischen Hochschule Wien
(Pädagogische Hochschule Wien, 2026) heruntergeladen.

B. Einwilligungserklärung

Philologisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät
Institut für Germanistik



Die Förderung von Mehrsprachigkeit im Unterricht

Sehr geehrte Teilnehmer*innen, sehr geehrte Erziehungsberechtigte,

im Rahmen meiner Masterarbeit an der Universität Wien untersuche ich anhand einer empirischen Studie an der MS [...], inwiefern sprachbewusste Unterrichtsmethoden und die App Binogi, ein digitales Lernportal, welches Videos in bis zu 15 Sprachen zur Verfügung stellt, zur Förderung von Mehrsprachigkeit im Unterricht beitragen.

Ich bitte Sie hiermit um Einwilligung für mein Vorhaben, Beobachtungen Ihres Kindes während des Unterrichts und im Umgang mit der App und folglich auch Audioaufnahmen Ihres Kindes im Rahmen eines Interviews machen zu dürfen.

Die Kinder werden im Unterricht beobachtet, wobei allgemeine Vermerke zum Unterricht und individuelle Notizen zur Handhabung ihres Kindes mit Binogi gemacht werden. Im Anschluss werden die Schüler*innen von mir interviewt. Dabei werden auch personenbezogene Daten wie Alter, Herkunft, sprachliche Erfahrungen und Daten zur Aufnahmesituation (Datum, Ort, Dauer des Gesprächs, ...) erhoben. Die Aufnahmen werden verschriftlicht, um sie später analysieren zu können.

Die erhobenen Daten werden vertraulich und anonymisiert behandelt und nur zur Forschung für meine Masterarbeit verwendet.

Ich bitte Sie, den unten angefügten Abschnitt auszufüllen und der Klassenlehrerin zukommen zu lassen.

Die Teilnahme ist freiwillig und kann jederzeit widerrufen werden. Bei Fragen stehe ich Ihnen jederzeit zur Verfügung.

Vielen Dank für Ihre Mithilfe!
Catrin Gruber, BEd

Kontaktdaten:

Catrin Gruber, BEd
a11832764@unet.univie.ac.at

Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm
(Betreuerin der Masterarbeit)
karen.schramm@univie.ac.at

Ich bestätige, dass mein Kind _____
an der Beobachtung zum Thema „Förderung von Mehrsprachigkeit im
Unterricht“ teilnehmen darf:

☐ ja

☐ nein

Weiters gebe ich mein Einverständnis, dass mein Kind in einem Interview
befragt werden darf:

☐ ja

☐ nein

Datum, Unterschrift des/der Erziehungsberechtigten:

Die Förderung von Mehrsprachigkeit im Unterricht

Sehr geehrte Lehrende,

im Rahmen meiner Masterarbeit an der Universität Wien untersuche ich anhand einer empirischen Studie an der MS [...], inwiefern sprachbewusste Unterrichtsmethoden und die App Binogi, ein digitales Lernportal, welches Videos in bis zu 15 Sprachen zur Verfügung stellt, zur Förderung von Mehrsprachigkeit im Unterricht beitragen.

Ich bitte Sie hiermit um Ihre Teilnahme an meinem Forschungsvorhaben an der MS [...].

Im Rahmen der Masterarbeit und der Forschung werden Sie von mir im Unterricht beobachtet, wobei Notizen zum Einsatz und Umgang mit sprachbewussten Unterrichtsmethoden gemacht werden. Weiters beobachte ich die mehrsprachigen Schüler*innen Ihrer Klasse während der Verwendung von Binogi. Im Anschluss werden Sie von mir etwa 30 Minuten interviewt. Dabei werden auch personenbezogene Daten wie Alter, Herkunft, sprachliche Erfahrungen und Daten zur Aufnahmesituation (Datum, Ort, Dauer des Gesprächs, ...) erhoben. Die Aufnahmen werden verschriftlicht, um sie später analysieren zu können.

Die erhobenen Daten werden vertraulich und anonymisiert behandelt und nur zur Forschung für meine Masterarbeit verwendet.

Die Teilnahme ist freiwillig und kann jederzeit widerrufen werden. Bei Fragen stehe ich Ihnen jederzeit zur Verfügung.

Vielen Dank für Ihre Mithilfe!
Catrin Gruber, BEd

Kontakt Daten:

Catrin Gruber, BEd
a11832764@unet.univie.ac.at

Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm
(Betreuerin der Masterarbeit)
karen.schramm@univie.ac.at

Einverständniserklärung

Name: _____ Schulstufe: _____

E – Mailadresse oder Telefonnummer (nur im Falle einer Zustimmung auszufüllen): _____

Meine Klasse nimmt an der Befragung teil:

☐ ja

☐ nein

Ich nehme an der Beobachtung teil:

☐ ja

☐ nein

Ich erkläre mich bereit, an einem Interview teilzunehmen.

☐ ja

☐ nein

Datum, Unterschrift: _____

C. Beobachtungsbogen (SuS)

Beobachtungsbogen zur Mehrsprachigkeit im Unterricht (SuS)

1. Nutzung von Mehrsprachigkeit

	Trifft kaum zu	Trifft teilweise zu	Trifft überwiegend zu	Trifft völlig zu
Spontane Nutzung				
1. Die Nutzung mehrere Sprachen erfolgt ohne explizite Aufforderung.	0	0	0	☒
2. Die Sprachen der SuS werden im Unterricht thematisiert.	0	0	0	☒
Notizen				
Funktionale Nutzung/Translanguaging				
1. Die SuS nutzen unterschiedliche Sprachen zur Bedeutungerschließung.	0	0	0	☒
2. Die SuS übersetzen Begriffe selbstständig und vergleichen diese.	0	0	0	☒
3. Die SuS trennen die Sprachen nicht strikt, sondern kombinieren sie.	0	0	0	☒
4. Der Sprachwechsel erfolgt zielgerichtet und nicht zufällig.	0	0	0	☒
Notizen				
Kooperative Nutzung				
1. Die SuS unterstützen sich gegenseitig auf sprachlicher Ebene.	0	0	0	☒
2. Die Gruppenarbeit erfolgt mehrsprachig.	0	0	0	☒
Notizen				
Strategischer Einsatz				
1. Die SuS wählen je nach Situation gezielt eine Sprache.	0	0	☒	0
2. Der Wechsel zwischen den Sprachen erfolgt bewusst (situationsabhängig).	0	0	☒	0
Notizen je nach Vorwissen/Verständnis arab. Schüler schreibt auch auf Arabisch				

2. Sprachregister

Alltagssprache als Ausgangspunkt				
1. Die SuS äußern Ideen zunächst alltagssprachlich.	0	0	0	☒
2. Die SuS zeigen eine ungenaue/verkürzte Ausdrucksweise (dem Sprachregister entsprechend).	0	0	☒	0
Notizen auch aufgrund sprachlicher Schwierigkeiten				

Verwendung von Fachsprache				
1. Die SuS verwenden Fachsprache.	0	0	☒	0
2. Die geforderten Begriffe werden konkret angewendet.	0	0	☒	0
Notizen bei Fachbegriffen / Glossar bei Binogi fehlt Arabisch				
Registerwechsel				
1. Die SuS wechseln flexibel zwischen den Registern.	0	0	0	☒
2. Es erfolgt eine sprachliche Anpassung an die Anforderungen der LK.	0	0	0	☒
Notizen beim Sprechen untereinander				

3. Umgang mit Scaffolding

Nutzung von Hilfsmitteln				
1. Die Materialien unterstützen die Sprachproduktion der SuS.	0	0	0	☒
2. Sprachliche Muster werden selbstständig mit Hilfe der sprachlichen Unterstützungsmittel reproduziert.	0	0	0	☒
Notizen sprachliche Unterstützung durch Binogi & Google Translate				
Selbstständigkeit/Fading				
1. Die SuS benötigen weniger Unterstützung.	0	0	0	☒
2. Die SuS zeigen eine sichere sprachliche Anwendung.	0	0	☒	0
Notizen				

4. Nutzung von Binogi

Bedienung				
1. Die SuS sind in der Lage, sich selbstständig mit Binogi zu beschäftigen.	0	0	0	☒
2. Die SuS nutzen die verschiedenen Sprachangebote von Binogi (ohne Aufforderung der LK).	0	0	0	☒
3. Die Sprachen werden zum Verständnis der Inhalte selbstständig kombiniert/gewechselt.	0	0	0	☒
Notizen				
Kognitive Aktivierung				
1. Die SuS setzen sich aktiv mit den Inhalten auseinander.	0	0	0	☒
2. Die SuS reflektieren die Inhalte.	0	0	0	☒
3. Die SuS nutzen Binogi aktiv, um sich Wissen anzueignen.	0	0	0	☒

Notizen				
Beobachtungsbogen zur Mehrsprachigkeit im Unterricht (Lehrkraft)				
Videos in Binogi				
1. Die SuS wählen beim Video eine andere gesprochene Sprache.	0	0	☒	0
2. Die SuS wählen beim Video einen Untertitel in einer anderen Sprache.	0	0	0	☒
3. Die gesprochene Sprache und der Untertitel unterscheiden sich in der Auswahl der Sprache.	0	0	0	☒
Notizen Türkisch fehlt als Audio, nur Untertitel möglich				
Skript und Glossar				
1. Die SuS arbeiten zusätzlich mit dem Skript	0	0	0	☒
2. Die SuS lassen sich das Skript in eine andere Sprache übersetzen.	0	0	0	☒
3. Die SuS nutzen das Glossar, um sich Fachbegriffe nachlesen zu können.	0	0	0	☒
Notizen für die SuS war es oft schwer, den türkischen Untertiteln zu folgen (Audio auf Deutsch) -> im Skript nachgelesen				
Quiz				
1. Die SuS nutzen die Quizfunktion.	0	0	0	☒
2. Die SuS lassen sich das Quiz in eine andere Sprache übersetzen.	0	0	☒	0
3. Die SuS sehen sich das Video erneut an, wenn alle Leben im Quiz aufgebraucht sind.	☒	0	0	0
Notizen O. hat als einziger Schüler die Sprache geändert, für die anderen war Deutsch wichtiger zu verstehen erneutes Ansehen wg. Zeitmangels nicht möglich				
Binogi und Arbeitsblatt				
1. Die SuS können mit Hilfe von Binogi die Inhalte des Arbeitsblattes erschließen.	0	0	0	☒
2. Die SuS wenden sich bei Fragen an die Lehrkraft.	0	0	0	☒
3. Die SuS sehen sich bei Fragen das Video von Binogi erneut an.	0	0	0	☒
4. Die SuS lesen bei Fragen im Skript von Binogi nach.	0	0	0	☒
Notizen O. schreibt seine Antworten auf Arabisch				

D. Beobachtungsbogen (Lehrkraft)

Beobachtungsbogen zur Mehrsprachigkeit im Unterricht (Lehrkraft)

1. Sprachbewusste Unterrichtsgestaltung

	Trifft kaum zu	Trifft teilweise zu	Trifft überwiegend zu	Trifft völlig zu
Explizite Sprachförderung				
1. Die LK macht sprachliche Anforderungen der Aufgabe transparent.	0	0	0	☒
2. Die LK erklärt die benötigten sprachlichen Strukturen (z.B. beschreiben, begründen, ...).	☒	0	0	0
Notizen Erklärung der sprachl. Strukturen nicht notwendig (sind bekannt)				
Arbeit mit Sprachregistern				
1. Die LK wiederholt sprachliche Äußerungen der SuS und formuliert sie fachsprachlich um (Recast).	0	0	0	☒
2. Die LK fordert die gezielte Verwendung von Fachsprache.	0	0	0	☒
Notizen „Atomdinggruppe“ -> Recast: „Hydroxidgruppe“				

2. Umgang mit Mehrsprachigkeit

Haltung der Lehrperson				
1. Die Mehrsprachigkeit der SuS wird wertschätzend behandelt und als Ressource sichtbar gemacht.	0	0	0	☒
2. Die LK vermeidet defizitorientierte Reaktionen in Bezug auf die Mehrsprachigkeit der SuS.	0	0	0	☒
Notizen				
Einbezug von Erstsprachen				
1. Die SuS dürfen ihre Erstsprache/andere Sprachen nutzen.	0	0	0	☒
2. Die Aufgaben fördern den Vergleich zwischen den Sprachen und unterstreichen die Funktionalität von Translanguaging.	0	0	☒	0
Notizen				

3. Translanguaging

Kooperative Prozesse				
1. Die Gruppenarbeit erlaubt mehrsprachige Interaktionen.	0	0	0	☒
2. Die LK verweist darauf, dass sich die SuS gegenseitig sprachlich unterstützen dürfen.	0	0	0	☒
Notizen				

4. Scaffolding

Sprachliche Unterstützung				
1. Die LK stellt den SuS Redemittel/Wortlisten/Glossare zur Verfügung.	0	✓	0	0
2. Die LK bietet den SuS visuelle Hilfen (Bilder, Grafiken) an.	0	0	0	✓
Notizen SuS sollen mit Glossar von Binogi arbeiten				
Adaptive Unterstützung				
1. Die LK differenziert die Hilfestellungen (je nach Niveau).	0	0	0	✓
2. Die LK reagiert flexibel auf sprachliche Schwierigkeiten.	0	0	0	✓
Notizen 0. nutzt Google Translate, um mit LK zu kommunizieren su zeigt ihm, wie er das Arbeitsblatt übersetzen lassen kann				
Fading				
1. Die LK reduziert die Unterstützung schrittweise.	0	0	0	✓
2. Die LK fordert die SuS zur Sprachproduktion mit Hilfe der bereitgestellten sprachlichen Unterstützungsmittel auf.	0	0	0	✓
Notizen				

5. Einsatz der Lernplattform Binogi

Integration				
1. Binogi wird sinnvoll in den Unterricht eingebettet und unterstützt die Lernziele.	0	0	0	✓
2. Die LK macht darauf aufmerksam, dass Binogi den Fachsprachenerwerb unterstützt	0	0	0	✓
Notizen				
Sprachliche Unterstützung				
1. Die LK motiviert die SuS, die visuellen und sprachlichen Hilfen zu nutzen.	0	0	0	✓
2. Die LK achtet darauf, ob die sprachlichen Hilfen verwendet werden.	0	0	0	✓
Notizen LK fragt bei SuS nach, zeigt ihnen die versch. Optionen				
Aktivierung				
1. Die LK fordert die SuS zu Interaktion statt passiver Nutzung auf.	0	0	0	✓
2. Die LK baut weiter auf den Inhalten und sprachlichen Hilfen von Binogi auf.	✓	0	0	0
3. Die LK begleitet die Nutzung von Binogi während des Unterrichts.	0	0	0	✓
Notizen LK unterstützt die SuS gezielt 2. konnte in dieser Einheit nicht beobachtet werden				

E. Interviewleitfaden (SuS) inkl. Erwartungshorizont

Interviewleitfaden (Schüler*innen)

Allgemeine Wahrnehmung des Unterrichts

1. Wie hast du den Unterricht erlebt?
 - a. Was hat dir besonders geholfen?
 - b. Was war schwierig?

Erwartungshorizont:
- Subjektive Wahrnehmung

Nutzung von Mehrsprachigkeit

2. Welche Sprachen hast du während des Unterrichts verwendet?
 - a. Welche Sprachen sprichst du (zu Hause und in der Schule)?
 - b. Wann/bei welchen Aufgaben hast du unterschiedliche Sprachen verwendet?
 - c. Mit wem?

Erwartungshorizont:
- Persönlicher Bezug
- Sichtbare Mehrsprachigkeit
- Nutzungssituationen

Funktion von Mehrsprachigkeit

3. Hat dir deine Mehrsprachigkeit beim Lernen geholfen?
 - a. In welchen Situationen hast du gemerkt, dass der Einsatz anderer Sprachen hilfreich/nicht hilfreich war?
 - b. Wirst du in Zukunft andere Sprachen beim Lernen verwenden?

Erwartungshorizont:
- Mehrsprachigkeit als Ressource

Translanguaging

4. Hast du manchmal mehrere Sprachen gleichzeitig genutzt, um etwas zu verstehen oder zu erklären?
 - a. Kannst du mir ein Beispiel dafür nennen?
 - b. Inwiefern hat dir das geholfen?

Erwartungshorizont:
- Funktionale Nutzung mehrerer Sprachen

Sprachliches Lernen

5. Welche neuen Fachbegriffe hast du im Unterricht gelernt?
 - a. Waren diese schwer zu verstehen?
 - b. Was hat dir geholfen, die Begriffe zu verstehen?
 - A. Arbeitsmaterialien der Lehrkraft
 - B. Binogi

Erwartungshorizont:

- Fachsprache und Sprachentwicklung
- Arbeitsblätter, Lernplattform

Nutzung von Binogi

6. Wie hat dir die Verwendung von Binogi im Unterricht gefallen?
 - a. Warum/warum nicht?
7. Wie hast du den Einsatz von Binogi erlebt?
 - a. Was hat dir geholfen?
 - b. Was war schwierig?
 - c. Würdest du Binogi auch in anderen Fächern nutzen wollen?
Warum/warum nicht?

Erwartungshorizont:

- Nutzung
- Verständlichkeit
- Motivation

Sprache und Verständnis

8. War es für dich in dieser Stunde einfacher, Inhalte zu verstehen?
 - a. Warum/warum nicht?
 - b. Welche Rolle hat deine Sprache dabei gespielt?
 - c. Welche Rolle haben die Arbeitsmaterialien/Binogi gespielt?

Erwartungshorizont:

- Sprache und Lernen
- Sprachbewusste Unterrichtsmethoden/-materialien

Zusammenarbeit mit anderen Schüler*innen

9. Wie hast du die Arbeit mit anderen Schüler*innen in dieser Stunde erlebt?
 - a. In welcher/n Sprache/n habt ihr euch unterhalten?
 - b. Inwiefern hat euch das geholfen/nicht geholfen?

Erwartungshorizont:

- Kooperation
- Sprachliche Prozesse

Reflexion

10. Wie hast du diese Stunde wahrgenommen?
 - a. Was hat dir besonders geholfen, die Inhalte zu verstehen?
 - b. Was würdest du dir für den zukünftigen Unterricht wünschen?

Erwartungshorizont:

- Eigene Meinung

F. Interviewleitfaden (Lehrkraft) inkl. Erwartungshorizont

Interviewleitfaden (Lehrperson)

Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit im Unterricht

1. Wie nehmen Sie die Mehrsprachigkeit Ihrer Schüler*innen im Unterricht wahr?
 - a. Welche Sprachen sind präsent?
 - b. Wie zeigt sich die Mehrsprachigkeit Ihrer Schüler*innen?
 - c. Sehen Sie diese als Chance oder Herausforderung?

Erwartungshorizont:

- Mehrsprachigkeit als Ressource/Defizit
- Monolingual geprägte/r Schule/Unterricht
- Sichtbarkeit im Unterricht

Umgang mit Mehrsprachigkeit

2. Wie gehen Sie mit der Mehrsprachigkeit Ihrer Schüler*innen im Unterricht um?
 - a. Dürfen die Schüler*innen andere Sprachen nutzen?
 - b. Fördern Sie die Sprachen aktiv oder passiert dies eher nebenbei?

Erwartungshorizont:

- Bewusste Integration oder eher Duldung
- Didaktische Nutzung von Mehrsprachigkeit

Translanguaging im Unterricht

3. Inwiefern nutzen Sie mehrsprachige Praktiken im Unterricht?
 - a. Gibt es Situationen, in denen mehrere Sprachen gezielt eingesetzt werden?
 - b. Wie reagieren Sie auf Sprachwechsel?

Erwartungshorizont:

- Funktionale Nutzung des Sprachrepertoires

Sprachbewusste Unterrichtsgestaltung

4. Was bedeutet sprachbewusster Unterricht für Sie?
5. Wie berücksichtigen Sie sprachliche Anforderungen in Ihrem Unterricht?
 - a. Thematisieren Sie die unterschiedlichen Sprachen der Schüler*innen im Unterricht?
 - b. Unterstützen Sie den Erwerb der Bildungssprache explizit?

Erwartungshorizont:

- Methoden eines sprachbewussten Unterrichts
- Verbindung von Sprach- und Fachlernen
- Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen

Arbeit mit Sprachregistern

6. Welche Rolle spielen die unterschiedlichen Sprachregister (Alltags-, Bildungs- Schul- und Fachsprache) in Ihrem Unterricht?
 - a. Beobachten Sie Unterschiede bei Ihren Schüler*innen?
 - b. Unterstützen Sie den Übergang zwischen den Registern?

Erwartungshorizont:

- Bewusstsein für unterschiedliche Register
- Förderung des Übergangs

Einsatz von Scaffolding

7. Welche Formen der sprachlichen Unterstützung setzen Sie im Unterricht ein?
 - a. Verwenden Sie Wortlisten oder Satzmuster?
 - b. Wie passen Sie die Unterstützung an die unterschiedlichen Lernstände an?

Erwartungshorizont:

- Adaptive Unterstützung
- Modellierung der Hilfestellung
- Fading

Einsatz von Binogi

8. Wie haben Sie den Einsatz von Binogi in Ihrem Unterricht wahrgenommen?
 - a. Gibt es Unterschiede im Sprachgebrauch?
 - b. Verändert sich die Beteiligung der Schüler*innen?
 - c. Halten Sie diese Lernplattform für sinnvoll?

Erwartungshorizont:

- Didaktische Einbettung
- Visualisierung
- Sprachliche Hilfestellung/Entlastung

Herausforderungen und Grenzen

9. Welche Herausforderungen sehen Sie bei der Umsetzung eines sprachbewussten Unterrichts und dem Einsatz von Binogi?
 - a. Wie bewerten Sie den Umgang mit Mehrsprachigkeit im Kontext Schule?
 - b. Wie ordnen Sie die zeitlichen, curricularen oder organisatorischen Aspekte ein?

Erwartungshorizont:

- Sprachliche Beteiligung/Entwicklung
- Nutzung von Mehrsprachigkeit

Reflexion und Weiterentwicklung

10. Was würden Sie zukünftig anders machen oder weiterentwickeln?

- a. Welche Ansätze haben sich bewährt?
- b. Was würden Sie an Ihrem Unterricht verändern?

Erwartungshorizont:

- Reflexionsfähigkeit
- Weiterentwicklung des eigenen Handels/der sprachbewussten Praxis

G. Transkript B.

1. **I:** Wie hast du denn an dem Tag den Unterricht erlebt?
2. [0:00:26.6] **B:** Es hat schon Spaß gemacht, mit ihr schon so ein bisschen zu arbeiten. Und ja, es war geil.
3. [0:00:33.7] **I:** Mhm. Was hat dir im Unterricht besonders geholfen?
4. [0:00:41.1] **B:** Wie?
5. [0:00:43.7] **I:** Also, wie hast du die Unterrichtsmethoden empfunden, die da verwendet worden sind oder eben die App, das Arbeitsblatt, das Frau B. vorbereitet hat? Hat dir da irgendwas besonders geholfen?
6. [0:00:57.4] **B:** Diese Kurse waren halt ähnlich gut. Es hat mir gefallen mit den Videos und es hat alles gepasst und wir haben alles erklärt und das war alles einfach zu machen. Und ja.
7. [0:01:08.0] **I:** War für dich irgendwas besonders schwierig oder hast du irgendwo gemerkt, dass dir etwas schwerer fällt?
8. [0:01:17.4] **B:** Nicht so, es war schon / (...).
9. [0:01:20.0] **I:** Okay, das heißt bei der Verwendung der App beziehungsweise beim Arbeitsblatt hattest du keine Schwierigkeiten. Welche Sprachen hast denn du während des Unterrichts verwendet?
10. [0:01:35.2] **B:** Türkisch, Deutsch und Englisch.
11. [0:01:38.7] **I:** Und welche Sprachen sprichst du generell? Also zu Hause und in der Schule.
12. [0:01:44.3] **B:** Zu Hause spreche ich meistens Türkisch und Deutsch, so gemischt halt und in Klasse oder Schule sprich Deutsch oder Englisch mit Freunden.
13. [0:01:54.9] **I:** Warum genau Englisch mit Freunden?
14. [0:01:57.8] **B:** Weil ich Englisch sehr gut bin und dass ich das Zeit kein Kind sein mag. Und ja.
15. [0:02:03.7] **I:** Also, das heißt Türkisch sprichst du mit deinen Freunden in der Schule nicht?
16. [0:02:06.9] **B:** Wenn einen Freunden Türken ist schon manchmal, aber nicht so oft.
17. [0:02:12.8] **I:** Okay.
Und wann beziehungsweise bei welchen Aufgaben hast du dann während des Unterrichts verschiedene Sprachen verwendet?

18. [0:02:22.3] **B:** Beim / zu Anfang habe ich so verschiedene Sprachen geschaut und welche mir einfacher geht und ich habe es dann gelassen und dann dort weitergemacht.
19. [0:02:35.3] **I:** Und mit wem hast du dann während des Unterrichts, also während der Aufgaben, unterschiedliche Sprachen verwendet?
20. [0:02:43.7] **B:** Mit meiner Freundin D. und gemeinsam ausprobiert, weil wir die Videos gemeinsam anschauen mussten.
21. [0:02:51.1] **I:** Und die D. spricht welche Sprachen?
22. [0:02:54.0] **B:** Türkisch und Deutsch so.
23. [0:02:55.3] **I:** Alles klar.
Hat dir deine Mehrsprachigkeit beim Lernen während des Unterrichts geholfen?
24. [0:03:03.6] **B:** Ja.
25. [0:03:04.9] **I:** Inwiefern hat es dir geholfen, dass du unterschiedliche Sprachen verwenden konntest?
26. [0:03:11.9] **B:** Es hat. Dann könnte ich mehr Sachen verstehen. Und es war mir einfacher, die Aufgaben zu lösen.
27. [0:03:20.5] **I:** Warum war es für dich einfacher, die Aufgaben zu lösen?
28. [0:03:23.8] **B:** Weil ich es ein paar Fragen mehr verstanden habe und es gleich wusste.
29. [0:03:28.3] **I:** Und das heißt also, wenn du eben auf Englisch oder Türkisch gewechselt hast, hast du dir leichter getan, die Aufgaben zu verstehen. (...)
In welchen Situationen hast du denn besonders gemerkt, dass eben der Einsatz von den anderen Sprachen, die du sprichst, hilfreich war oder eben nicht so hilfreich war? Also wann hast du gemerkt, dass für dich zum Beispiel Türkisch oder Englisch leichter war beim Verstehen als Deutsch?
30. [0:04:02.8] **B:** Ja, weil ich wie gesagt Englisch besser kann und mehr Wörter weiß als Deutsch. Also wenn ich in Deutsch nicht weiß, dann übersetze ich das in Türkisch oder in Englisch, damit ich es weiß. Oder ich mache es gleich auf Englisch.
31. [0:04:15.4] **I:** Okay.
Und glaubst du, wirst du in Zukunft auch andere Sprachen beim Lernen verwenden?

32. [0:04:24.2] **B:** Nicht so. Ich verwende es meistens nur Englisch oder Deutsch.
33. [0:04:28.3] **I:** Okay.
Und hast du manchmal mehrere Sprachen gleichzeitig verwendet, damit du etwas verstehen kannst oder damit du etwas erklären kannst? Wenn ja, in welchen Situationen war das so?
34. [0:04:42.2] **B:** Wenn so etwas passiert ist und ich kann das, wenn ich das nicht gut formulieren kann, dann ändere ich manchmal Sprachen, damit es einfacher geht.
35. [0:04:49.2] **I:** Mhm. Und inwiefern hilft dir das dann, dass du mehrere Sprachen gleichzeitig verwendest, wenn du versuchst, etwas zu erklären?
36. [0:05:00.4] **B:** Das ist mir schon sehr viel, weil ich dann mehr über diese Situation erzählen kann und mehr halt gut formulieren kann, damit die andere Person es besser versteht.
37. [0:05:10.8] **I:** Okay, alles klar.
Welche neuen Fachbegriffe hast du denn am Dienstag im Unterricht gelernt? Weißt du da noch welche? (...) Also Fachbegriffe sind zum Beispiel spezifische Begriffe, die nur in der Chemie verwendet werden.
38. [0:05:33.4] **B:** Ich habe halt wie gesagt, in diesem Video ging es über Alkohol. Ich habe dort halt Methanol, Ethanol und das alles gelernt und mir auch sehr gut gemerkt. Und ja.
39. [0:05:44.5] **I:** Waren die Begriffe für dich schwer zu verstehen?
40. **B:** (schüttelt den Kopf)
41. **I:** Nicht? Okay.
Was hat dir denn geholfen, die Begriffe, die neuen, zu verstehen?
42. [0:05:55.9] **B:** Ich habe das Video mal angeschaut und da unten bei Dingsbums. Diese Dinger sind mehr gelesen. Ich verstehe. Und dann, ja.
43. [0:06:05.9] **I:** Also, das heißt, es hat dir vor allem Binogi dabei geholfen, die neuen Begriffe zu verstehen?
44. **B:** (nickt mit dem Kopf)
45. **I:** Okay. Dann kommen wir schon zu der Nutzung von Binogi. Also von der App. Wie hat dir denn generell die Verwendung im Unterricht gefallen?
46. [0:06:22.8] **B:** Gut.

47. [0:06:24.8] **I:** Warum hat es dir gut gefallen?
48. [0:06:26.7] **B:** Weil es wie gesagt sehr einfach war und es gut war mit
Kurses und sowas. Schon Spaß gemacht und so alles zu antworten und
zwei Herzen und so, ja.
49. [0:06:37.2] **I:** Okay, also die Leben, die du da zur Verfügung hattest beim
Quiz.
Wie hast du denn generell den Einsatz von Binogi erlebt?
50. [0:06:47.7] **B:** Es war schon gut und es hat auch Spaß gemacht, weil es
auch nicht, wenn man dafür nicht bezahlen muss und mit Schülern
einfach das machen kann. Das war ehrlich geil.
51. [0:06:59.0] **I:** Und was hat dir bei Binogi geholfen, die Inhalte zu
verstehen?
52. [0:07:05.6] **B:** Zum Beispiel ein Video, wenn ich es nicht verstanden
habe. Da habe ich mehrmals angeschaut und auch andere Sprachen
benutzt zum Untertiteln, um besser zu verstehen.
53. [0:07:16.9] **I:** Was war denn schwierig bei Binogi für dich?
54. [0:07:21.2] **B:** Es ging ein bisschen schnell, aber man konnte es dann
ein bisschen langsam machen. Und es war dann kein Problem.
55. [0:07:28.1] **I:** Okay.
Würdest du Binogi auch in anderen Fächern nutzen wollen?
56. [0:07:34.4] **B:** Ja. In der Chemie, oder in Deutsch oder in Mathe schon.
57. [0:07:39.4] **I:** Und warum würdest du das in anderen Fächern auch
nutzen wollen?
58. [0:07:43.3] **B:** Weil es gut erklären kann und auch Quizzes gibt, damit ich
mir alles besser merken kann.
59. [0:07:48.9] **I:** Mhm. Okay.
War es für dich in dieser Stunde einfacher, die Inhalte zu verstehen, die
neuen? Und wenn ja, warum war es einfacher?
60. [0:08:01.0] **B:** Weil ich dann selber lernen könnte und auch diese Videos
manchmal anschauen könnte. Und nicht auf einmal so schnell, schnell.
61. [0:08:11.9] **I:** Welche Rolle hat denn für dich deine Sprache dabei
gespielt?
62. [0:08:16.8] **B:** Es hat wie ein Übersetzer zu helfen, damit ich besser
verstehe. Geholfen. Schon. Und ja.

63. [0:08:24.1] **I:** Und welche Rolle haben da beim Verständnis einerseits die Arbeitsmaterialien, die du von deiner Lehrerin bekommen hast, und andererseits Binogi gespielt?
64. [0:08:38.1] **B:** Papier habe ich zum Beispiel ein paar Dinge nicht verstanden, aber bei Binogikurs und so habe ich alles verstanden.
65. [0:08:44.5] **I:** Und eben, du hast vorhin schon gesagt, du hast dir dann einfach die Videos öfter angesehen.
66. [0:08:50.2] **B:** Angesehen, was ich alles machen kann. Und ich verstehe.
67. [0:08:53.9] **I:** Okay.
Wie hast du denn die Gruppenarbeit mit den anderen Schülern in dieser Stunde erlebt?
68. [0:09:01.4] **B:** Es war schon Spaß. Hat schon Spaß gemacht. Und wie meine Freundin das zu machen hat, war eigentlich geil.
69. [0:09:09.1] **I:** In welchen Sprachen habt ihr euch dann miteinander unterhalten?
70. [0:09:13.5] **B:** Türkisch oder Deutsch.
71. [0:09:16.6] **I:** Und inwiefern hat euch das geholfen, dass ihr euch auch auf Türkisch unterhalten konntet?
72. [0:09:23.8] **B:** Schon viel, weil wenn ich was nicht verstanden habe oder ein Wort oder so, habe ich meine Freundin gefragt, ob sie es mir übersetzen kann auf Deutsch und so.
73. [0:09:31.0] **I:** Okay, sehr gut.
Und dann kommen wir schon zu der letzten Frage. Wie hast du denn generell die Stunde wahrgenommen? Wie war die Stunde für dich?
74. [0:09:41.6] **B:** Es war schon geil und es hat Spaß gemacht, mit dieser App zu arbeiten. Es war dieses Quizzes und hat schon Spaß gemacht, weil man kann dort eben auch gut lernen. Aber es hat auch wie ein Spiel gefühlt, aber mit zwei Herzen und so, das hat schon Spaß gemacht.
75. [0:09:58.3] **I:** Okay. Was hat dir denn in der Stunde besonders geholfen, die Inhalte zu verstehen?
76. [0:10:04.9] **B:** Wie gesagt, übersetzen und. Ja.
77. [0:10:08.7] **I:** Kannst du noch irgendwas nennen, was dir geholfen hat? Oder war die Übersetzung der der Hauptteil?
78. [0:10:15.4] **B:** Das waren die Hauptteil.
79. [0:10:16.9] **I:** Okay.

Was würdest du dir für den zukünftigen Unterricht wünschen? Es kann jetzt eben der Chemieunterricht sein, aber das kann auch genauso ein anderes Fach sein.

80. [0:10:28.5] **B:** In Chemie oder in Physik will ich halt mehr mit solchen Apps arbeiten, weil damit auch ein bisschen anders ist. Und ja.

81. [0:10:36.6] **I:** Okay. Und würdest du da sagen, dass eben die, oder glaubst du, dass dir die anderen Sprachen dann auch in den anderen Fächern helfen könnten, die Inhalte besser zu verstehen?

82. [0:10:50.0] **B:** Wenn ich diese paar Fragen nicht verstehe, dann schon.

83. **I:** Danke, B.

H. Transkript R.

1. **I:** Wie hast du denn den Unterricht am Dienstag erlebt?
2. [0:00:06.1] **R:** Also es war schon gut. Also ich habe auch manche Sachen schon verstanden, dass ich dann auf Deutsch so machen kann. Aber meistens habe ich eigentlich Deutsch verstanden.
3. [0:00:16.9] **I:** Was hat dir denn besonders geholfen beim Unterricht?
4. [0:00:22.6] **R:** Also diese Videos zum Beispiel. Oder diese nebenbei Text und so.
5. [0:00:27.4] **I:** Also das Skript, das nebenbei verwendet werden konnte. Was war denn schwierig für dich?
6. [0:00:34.5] **R:** Also, dass ich zum Beispiel diese Untertitel lesen muss auf Türkisch. Das war ein bisschen schon (...) /.
7. [0:00:40.2] **I:** Also das heißt eben in der gesprochenen Sprache konntest du es gut verstehen eigentlich. Und da konntest du aber nur Deutsch auswählen. Also Türkisch stand nur für die Untertitel zur Verfügung. Alles klar.
Welche Sprachen hast du denn generell während des Unterrichts verwendet?
8. [0:01:00.9] **R:** Also Deutsch und Türkisch.
9. [0:01:03.2] **I:** Okay, aber eigentlich meistens Deutsch.
Und welche Sprachen sprichst du generell? Also zu Hause und in der Schule.
10. [0:01:11.5] **R:** Also mit meinen Schwestern spreche ich schon Deutsch, aber mit meiner Mutter, weil sie nicht Deutsch richtig ausdrücken kann, Türkisch.
11. [0:01:20.3] **I:** Okay.
Und kannst du dich noch erinnern, wann beziehungsweise bei welchen Aufgaben du eben unterschiedliche Sprachen verwendet hast?
12. [0:01:29.8] **R:** Ich kann mich nicht erinnern.
13. [0:01:31.4] **I:** Kein Problem.
14. Du hast eben gesagt, bei den Videos hast du sie dir auf Deutsch angesehen und einen türkischen Untertitel ausgewählt. Hast du dir das Skript, also den Text, der da unter dem Video war. Hast du dir den durchgelesen?

15. [0:01:48.0] **R:** Ja, ich habe es erst auf Türkisch durchgelesen. Dann habe ich es also ein paar Aufgaben schon gemacht und dann habe ich es auf Deutsch gelesen.
16. [0:01:55.4] **I:** Okay.
Mit wem hast du denn während des Unterrichts unterschiedliche Sprachen verwendet?
17. [0:02:02.8] **R:** Also ich hatte ja mit B. und E.. Ich war ja mit denen eine Gruppe und da hatten wir schon schon manchmal Türkisch geredet.
18. [0:02:09.8] **I:** Mhm.
Hast du das Gefühl beziehungsweise hat dir deine Mehrsprachigkeit beim Lernen geholfen?
19. [0:02:17.8] **R:** Kommt drauf an, welche Fach zum Beispiel.
20. [0:02:24.3] **I:** Kannst du mir das genauer erklären?
21. [0:02:26.2] **R:** Also bei dir. Also hier reden wir Deutsch und da kann ich ja Türkisch eigentlich nicht verwenden deswegen.
22. [0:02:35.1] **I:** Und in welchen Situationen hast du gemerkt, dass eben der Einsatz einer anderen Sprache für dich hilfreich oder nicht hilfreich war?
23. [0:02:44.6] **R:** Also wenn eine schwierige Aufgabe ist. Also ganz schwierig. Dann würde ich schon also die übersetzte also verwenden, weil ich es nicht verstehe. Aber sonst passt auch eigentlich.
24. [0:02:55.5] **I:** Okay.
Wirst du in Zukunft andere Sprachen beim Lernen auch verwenden?
Oder wirst du in Zukunft auch Türkisch beim Lernen verwenden?
25. [0:03:04.2] **R:** Ich glaube nicht.
26. [0:03:05.6] **I:** Warum nicht?
27. [0:03:07.0] **R:** Weil ich ja meistens Deutsch mache. Deswegen.
28. [0:03:10.6] **I:** Okay, weil es von der Schule auch so vorgesehen ist?
Hast du manchmal mehrere Sprachen gleichzeitig verwendet, damit du etwas verstehen kannst oder erklären kannst?
29. [0:03:23.0] **R:** (nickt mit dem Kopf) Also meistens, wenn ich was nicht verstehe, dann erkläre ich es meinen Schwestern. Also auf Türkisch.
30. [0:03:28.0] **I:** Okay. Und während des Unterrichts?
31. [0:03:30.1] **R:** Während des Unterrichts frage ich meine Schüler also mit meinen Freunden, ob die vielleicht anders formulieren kann.

32. [0:03:38.3] **I:** Also das heißt, am Dienstag hast du das eben auch so gemacht, dass du mit anderen beziehungsweise mit der B. und dem E. auf Türkisch gesprochen hast, damit ihr euch etwas gegenseitig erklären könnt?
- Inwiefern hat, also wie hat dir denn das geholfen, dass du mehrere Sprachen gleichzeitig verwenden konntest während des Unterrichts?
33. [0:04:01.2] **R:** Also wir reden eigentlich auch meistens Türkisch, auch so gemischt eigentlich mit Deutsch, aber ich kann mich besser ausdrücken in Deutsch und Türkisch.
34. [0:04:14.2] **I:** Alles klar.
- Jetzt kommen wir noch zum Unterricht. Zu den neuen Fachbegriffen. Weißt du, was ein Fachbegriff ist?
35. [0:04:24.1] **R:** Also es sind ja diese Begriffe. Erklärt, oder?
36. [0:04:28.0] **I:** Genau. Ja, also diese Begriffe. Zum Beispiel eben bestimmte Begriffe von einem Fach, so wie es bei uns jetzt war, in Chemie war. (...) Weißt du auch, welche neuen Fachbegriffe du im Unterricht gelernt hast?
37. [0:04:41.1] **R:** Ich weiß nicht auswendig.
38. [0:04:43.0] **I:** Okay, kein Problem. (...) Kannst du dich vielleicht noch daran erinnern, ob die neuen Begriffe, die du da gelernt hast, schwer für dich zu verstehen waren?
39. [0:04:52.4] **R:** Ja, eigentlich schon.
40. [0:04:54.6] **I:** Warum waren sie schwer zu verstehen?
41. [0:04:56.6] **R:** Weil wir eigentlich mehrere Wörter haben, die gleich bedeuten. Deswegen.
42. [0:05:01.7] **I:** Und was hat dir da geholfen, die neuen Begriffe zu verstehen?
43. [0:05:06.9] **R:** Also bei der Bücher frage ich zum Beispiel meine Lehrerinnen oder Lehrer oder schau im Internet nach. Aber meistens bei solche Arbeitsbücher stehen eigentlich auch daneben, die erklärt wird.
44. [0:05:18.6] **I:** Okay, aber nur eben auf Deutsch? Und was hat dir am Dienstag geholfen, die neuen Begriffe zu verstehen?
45. [0:05:26.2] **R:** (nickt mit dem Kopf) Weil wir also meistens übersetzen konnten, sage ich mal.

46. [0:05:31.7] **I:** Und du hast wie übersetzt? Also hast du Binogi verwendet oder hast du dein Handy verwendet und den Google Translator verwendet?
47. [0:05:42.2] **R:** Google Translator.
48. [0:05:43.3] **I:** Okay. Hast du auch Binogi verwendet, um eben die Begriffe zu übersetzen?
49. [0:05:47.8] **R:** Also am Dienstag bei diesen App konnten wir es eigentlich gleich auf Türkisch übersetzen.
50. [0:05:52.4] **I:** Okay, also das heißt eben, am Dienstag hast du die Begriffe, die du nicht verstanden hast, auf Türkisch übersetzt. (...) Wie hat dir denn generell die Verwendung von Binogi im Unterricht gefallen?
51. [0:06:05.9] **R:** Also es hat mir schon gefallen, dass es auch andere Sprachen gibt, die man übersetzen kann. Auch für die Menschen, die nicht ganz gut Deutsch verstehen, zum Beispiel.
52. [0:06:15.5] **I:** Mhm.
Und wie hast du generell den Einsatz von Binogi erlebt? Was hat dir da zum Beispiel geholfen?
53. [0:06:24.6] **R:** Also es war ja Video dabei, die Fachbegriffe, Text und so, die wir übersetzen konnten und das hat mich schon gefallen.
54. [0:06:33.8] **I:** Was war denn bei Binogi schwierig für dich? Gab es da irgendwas?
55. [0:06:38.4] **R:** Ja, also bei dem Video ist ja nur auf Deutsch. Man kann nur Untertitel einsetzen. Zum Beispiel.
56. [0:06:43.8] **I:** Und die Untertitel nur auf Türkisch. (...) Würdest du Binogi auch in anderen Fächern nutzen wollen?
57. [0:06:53.2] **R:** Glaub schon.
58. [0:06:54.7] **I:** Und warum?
59. [0:06:56.0] **R:** Weil es, wie gesagt, auch andere Sprachen gibt für Menschen, die nicht ganz gut verstehen.
60. [0:07:01.6] **I:** Mhm. Okay.
War es für dich in dieser Stunde einfacher, die Inhalte zu verstehen?
61. [0:07:08.8] **R:** Ja, schon, eigentlich.
62. [0:07:10.5] **I:** Und warum war es einfacher?

63. [0:07:12.5] **R:** Weil ich ja die deutsche Texte hatte und auch die übersetzte. Also auf Türkisch hatte.
64. [0:07:17.9] **I:** Welche Rolle hat denn da deine Sprache für dich dabei gespielt?
65. [0:07:23.0] **R:** Also bei, also auf Türkisch verstehe ich eigentlich mehr als Deutsch, sag ich mal, weil zu Hause mit meiner Mutter Türkisch geredet wird und ja.
66. [0:07:33.4] **I:** Okay.
Und welche Rolle haben die Arbeitsmaterialien, also das Arbeitsblatt, das du von deiner Lehrerin bekommen hast, und Binogi gespielt?
67. [0:07:42.0] **R:** Also Binogi hat schon eigentlich geholfen bei dieser Arbeitsblatt. Und ja, ich habe es auch ausgefüllt und so.
68. [0:07:51.3] **I:** Wie hast denn du in dieser Stunde die Zusammenarbeit mit den anderen Schülerinnen erlebt?
69. [0:07:57.6] **R:** Also Zusammenarbeit war gut. Mir gefällt es auch eigentlich Teamarbeit und ja.
70. [0:08:06.3] **I:** Und was hat dir besonders gefallen an der Arbeit mit den anderen Schülern in dieser Stunde?
71. [0:08:13.0] **R:** Also auch mit denen reden zum Beispiel und so. Ja, gemeinsam löst.
72. [0:08:18.2] **I:** Okay.
In welchen Sprachen habt ihr euch denn unterhalten?
73. [0:08:21.9] **R:** Also wir hatten wie gesagt gemischt Deutsch, Türkisch.
74. [0:08:25.4] **I:** Und inwiefern hat euch das geholfen, dass ihr euch auch auf Türkisch zum Beispiel unterhalten habt?
75. [0:08:32.5] **R:** Also schon, eigentlich.
76. [0:08:35.3] **I:** Und wie? Wie war das? Also, was hat dir da geholfen?
77. [0:08:39.9] **R:** Also, wie soll ich es erklären? Ich weiß nicht. Türkisch verstehe ich ja mehr wie auf Deutsch.
78. [0:08:47.9] **I:** Also das heißt, ihr habt euch gegenseitig Begriffe auf Türkisch erklärt?
79. [0:08:54.7] **R:** Ja, zum Beispiel.
80. [0:08:57.5] **I:** Gut. Dann kommen wir schon zur letzten Frage.
Wie hast du denn generell diese Stunde wahrgenommen?

- 81.[0:09:03.1] **R:** Also mir hat es gefallen, diese Stunde mit diesem Binogi und mit dieser Arbeitszetteln. Teamarbeit und so hat mir schon gefallen eigentlich.
- 82.[0:09:13.0] **I:** Was hat dir denn besonders geholfen, damit du die Inhalte verstehen kannst?
- 83.[0:09:17.3] **R:** Dass wir übersetzen konnten. In welche Sprache, die wir wollen eigentlich.
- 84.[0:09:22.1] **I:** Okay, und abschließend noch. (...)
Was würdest du dir für den zukünftigen Unterricht wünschen?
- 85.[0:09:29.3] **R:** Ähm, keine Ahnung. Ich habe noch nie überlegt.
- 86.[0:09:33.2] **I:** Würdest du sagen, dass solche Übersetzungen beziehungsweise Lernvideos mit unterschiedlichen Sprachen, dass dir die dabei helfen würden?
- 87.[0:09:43.7] **R:** Ja, schon. Vielleicht mit dieser App arbeiten und so.
- 88.[0:09:48.1] **I:** Okay, alles klar. Danke.

I. Transkript E.

1. **I:** Wie hast du den Unterricht erlebt?
2. [0:00:16.6] **E:** Es hat mir weitergeholfen. Ich habe halt viel dazu gelernt und war hilfreich, dass man von beiden Sprachen was verstanden hat. Nicht nur auf Deutsch, sondern auch auf Türkisch. Das hat mir schon weitergeholfen.
3. [0:00:30.7] **I:** Okay.
Was hat dir besonders geholfen?
4. [0:00:35.3] **E:** Vor allem, dass das auf beiden Sprachen verstanden hat.
5. [0:00:39.4] **I:** Und gab es auch was, das schwierig war?
6. [0:00:42.8] **E:** Nein, eher nicht.
7. [0:00:44.6] **I:** Okay, gut.
Welche Sprachen hast du denn selbst während des Unterrichts verwendet?
8. [0:00:52.0] **E:** Deutsch, Englisch und Türkisch.
9. [0:00:53.0] **I:** Beide. Okay.
Und welche Sprachen sprichst du zu Hause?
10. [0:00:59.0] **E:** Eher Deutsch und halbwegs Türkisch.
11. [0:01:01.6] **I:** Manchmal Türkisch, aber eher Deutsch. Also mit deiner Familie sprichst du auch Deutsch und in der Schule Deutsch?
12. **E:** Immer Deutsch.
13. **I:** Okay.
Wann oder bei welchen Aufgaben hast du unterschiedliche Sprachen verwendet und mit wem? (...)
14. **E:** Türkisch. Beim Video und den Text. Mit der Gruppe halt.
15. **I:** Weil dir das leichter fällt, Türkisch zu sprechen?
16. **E:** (nickt mit dem Kopf)
17. **I:** Alles klar.
Hat dir deine Mehrsprachigkeit beim Lernen geholfen?
18. [0:01:35.4] **E:** Ja, war deutlich einfacher.
19. [0:01:37.2] **I:** Okay.
Und in welchen Situationen hast du gemerkt, dass der Einsatz von anderen Sprachen hilfreich war oder vielleicht auch nicht so hilfreich war?

- 20.[0:01:48.8] **E:** Das Wort, was du nicht auf Deutsch verstanden habe, konnte ich auf Türkisch übersetzen, halt lesen. Das war halt viel einfacher.
- 21.[0:01:54.8] **I:** Okay.
- Und wirst du in Zukunft auch andere Sprachen beim Lernen verwenden?
- 22.[0:01:59.8] **E:** Ja. Wenn es geht.
- 23.[0:02:00.9] **I:** Okay.
- In deinem Fall hast du manchmal mehrere Sprachen gleichzeitig genutzt, um etwas zu verstehen oder zu erklären?
24. **E:** (nickt mit dem Kopf)
25. **I:** Ja? Kannst du mir dafür ein Beispiel nennen?
- 26.[0:02:14.4] **E:** Wo ein Englisch halt zum Beispiel Texte lesen, verstehen, dass ich das halt auf Deutsch und Englisch mache, weil Englisch brauche ich auch im Alltag.
- 27.[0:02:26.4] **I:** Okay. Und hast du schon mal etwas auf Deutsch gelesen und dir selbst auf Türkisch übersetzt und so beide Sprachen verwendet, um zu lernen? Hat dir das geholfen?
- 28.[0:02:36.9] **E:** Ja.
- 29.[0:02:37.5] **I:** Und wie hat dir das geholfen?
- 30.[0:02:41.1] **E:** Ich habe es mehr verstanden. Und es hat mir geholfen beim Verstehen. Die Wörter auf Türkisch waren halt einfach okay.
- 31.[0:02:50.1] **I:** Welche neuen Fachbegriffe hast du im Unterricht gelernt?
- 32.[0:03:02.6] **E:** Ich weiß jetzt nicht so genau.
- 33.[0:03:04.8] **I:** Okay, aber wenn du grundsätzlich neue Begriffe von einem Fach lernst, sind die schwer zu verstehen?
- 34.[0:03:10.4] **E:** Ja, schon.
- 35.[0:03:11.8] **I:** Und wenn wir oder wenn du dann neue Fachbegriffe lernst, hilft dir dann das Arbeitsmaterial der Lehrkraft oder Binogi?
36. **E:** (unv.) (Binogi?)
37. **I:** Binogi hilft dir mehr? Warum?
- 38.[0:03:25.4] **E:** Weil ich kann es deutlich mehr verstehen. Man versteht halt nicht immer im Unterricht, deshalb nur mehr okay.
- 39.[0:03:33.7] **I:** Wie hat dir die Verwendung von Binogi im Unterricht gefallen?

40. [0:03:40.9] **E:** Ähm, wie halt? Ich habe auf beiden Sprachen übersetzen können, deshalb hat es mir mehr geholfen, weil ich habe nicht nur auf Deutsch gelesen, sondern auf Türkisch auf beiden Sprachen.
41. [0:03:53.8] **I:** Okay. Gab es auch was, das schwierig war?
42. [0:03:57.1] **E:** Nein, eigentlich nicht.
43. [0:03:59.3] **I:** Mhm.
Und würdest du Binogi auch in anderen Fächern nutzen wollen?
44. [0:04:02.8] **E:** Ja.
45. [0:04:03.6] **I:** Warum?
46. [0:04:05.8] **E:** Zum Beispiel in Englisch. (...) Ja, ich würde es zum Beispiel auf Deutsch übersetzen lassen und dann auf Deutsch machen.
47. [0:04:13.7] **I:** Alles klar.
Was es für dich in dieser Stunde einfacher, Inhalte zu verstehen?
48. [0:04:23.5] **E:** Es war schon einfacher, weil ich habe es ja verstanden, weil ich habe es auf meiner eigenen Sprache übersetzt. Dann versteht man schon mehr.
49. [0:04:32.1] **I:** Okay. Wie hast du die Arbeit mit anderen Schüler oder Schülerinnen in dieser Stunde erlebt?
50. [0:04:41.8] **E:** Es hat Spaß gemacht, mit seinen Freunden auf Türkisch zu reden. Es war lustig, was anderes mal auszuprobieren und (...) /.
51. [0:04:51.4] **I:** Somit hast du die nächste Frage schon beantwortet. Also ihr habt euch auf Türkisch unterhalten.
Inwiefern hat euch das geholfen oder nicht geholfen?
52. [0:05:01.3] **S2:** Es hat uns schon deutlich geholfen, weil wir konnten halt gemeinsam reden über das. Und deshalb hat es mir geholfen. Haben viele Sachen verstanden und ja.
53. [0:05:13.3] **I:** Mhm.
54. Und wie hast du diese Stunde allgemein wahrgenommen? Was hat dir besonders geholfen, die Inhalte zu verstehen?
55. [0:05:21.2] **E:** Es war eine tolle Stunde. Es war halt mal was anderes. Wie ich vorhin gesagt habe, man konnte über alles reden. Man hat alles verstanden. Wie auf Deutsch.
56. [0:05:34.6] **I:** Okay.
Und was würdest du dir für deinen zukünftigen Unterricht wünschen?

- 57.[0:05:39.1] **E:** Das war, was ich wünschen, dass wir das noch öfters benutzen können. Und das hilft halt schon im Alltag auch weiter.
- 58.[0:05:49.2] **I:** Okay. Danke, E.

J. Transkript O.

1. **I:** Wie hast du den Unterricht am Dienstag erlebt?
2. [0:00:11.9] **O:** Schon gut. Einfach anders.
3. [0:00:17.0] **I:** Und warum?
4. [0:00:20.6] **O:** Weil Lehrer nur Deutsch sprechen. Ich spreche Arabisch.
Lehrer nur Deutsch sprechen. Und bei Binogi auch meine Sprache.
5. [0:00:35.9] **I:** Was hat dir denn besonders geholfen?
6. [0:00:40.4] **O:** Binogi Film. (...) Text. Und Untertitel. Aber zu schnell.
7. [0:00:50.9] **I:** Also, das heißt, das Video beziehungsweise der Untertitel war dir zu schnell?
8. War noch etwas schwierig für dich?
9. [0:00:59.0] **O:** (nickt mit dem Kopf) Lesen und schauen. Untertitel. Lesen. Film schauen.
10. [0:01:08.3] **I:** Okay, das war schwierig, weil es zu schnell war und du gleichzeitig lesen und das Video ansehen musstest.
11. [0:01:12.8] **O:** Entweder ich schaue Film oder ich schaue Text.
12. [0:01:16.3] **I:** Okay. Also dir fällt es schwer, beides gleichzeitig dir anzusehen beziehungsweise durchzulesen.
Welche Sprachen hast du denn während des Unterrichts verwendet?
13. [0:01:29.6] **O:** Arabisch und ein bisschen Deutsch. (...) Kann nicht gut Deutsch.
14. [0:01:35.1] **I:** Und welche Sprachen sprichst du zu Hause beziehungsweise in der Schule?
15. [0:01:42.5] **O:** Schule Arabisch. Nur ein Schüler der Schule Arabisch spricht zu Hause. Papa bisschen Deutsch spricht, aber zu Hause wir sprechen nur Arabisch.
16. [0:01:58.5] **I:** Und in der Schule versuchst du aber auch Deutsch zu sprechen?
17. [0:02:01.2] **O:** Muss ich. Versteht mich niemand sonst.
18. [0:02:03.7] **I:** Okay.
Und wann oder bei welchen Aufgaben hast du unterschiedliche Sprachen verwendet?
19. [0:02:13.3] **O:** Äh. (..) Viel mehr Arabisch. Mitschüler reden muss ich Deutsch. Arabisch spricht nix.

20. [0:02:29.4] **I:** Hast du auch das Quiz gemacht? Probiert?
21. [0:02:35.9] **O:** Schwierig.
22. [0:02:38.2] **I:** Hast du dir beim Quiz Arabisch eingestellt oder hast du das auf Deutsch probiert?
23. **O:** Arabisch.
24. **I:** Und das Quiz war so schwierig, weil es zu anspruchsvoll war?
25. [0:02:53.1] **O:** (nickt mit dem Kopf) Musste lesen Untertitel. Hab nicht geschaut was Film. (...) Ist schwierig. Muss ich öfter schauen.
26. [0:03:04.9] **I:** Okay.
Hast du das Gefühl oder hat dir deine Mehrsprachigkeit beim Lernen geholfen?
27. [0:03:14.3] **O:** Gute Sache. (...) In Gruppe mit Deutsch. Schwierig.
28. [0:03:29.3] **I:** Aber das heißt, du hast ein gutes Gefühl, wenn du gleichzeitig auf Deutsch und auf Arabisch lernen kannst?
29. [0:03:37.9] **O:** Tut gut. Wird besser.
30. [0:03:41.2] **I:** In welchen Situationen hast du denn gemerkt, dass dir der Einsatz von deinen anderen Sprachen hilft oder nicht hilft?
31. [0:03:54.2] **O:** Ah, schwierig. Kann ich nicht sagen.
32. [0:03:59.0] **I:** Okay, kein Problem.
Wirst du, glaubst du, in Zukunft auch andere Sprachen beim Lernen verwenden oder Arabisch beim Lernen verwenden?
33. [0:04:10.3] **O:** Binogi gut für Schule. (...) Kann ich besser Deutsch lernen. Zu Hause nur Arabisch. Mama spricht nicht Deutsch, Papa ist auf Baustelle, kann bisschen Deutsch.
34. [0:04:32.6] **I:** Okay, aber das heißt, du würdest in Zukunft auch Arabisch und Deutsch gemeinsam verwenden beim Lernen?
35. [0:04:41.9] **O:** Ja. Muss ich. Bin in österreichische Schule.
36. [0:04:46.2] **I:** Okay.
Hast du während des Unterrichts manchmal mehrere Sprachen gleichzeitig verwendet, damit du etwas verstehen kannst?
37. [0:04:56.3] **O:** Ja, hab ich.
38. [0:04:58.1] **I:** Kannst du mir da ein Beispiel dafür nennen?
39. [0:05:01.5] **O:** Habe Wörter nichts verstanden. Also Wörter von Chemie. Habe ich Arabisch genommen.

40. [0:05:13.2] **I:** Okay, und inwiefern hat dir das denn geholfen, dass du da unterschiedliche Sprachen verwenden hast können oder dürfen?
41. [0:05:20.9] **O:** Arabisch meine Sprache. Arabisch bin ich gut, Deutsch schwer.
42. [0:05:30.1] **I:** Du hast vorher schon von den Wörtern in Chemie, also Fachwörtern, gesprochen. Welche neuen Fachwörter hast du denn da gelernt?
43. [0:05:39.8] **O:** Weiß nix.
44. [0:05:41.6] **I:** Okay, das weißt du nicht mehr. (...)
Weißt du noch, was dir geholfen hat, damit du die Begriffe verstehen kannst? Die Neuen.
45. [0:05:54.8] **O:** Haben sich bemüht. Schülerin in Gruppe haben sie bemüht.
46. [0:05:59.8] **I:** Okay, das heißt, die anderen Schüler haben dir beim Verstehen der neuen Fachwörter geholfen?
47. **O:** (nickt mit dem Kopf)
48. **I:** Ja. (...)
Wie hat dir denn die Verwendung von Binogi im Unterricht gefallen?
49. [0:06:12.3] **O:** War gut. (...) Öfter.
50. [0:06:19.0] **I:** Wie hast du denn den Einsatz von Binogi erlebt? Was hat dir denn da geholfen?
51. [0:06:25.5] **O:** Film kann man schauen, wie geht. (...) Sprache schwierig, weil lesen muss, was unten steht. Aber Film gut.
52. [0:06:42.7] **I:** Okay.
Würdest du Binogi auch in anderen Fächern nutzen wollen? Warum oder warum nicht?
53. [0:06:51.0] **O:** Filme in meiner Sprache. Sprechen niemand Arabisch in der Schule. (...) Komme ich besser zusammen.
54. [0:07:00.1] **I:** Okay, also das heißt, du würdest Binogi auch gerne in anderen Fächern nutzen wollen?
55. **O:** (nickt mit dem Kopf)
56. **I:** Ja? (..) Weil es für dich in dieser Stunde einfacher war, Inhalte zu verstehen?
57. [0:07:11.2] **O:** Bisschen schon.
58. [0:07:12.6] **I:** Und warum?
59. [0:07:15.6] **O:** Meine Sprache. Aber muss ich viel öfter schauen.

60. [0:07:21.2] **I:** Okay, also das heißt, deine Sprache hat dir in der Stunde geholfen dabei, dass du neue Inhalte verstehst und lernst.
Welche Rolle haben denn dabei die Arbeitsmaterialien, also das Arbeitsblatt, und Binogi gespielt?
61. [0:07:41.0] **O:** Arbeitsblatt schwierig Deutsch. (...) In Schülergruppe leichter. Haben gewusst andere.
62. [0:07:51.0] **I:** Und wie hast du dann die Arbeit mit den anderen Schülern in dieser Stunde erlebt?
63. [0:07:58.2] **O:** Gut. Haben erklärt Deutsch. Kurze Sätze. Einfach gesagt.
64. [0:08:09.9] **I:** Okay, das heißt, ihr habt euch auf Deutsch unterhalten oder konntet ihr euch auch auf Arabisch unterhalten?
65. [0:08:17.0] **O:** Nix Arabisch in Gruppe, nur einer im ganzen Schule.
66. [0:08:21.9] **I:** Okay, also habt ihr euch auf Deutsch unterhalten? In der Gruppe?
67. **O:** (nickt mit dem Kopf)
68. **I:** Ja, und das hat dir geholfen, weil dir eben die anderen das in einer einfacheren Sprache beziehungsweise in kürzeren Sätzen erklärt haben.
Wie hast du denn diese Stunde wahrgenommen?
69. [0:08:42.7] **O:** Muss ich viel denken. Muss ich schauen, schreiben, denken. Anstrengend.
70. [0:08:50.8] **I:** Okay.
Was hat dir denn besonders geholfen, damit du die Inhalte verstehst?
71. [0:09:00.9] **O:** Film. (...) Text unten. (...) Andere Schüler. (...)
72. [0:09:11.9] **I:** Hast du auch das Glossar verwendet? Also, wo die Fachwörter beschrieben wurden.
73. [0:09:20.8] **O:** Schwierig.
74. [0:09:24.0] **I:** Warum war es schwierig für dich?
75. [0:09:27.7] **O:** Nix in Arabisch. Ich bin nicht gut in der Schule. Schwierig.
Muss ich so viel denken.
76. [0:09:39.1] **I:** Okay.
Und was würdest du dir für den zukünftigen Unterricht wünschen?
77. [0:09:47.4] **O:** Vielmehr in Arabisch.
78. [0:09:52.3] **I:** Okay. Also mehr Unterstützung von deinen Lehrern und vielleicht auch, dass mehr mit Binogi gearbeitet werden würde?
79. [0:09:56.5] **O:** Ja.

80.[0:09:58.7] I: Okay. Vielen Dank.

K. Transkript L.

1. I: Wie nehmen Sie die Mehrsprachigkeit Ihrer Schülerinnen im Unterricht wahr? Welche Sprachen sind präsent?
2. [0:00:10.0] L: Ja, es gibt in meiner Klasse viele Schüler und Schülerinnen mit einer anderen Muttersprache als Deutsch. Wir haben. Wir haben in der Schule ganz viele türkische Schüler und Schülerinnen, aber auch arabische Schüler und Schülerinnen. In meiner Klasse sind zwei serbische Mädchen, ein Mädchen aus Pakistan. Und ich denke, dass die Mehrsprachigkeit sehr gewinnbringend für alle Schüler und Schülerinnen ist, weil die Vielfältigkeit und auch die Kulturen anderer Länder kennenzulernen, denke ich, sehr positiv ist.
3. [0:00:55.4] I: Wie zeigt sich denn die Mehrsprachigkeit Ihrer Schüler*innen und sehen Sie diese eher als Chance oder als Herausforderung?
4. [0:01:06.5] L: Die Mehrsprachigkeit zeigt sich im Unterricht nur begrenzt. Es ist so, dass wir grundsätzlich die Unterrichtssprache Deutsch haben. Die Schüler und Schülerinnen können schon in ihrer Muttersprache auch mal sprechen. Sie werden aber darauf hingewiesen, dass wir Deutsch als Muttersprache haben. Das ist nicht immer leicht. Es ist manchmal auch eine Herausforderung, besonders in den ersten Klassen, weil darauf Wert gelegt wird, dass da nicht irgendwie eine Trennung entsteht zwischen den verschiedenen Nationalitäten. Natürlich dürfen die Kinder auch ihre Muttersprache sprechen. Sie sollen aber doch auch immer wieder Deutsch sprechen. Da sich speziell österreichische Schüler, das muss man ganz klar sagen, dann benachteiligt fühlen beziehungsweise glauben, dass in der anderen Sprache über sie geschimpft wird, was nicht der Fall ist. Genau deshalb versucht man da Konflikte zu vermeiden und so gut wie möglich Deutsch als Unterrichtssprache, auf alle Fälle als Schulsprache genauso zu verwenden. Die Schülerinnen und Schüler zeigen aber die Mehrsprachigkeit sehr wohl. Sie sprechen sehr gerne in ihrer Muttersprache. Speziell die türkischen Schüler und Schülerinnen, einfach weil es viele sind, unterhalten sich gerne in ihrer Muttersprache. Genau. (...) Speziell ich habe jetzt eine vierte Klasse. Speziell in der ersten Klasse fiel mir auch im Unterricht das Türkisch noch sehr auf. Es wurde aber jetzt im Laufe der vier Jahre besser und meine Schüler und

Schülerinnen haben im Unterricht eigentlich nur mehr sehr wenig das Türkische verwendet beziehungsweise das Serbische die Mädchen. (...) Wenn wir alleine in einer Klasse mit einer Sprache, so wie zum Beispiel meine S. mit Urdu. Dann hat sie gar keine Möglichkeit diese Sprache im Unterricht zu sprechen, weil sie sich mit niemanden in dieser Sprache unterhalten kann.

5. [0:03:33.5] I: Okay.

Wie gehen Sie mit der Mehrsprachigkeit Ihrer Schüler*innen im Unterricht um? Dürfen die Schüler*innen andere Sprachen nutzen?

6. [0:03:48.5] L: Ja, natürlich dürfen die Schüler andere Sprachen nutzen. Gerade ich versuche wirklich, da sehr tolerant zu sein. Nachdem ich ja eine Sprache studiert habe und weiß, wie wichtig es ist, auch die eigene Sprache immer wieder zu sprechen, versuche ich das schon zu fördern. Es ist aber trotzdem immer wieder auch darauf hinzuweisen, dass die Schüler sich bemühen sollten, Deutsch zu sprechen. Das hat nämlich den einen Grund, dass die Schüler und Schülerinnen sichtbar wenig Deutsch lernen, wenn sie in einer anderen Sprache interagieren. Erfahrungsgemäß sprechen die Schüler und Schülerinnen zu Hause ihre Muttersprache, und wenn sie dann in der Schule auch noch die Muttersprache sprechen, fehlt ihnen einfach der Umgang mit der deutschen Sprache. Aus diesem Grund versuchen wir einfach, die Unterrichtssprache Deutsch durchzusetzen. Ja, aber ich finde schon, dass Schüler und Schülerinnen auch das Recht haben sollten, in ihrer eigenen Muttersprache zu sprechen und speziell, wenn sie untereinander sind. Also wenn man jetzt nur drei türkische Mädchen zum Beispiel hat auf einem Wandertag und die sich gerade unterhalten, dann ist es okay für mich.
7. [0:05:20.4] I: Fördern Sie die Sprachen aktiv oder passiert dies eher nebenbei?
8. [0:05:27.6] L: Also aktiv fördere ich keine Muttersprache im Unterricht, die nicht deutsch ist. Eben aus den oben genannten Gründen versuche ich schon, dass die Schüler und Schülerinnen für ihr weiteres Leben einfach ein bisschen die deutsche Sprache lernen. Aber gerade in Chemie, wenn ich an meinen Chemieunterricht denke und es den Schülern und Schülerinnen leichter fällt, in ihrer eigenen Sprache zu sprechen. Gerade bei schwierigen Themen oder komplexen Fachbegriffen, dann finde ich

das gut, wenn sie sich das gegenseitig in ihrer eigenen Sprache erklären. Und dann kam es auch schon immer wieder mal vor, dass ich eine Schülerin gebeten habe, dies bitte in Muttersprache zu übersetzen. Man muss auch ein bisschen differenzieren, wie gut der Schüler oder die Schülerin der deutschen Sprache mächtig ist. Es passiert doch immer wieder, gerade bei Schülern, Schülerinnen, die noch nicht lange in Österreich sind und die deutsche Sprache nicht gut beherrschen, dass ich andere Kinder bitte, diese eine Aufgabe zu übersetzen, damit ich sicherstelle, dass jeder und jede Schülerin die Aufgabe verstanden hat.

9. [0:06:58.6] I: Und inwiefern nutzen Sie mehrsprachige Praktiken im Unterricht. Gibt es da Situationen, in denen mehrere Sprachen gezielt eingesetzt werden?

10. [0:07:15.4] L: Ein gutes Beispiel habe ich vorher schon genannt. Also hin und wieder setze ich gezielt mehrere Sprachen ein, einfach um ein besseres Verständnis zu gewährleisten. Egal, ob das jetzt um Übersetzungstätigkeiten geht. Zur Verständnis, zum Verständnis der Aufgabe, aber auch für komplexe Themen oder Fachbegriffe.

11. [0:07:42.1] I: Okay.

Wie reagieren Sie auf Sprachwechsel?

12. [0:07:47.1] L: Wenn dann dieser Sprachwechsel stattfindet, dann ist er meistens von mir sowieso erwünscht. Dann bedanke ich mich für die Übersetzung. Wenn der Sprachwechsel von den Schülern und Schülerinnen selbst passiert, dann akzeptiere ich das. Ich ermahne sie auch nicht, weil ich es gut finde, wenn sie sich gegenseitig etwas erklären und somit zu einem Erfolg kommen.

13. [0:08:20.8] I: Was bedeutet für Sie sprachbewusster Unterricht?

14. [0:08:25.7] L: Naja, sprachbewusster Unterricht bedeutet für mich, dass man bewusst verschiedene Sprachen einsetzt. Grundsätzlich ist es schon so, dass man bei der Unterrichtssprache Deutsch bleiben sollte, außer natürlich im Englischunterricht. Aber ich finde auch, dass man gerade als Lehrperson ein Bewusstsein dafür bekommen soll, was die Muttersprachen einzelner Schüler sind und dahingehend auch darauf eingehen. Das ist jetzt nicht Thema der Arbeit, aber das ist auch der kulturelle Aspekt. Ganz oft gehe ich im Unterricht auf andere Kulturen ein und frage: Wie ist das denn bei euch zu Hause so? Weil ich denke, dass

es für alle Schüler und Schülerinnen wichtig ist, auch andere Kulturen und andere Sprachen kennenzulernen.

15.[0:09:22.7] I: Und wie berücksichtigen Sie die sprachlichen Anforderungen in Ihrem Unterricht? Thematisieren Sie die unterschiedlichen Sprachen der Schüler*innen im Unterricht?

16.[0:09:40.2] L: Ja, speziell als Klassenvorstand musste ich oder hatte ich die Aufgabe, die verschiedenen Sprachen zu thematisieren, da einfach das Fehlen, die fehlende Akzeptanz mancher österreichischer Schüler am Beginn meiner vier Jahre als Klassenvorstand gegeben war. Also die hat einfach absolut gefehlt. Die Schüler sind ständig zu mir gekommen und haben gesagt: Warum sprechen die schon wieder Türkisch? Woraufhin ich dann begonnen habe, das Ganze zu thematisieren, zu erklären und aufzuzeigen, dass es viel leichter ist, Dinge in der eigenen Muttersprache erklärt zu bekommen, als wie wenn man es sich selbst mehrmals übersetzen muss. Und wenn im Unterricht solche mehrsprachigen Situationen vorkommen, dann erkläre ich das vor der ganzen Klasse. Du Schüler XY, kannst du bitte dem Schüler das auf Türkisch, Arabisch, welcher Sprache auch immer, erklären? Oder sie sprechen von selbst in ihrer Muttersprache. Dann ist das aber okay für mich. Ja, dann wird das nicht mehr extra thematisiert. Dann höre ich zu und verstehe ziemlich schnell alleine aus der Körpersprache, dass sie sich gerade zum Thema unterhalten. Und das finde ich gut. (..)

17.[0:11:14.5] I: Vielen Dank für die Erklärung.

Und unterstützen Sie den Erwerb der Bildungssprache explizit?

18.[0:11:21.7] L: Ja, wie gesagt, grundsätzlich ist die Unterrichtssprache Deutsch. Das ist mir auch sehr wichtig. Ich habe bei der ersten oder zweiten Sprache schon erwähnt, ähm bei der zweiten Frage schon erwähnt, dass speziell die Schüler und Schülerinnen zu Hause nicht die Möglichkeit haben, die deutsche Sprache zu sprechen. Und ich glaube schon, dass es wichtig ist, der deutschen Sprache mächtig zu sein, wenn man in Österreich lebt. Und die Schüler und Schülerinnen sollen dann zumindest in der Schule die Chance bekommen, die Sprache zu lernen. Und am besten lernt man eine Sprache einfach durch eine aktive Kommunikation. Deshalb sage ich schon immer wieder mal zu den Kindern: In der Schule wird Deutsch gesprochen. Aber so ehrlich muss ich

auch sein. Ich habe sehr sprachtalentierte Mädchen in meiner Klasse, die ganz, ganz, ganz viele englische Videos schauen und sehr gut Englisch sprechen. Und da ich Englischlehrerin bin, erlaube ich auch die Schulsprache Englisch untereinander. Und das ist auch der Grund, warum meine Mädels miteinander ganz viel Englisch sprechen. Weil es ihnen einfach leichter fällt, als Deutsch zu reden. Sagen sie auch selbst, genauso wie es ist.

19.[0:12:57.1] I: Und welche Rolle spielen die unterschiedlichen Sprachregister, also die Alltags-, Bildungs-, Schul- und Fachsprache in ihrem Unterricht?

20.[0:13:13.8] L: Ja, das ist sehr schwierig. Ich unterrichte an einer Mittelschule und die Fachsprache und auch die Bildungssprache fehlt bei allen Schülern. Ja, bei allen Schülern ist zu übertrieben. Aber bei den meisten Schülern merke ich keinen Unterschied zwischen einer Alltagssprache oder einer Bildungs- oder Schulsprache. Auch die Fachsprache wird oft sehr vereinfacht. In Chemie fällt mir auf, dass die Schüler und Schülerinnen mit Fachbegriffen Riesenprobleme haben. Und die Schüler kommunizieren teilweise mit den Lehrern genauso, wie sie mit ihren besten Freunden sprechen würden. Wo wir als Lehrpersonen schon immer wieder versuchen, sie darauf aufmerksam zu machen und zu sagen, dass sie jetzt schon in der Schule sind und nicht gerade im Kaffeehaus mit ihrem besten Freund sitzen. Oder im Wohnzimmer vor der Couch oder auf der Couch vor dem Fernseher. Und dass sie darauf achten sollten, eine andere Sprache in der Schule oder auch über Fachgebiete zu verwenden.

21.[0:14:33.7] I: Danke. Das war nämlich auch schon meine nächste Frage, ob Sie Unterschiede bei ihren Schülerinnen beobachten können. Dann ist die somit beantwortet.

Und jetzt hätte ich noch eine weitere Frage. Unterstützen Sie den Übergang zwischen den Registern?

22.[0:14:56.5] L: Ja, natürlich versuche ich, die Schüler und Schülerinnen dabei zu unterstützen. Aber es fällt mir schwer. Ich erwähne es immer wieder. Da fehlt ein bisschen meiner Meinung nach die Unterstützung von zu Hause. Ich denke, es sollte doch immer wieder seitens des Elternhauses oder der Familie kommuniziert werden, dass die Schule ein

anderer Ort ist, als das Zuhause ist und man doch anders kommunizieren sollte. Das fehlt. (...) Ich versuche, die Schüler dahingehend zu unterstützen. Ich versuche, auch immer wieder im Unterricht die Sätze dann zu wiederholen, aber nicht mit den gleichen Worten, sondern im richtigen Sprachregister zugeordnet zu wiederholen. Manche Schüler und Schülerinnen können das annehmen, andere merken nicht einmal den Unterschied.

23. [0:16:00.1] I: Okay, danke.

Welche Formen der sprachlichen Unterstützung setzen Sie im Unterricht ein? Verwenden Sie die Wortlisten oder Satzmuster?

24. [0:16:15.1] L: Puh, das ist sehr schwierig. Wie gesagt, ich habe es vorhin schon erwähnt. Ich versuche, die Sätze zu wiederholen, aber dann eben so zu wiederholen, wie ich sie gerne hören würde. Ich verwende jetzt keine Wortlisten oder spezielle Satzmuster. Ich meine, jeder hat irgendwie so spezielle Satzmuster. Aber grundsätzlich versuche ich wirklich immer wieder einfach noch einmal den Satz zu erwähnen. Und manchmal funktioniert es, manchmal funktioniert es nicht so gut.

25. [0:16:55.4] I: Und wie passen Sie die Unterstützung an die unterschiedlichen Lernstände der Schüler*innen an?

26. [0:17:09.7] L: Also, ich unterrichte in Chemie. (...) Immer wieder mehr auf die Mehrsprachigkeit eingehen, eben mit Apps wie Binogi zum Beispiel. So können die Schüler und Schülerinnen meiner Meinung nach bestmöglich in ihrer eigenen Sprache, in ihrem eigenen Sprachgebrauch unterstützt werden. Sie können außerdem in ihrem eigenen Tempo arbeiten. Im Unterricht ist es oft schwer, allen Lernständen gerecht zu werden. Mit Hilfe der App können sich die Schüler und Schülerinnen auch nach dem Unterricht noch selbstständig mit den Themen beschäftigen, was ich sehr hilfreich finde. In meinem Zweitfach in Englisch versuche ich sowieso so viel Englisch wie möglich zu sprechen, damit einfach gar nicht der Unterschied zwischen verschiedenen Muttersprachen besteht, weil Englisch für alle neu ist. Gerade in Chemie ist es einfach schwierig für manche Schüler und Schülerinnen, die komplexen Themen zu verstehen. Und da hilft Ihnen doch immer wieder die eigene, sagen wir mal ältere Sprache beziehungsweise eben die Muttersprache.

27. [0:18:13.6] I: Okay.

Dann kommen wir auch schon zur Binogi App. Wie haben Sie denn den Einsatz von Binogi in Ihrem Unterricht wahrgenommen?

28. [0:18:28.5] **L:** Binogi ist eine App, die ich als sehr positiv wahrnehme. Es gefällt mir, dass es Videos gibt. Es gefällt mir, dass es Quizzes dazu gibt. Was nicht so toll ist, ist einfach der Gebrauch von verschiedenen Zubehören, wie zum Beispiel Kopfhörer. Das ist einfach dem geschuldet, dass meine Schüler und Schülerinnen da häufig sehr vergesslich sind und Dinge nicht mithaben, was dann sehr mühsam wird. Ich habe aber Binogi auch schon so eingesetzt, dass wir gemeinsam ein Video gesehen haben, dann die Schüler und Schülerinnen zumindest den Text in ihren eigenen Muttersprachen gelesen haben, damit es ihnen leichter fällt.
29. [0:19:22.4] **I:** Gibt es da Unterschiede im Sprachgebrauch und verändert sich da die Beteiligung der Schülerinnen?
30. [0:19:29.7] **L:** Ich finde schon, dass Schüler und Schülerinnen gerade mit so einer neuen Lernform oder neuen Dingen, die ihnen geboten werden, sehr positiv umgehen und sehr bemüht sind und sich sehr am Unterricht beteiligen. Und deshalb finde ich auch die Lernplattform sehr sinnvoll. (...) Weil einfach die Bereitschaft der Schüler und Schülerinnen viel größer ist, als wenn ich irgendetwas erkläre. Ich denke, die Lernplattform ist vor allem eine sprachliche Hilfestellung und für die Lehrpersonen auch gleichzeitig eine Entlastung, weil man nicht mit Händen und Füßen irgendetwas erklären muss, sondern die Schüler und Schülerinnen in ihrer eigenen Sprache verstehen können, um was es geht. Was ich noch ganz toll an der App finde, ist einfach da die Verbindung zwischen den einzelnen Lernmodellen. Man kann was lesen, man kann was sehen, man kann ein Quiz dazu machen. Was mir ein bisschen fehlt, sind Arbeitsblätter, aber die kann die Lehrperson selbst erstellen.
31. [0:20:52.5] **I:** Welche Herausforderungen sehen Sie denn bei der Umsetzung eines sprachbewussten Unterrichts und dem Einsatz von Binogi?
32. [0:21:06.0] **L:** Ach, bei den Herausforderungen habe ich scheinbar schon in der vorigen Frage ein bisschen vorgegriffen. Also die größte Herausforderung für mich als Lehrperson ist wirklich die Bereitstellung aller erforderlichen Hilfsmittel, zum Beispiel eben Kopfhörer für die Videos.

Ansonsten finde ich Binogi sehr einfach in der Umsetzung und auch für die Schüler und Schülerinnen leicht zu verstehen.

33.[0:21:36.2] **I:** Und wie bewerten Sie den Umgang mit Mehrsprachigkeit im Kontext der Schule?

34.[0:21:49.3] **L:** Schwierig. Also es gibt Kollegen und Kolleginnen, die wirklich konsequent darauf beharren, dass Deutsch gesprochen wird. Aber es gibt auch ganz viele Kollegen und Kolleginnen, die die Mehrsprachigkeit als sehr gewinnbringend empfinden und auch die Mehrsprachigkeit nutzen. Ganz oft werden Schüler und Schülerinnen aus anderen Klassen zu verschiedenen Klassen hinzugezogen, um einfach eine Übersetzungshilfe darzustellen. Ich meine, das ist für mich auch immer ein bisschen schwierig, weil es sollte kein 13- oder 14-jähriger Schüler als Übersetzer arbeiten, unter Anführungszeichen. Aber grundsätzlich wird da wird die Mehrsprachigkeit unserer Schüler schon sehr genutzt.

35.[0:22:43.3] **I:** Und wie ordnen Sie die zeitlichen, curricularen oder organisatorischen Aspekte ein?

36.[0:22:54.8] **L:** Organisatorisch habe ich gerade schon erwähnt, zeitlich sehe ich es nicht als sehr kritisch, weil man sich eigentlich viel Zeit erspart, wenn die Schüler etwas schnell verstehen. Das gleiche ist auch bezüglich des curricularen Aspekts. Ich schaffe viel mehr, wenn Schüler und Schülerinnen mein Themengebiet verstehen. Ich muss gar nicht so viele Wiederholungssequenzen einsetzen. Was noch dazu kommt, es langweilen sich nicht andere Schüler aufgrund der mehrfachen Erklärung. Also eigentlich ist es sehr positiv. Genau.

37.[0:23:32.9] **I:** Okay.

Dann kommen wir auch schon zur letzten Frage. Was würden Sie zukünftig anders machen oder weiterentwickeln?

38.[0:23:49.3] **L:** Ich denke, dass es sehr wichtig wäre, das Bewusstsein für die Mehrsprachigkeit noch in den Lehrkörper zu bringen. Das ist nicht so gegeben. Ich weiß nicht, ob es ein Mittelschulproblem ist. Immer wieder ist es ein Thema, dass wir nur Deutsch sprechen dürfen. Ich finde auch, dass Deutsch eine wichtige Sprache ist, aber man sollte trotzdem die ganzen Möglichkeiten, die man durch die Mehrsprachigkeit hat, auch besser nutzen. Ich glaube, dass man gerade mit solchen Apps wie Binogi

wirklich viel erreichen kann, nämlich auch bezüglich des Wissensstands der Schüler und Schülerinnen. Und wenn Sie mal ein Thema in ihrer Muttersprache verstehen, dann können Sie ja das Thema zukünftig irgendwann auch in Deutsch verstehen. Es ist einfach viel leichter für die Kinder.

39.[0:24:49.2] I: Okay.

Und welche Ansätze haben sich da bewährt?

40.[0:24:58.9] L: Ja, wie ich schon erwähnt habe, einfach dieses direkte Übersetzen ist am leichtesten. Ich versuche schon, es auf Deutsch noch mal zu erklären, aber als Ergebnissicherung lasse ich es dann meistens noch einmal übersetzen.

41.[0:25:16.1] I: Und was würden Sie an Ihrem Unterricht verändern?

42.[0:25:25.3] L: Na ja, ich kannte diese App nicht sehr gut. Ich werde sie jetzt aber zukünftig sicherlich öfter verwenden, weil durch diese Zusammenarbeit jetzt mit Ihnen und mit der Universität wurde mir wieder mal bewusst, wie wichtig eigentlich die Mehrsprachigkeit ist und dass man sich das schon immer wieder klarmachen muss. (...) Selbst klar machen muss, weil man verfällt dann so in einen Alltag und vergisst eigentlich manche wesentlichen Dinge. Deshalb möchte ich mich da jetzt sehr bei Ihnen bedanken, dass Sie mit mir die Umfrage, die kleine Studie mit meiner Klasse durchgeführt haben. Da auch für mich das Ganze sehr gewinnbringend war und wünsche jetzt noch weiterhin alles Gute für die Masterarbeit und auch später für den zukünftigen Lehrberuf. Danke, dass ich Teil der Masterarbeit sein durfte.

43.[0:26:39.5] I: Vielen Dank. Ich möchte mich auch bei Ihnen bedanken, dass ich eben die Forschung in Ihrer Klasse durchführen durfte und dass Sie auch Unterrichtsmaterialien vorbereitet haben.